

Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas



Universidad
ARTURO PRAT
del Estado de Chile



**El caso de México,
Chile, Colombia,
Perú y Venezuela**

Coordinadores:

Martha Vergara Fregoso / Universidad de Guadalajara, México

Jorge Sir Cáceres / Universidad Arturo Prat del Estado de Chile



**POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES INDÍGENAS.
EL CASO DE MÉXICO, CHILE,
COLOMBIA, PERÚ Y VENEZUELA**

Martha Vergara Fregoso
Jorge Sir Cáceres
Coordinadores



Primera edición 2019

© 2019, Universidad Arturo Prat del Estado de Chile

Avda. Arturo Prat 2120, Iquique -Iquique

© 2019, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Coordinación Editorial

Juan Manuel 130, Zona Centro, C.P. 44100

Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-956-302-113-4

Corrector: Andrés Figueroa C.

Diseño Portada: Eduardo Cabello Z.

Diseño y diagramación: Patricio Tapia Ahumada

Impreso en Gráfica LOM

Impreso y hecho en Chile

Printed and made in Chile



Universidad
ARTURO PRAT
del Estado de Chile



Esta publicación es realizada por la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile a través del Proyecto “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en México, Colombia, Chile, Guatemala, Venezuela y Perú”, financiado por la Convocatoria 7.1-2016 del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de dichas instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente.

El contenido del libro fue dictaminado por pares académicos, nacionales e internacionales.

INDICE

PRÓLOGO

| | |
|-------------------------|---|
| Jorge Sir Cáceres | 9 |
|-------------------------|---|

Introducción

| | |
|---|----|
| Apuntes para repensar la educación indígena: México, Colombia, Chile, Venezuela y Perú. Martha Vergara Fregoso | 21 |
|---|----|

MÉXICO

| | |
|--|-----|
| 1. Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de México..... | 42 |
| 1.1 Antecedentes y desafíos de la educación indígena en México. Un análisis desde las políticas del Estado nacional. Martha Vergara Fregoso | 42 |
| 1.2 Caracterización de los pueblos indígenas en estudio. Guillermina Rivera Moreno | 87 |
| 1.3 Situación actual de la educación del pueblo indígena en estudio. Josefina Madrigal Luna, Celia Carrera Hernández, Yolanda Isaura Lara García | 97 |
| 1.4 Políticas para la formación de docentes que atienden los pueblos indígenas en estudio. Aníbal Huizar Aguilar | 114 |
| 1.5 Formación docente. Algunas consideraciones para su interpretación y análisis. Nancy Leticia Hernández Reyes, Rigoberto Martínez Sánchez | 132 |
| 1.6 La educación que queremos. Un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas. Rosa Evelia Carpio Domínguez | 146 |
| Referencias Bibliográficas | 161 |

COLOMBIA: Pueblo Kogui y Pueblo Sikiani. Pueblo Kogui

| | |
|---|-----|
| 2. Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de Colombia. Nubia Esperanza Castro Reina, Marta Osorio de Sarmiento, José Arlés Gómez Arévalo | 174 |
| Introducción | 174 |
| 2.1 Políticas para la educación indígena en Colombia | 174 |
| 2.2 Historia de la educación indígena en Colombia | 175 |
| 2.3 Política educativa para grupos étnicos en Colombia | 186 |
| 2.4 Caracterización del pueblo indígena Kogu | 203 |
| 2.5 Identificación y situación de los principales problemas sociales y educativos del pueblo indígena Kogui | 213 |
| 2.6 Situación actual de la educación del pueblo indígena Kogui | 219 |
| 2.7 Políticas para la formación de docentes que atienden los pueblos indígenas (Koguis) | 225 |
| 2.8 La educación que queremos. Un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas | 233 |
| Referencias Bibliográficas | 243 |

PUEBLO SIKIANI

| | |
|--|-----|
| 3. Escuela y educación sikiani: entre la tradición y las políticas públicas. El caso del resguardo wakoyo Magnolia Sanabria Rojas, Edwin Nelson Agudelo Blandón, Fabián Benavides Jiménez | 248 |
| Introducción | 248 |
| 3.1 La escuela como espacio o lugar de prácticas del blanco | 252 |
| 3.2 La escuela como parte de la cotidianidad, de la vida. Discusión y Conclusiones | 254 |
| Referencias Bibliográficas | 261 |

CHILE

| | |
|--|-----|
| 4. Una mirada histórica de la relación del Estado nación chileno con los pueblos originarios. El caso mapuche. | |
| Jorge Sir Cáceres, Javier Huechurqueo Ancamil | 262 |
| Introducción | 262 |
| 4.1 Construcción homogénea del Estado nación chileno | 267 |
| 4.2 Modos culturales del pueblo mapuche | 269 |
| 4.3 Saberes educativos mapuche | 272 |
| 4.4 El tratamiento de la EIB por el Estado chileno | 276 |
| 4.5 Caracterización del pueblo en estudio | 279 |
| 4.6 Situación social de la comunidad en estudio | 283 |
| 4.6.1.1 Educación | 292 |
| Reflexiones finales | 298 |
| Referencias bibliográficas | 303 |

VENEZUELA

| | |
|---|-----|
| 5. Venezuela, lo educativo y los Waraos | |
| Eliseth Rodríguez, María Victoria Velásquez, Tomás Fontaines-Ruiz | 308 |
| 5.1 La educación intercultural en Venezuela | 308 |
| 5.2 La comunidad Warao en Venezuela | 311 |
| 5.3 La actualidad escolar de los Warao | 314 |
| 5.4 Lo educativo en medio de la convulsión. Reflexiones finales | 317 |
| Referencias bibliográficas | 319 |

PERÚ

| | |
|---|-----|
| 6. La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana - FORMABIAP. | |
| Josefa Alegría Ríos Gil, Sandra Robilliard | 322 |
| Introducción | 322 |
| 6.1 Breve descripción general de la república del Perú | 323 |
| 6.2 Una rápida mirada a la diversidad cultural y lingüística del país | 324 |
| 6.3 La región Loreto | 325 |
| 6.4 Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú | 327 |
| 6.5 Situación actual | 329 |
| 6.6 Marco legal de la educación indígena en el Perú | 334 |
| 6.7 Fundamento Pedagógico. Necesidad de aprender de acuerdo con la cultura y en la lengua materna y de lograr aprendizajes significativos en contextos de diversidad cultural | 337 |
| 6.8 Fundamentos políticos – democráticos. Contribución a la construcción de una ciudadanía Intercultural y convivencia democrática | 338 |
| Referencias Bibliográficas | 339 |
| La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana - Formabiap | 341 |

EPÍLOGO

| | |
|--|-----|
| Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler | 365 |
|--|-----|

CONCLUSIONES

| | |
|--------------------------------|-----|
| José Arles Gómez Arevalo | 377 |
|--------------------------------|-----|

Comentarios de expertos internacionales

Dr. José Antonio Méndez Sanz
Especialista en Filosofía, Universidad de Oviedo-España.

Se trata de una obra importante, en un territorio muy importante, en un momento decisivo:

1. Una obra importante: un estudio pormenorizado de las políticas de formación del profesorado indígena en una amplia muestra de países del centro y sur de América (México, Chile, Colombia, Perú, Venezuela), llevado a cabo por reconocidos especialistas en el tema, que se sirve de una metodología rigurosa y apoyada no sólo en (un completo uso de) bibliografía pertinente sino en trabajo de campo, y que, además de descripción y evaluación, incluye propuestas de mejora presente y futura.

2. En un territorio muy importante: (i) desde un punto de vista nacional, puesto que se trata de incorporar (desde sí mismo, fomentándolo de modo no enajenante) al acervo del propio país un capital humano y simbólico históricamente desdeñado y educativamente maltratado; una pieza que hoy sabemos imprescindible y justa de la propia constitución nacional; (ii) desde el punto de vista transnacional, ya que se trata de una fuente de creatividad que las américas pueden ofrecer al resto de la humanidad como recurso antropológico.

3. En un momento decisivo: dado que, en este preciso instante, los humanos (como especie) estamos en una serie de encrucijadas (ecológicas, tecnológicas, bioantropológicas). Manejarnos en ellas (en la medida en que sea posible) dependerá, en especial, de los recursos simbólicos de que dispongamos, de las opciones que las culturas, como experiencias vivas de lo humano en lo que hay, nos puedan suministrar. Por ello, todo refuerzo de la expresión profunda de estas formas de vida (y la formación del profesorado indígena es un elemento clave de su mantenimiento y de su plenificación) ha de ser bienvenido.

Por todo ello, no cabe sino aplaudir la publicación de una obra como la presente, que pone el acento en algo clave para el momento actual y que, por ello, no está dirigida tan solo a los miembros de la comunidad pedagógica sino, como beneficio añadido y como reto, y lejos de toda solemnidad, con la potencia de las voces sencillas, a la plaza de la ciudad humana presente y, sobre todo, futura.



Dra. Patricia Martínez-Álvarez
Educación Bilingüe / Bicultural, Teachers College,
Columbia University-New York, Estados Unidos

El ambicioso proyecto reflejado en este libro, captura las raíces de la desestructuración en América Latina de las culturas originarias y provee la base para entender las consecuencias que hoy en día vemos en la sociedad, y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes indígenas. Documentando la excepcional diversidad lingüística y cultural en América Latina, el libro refleja la tensión entre la defensa y fomento de las lenguas y culturas indígenas, y aquellas que fueron, y continúan siendo impuestas a la población por el contexto sociocultural y político a través de la educación.

Esta tensión se discute, a lo largo de sus seis capítulos principales, con una profunda perspectiva histórica. Tal perspectiva permite al lector entender el origen de las prácticas asimiladoras resultantes de procesos de colonización, donde las jerarquías sociales y la falta de prácticas equitativas, que ponderen a las comunidades indígenas, acaban limitando todo aspecto de su vida diaria.

Sin embargo, el libro no solo reporta los esfuerzos asimiladores y extractivos que han caracterizado la educación en América Latina, si no que principalmente documenta los avances conseguidos. De tal forma, contiene un mensaje de esperanza basado en el respeto y la educación bilingüe y bicultural auténtica y participativa, en la que no se priorice la lengua o la cultura mayoritaria. El libro resalta, a través de las experiencias y el conocimiento de los investigadores en México, Colombia, Chile, Venezuela, y Perú la necesidad de la formación de profesores indígenas para promover prácticas pedagógicas donde haya esfuerzos serios para promover las múltiples dimensiones de la identidad indígena.

Entre sus páginas, los autores de este volumen nos ofrecen la oportunidad de conocer la complejidad de las políticas para la educación y formación de profesores dedicados a las comunidades indígenas del continente latinoamericano. Con sus estudios, los investigadores nos abren posibilidades para esfuerzos educativos centrados en el multilingüismo y la pluriculturalidad. El contenido de este libro, no solo se dirige a responsables políticos, investigadores y formadores de docentes situados en estos países en particular, si no que ofrece posibilidades aplicables a otros contextos de similares características.

Dra. Claudia Del Pilar Velez De La Calle
Especialista en Filosofía y Educación
Universidad San Buenaventura en Cali, Colombia

Este libro es producto de un ejercicio colectivo realizado a varias manos a lo largo y ancho de América Latina y el Caribe; si bien no abarca la totalidad de los países, da cuenta del estado de avance, desarrollo, retrocesos o estancamiento de temas claves relacionados con la educación indígena, ya sea esta vista desde el estado nacional y su políticas públicas civilizatorias, o desde las comunidades indígenas en su calidad de actores, autores de la educación que consideran pertinente, necesaria y contextualizada su condición de comunidades indígenas, diferentes en su historia con las comunidades negras, afrodescendientes y mestizas.

El valor de este ejercicio texto reside en la compilación y análisis del estado actual de la educación indígena en los países, como un Estado de las Prácticas de formación de docentes, de políticas públicas, planes y programas, relacionadas con el tema.

Este texto se puede convertir en manos de docentes de comunidades indígenas en una herramienta de información significativa de las realidades de países y comunidades hermanas, que les proporcione “pistas a seguir” en el proceso de reflexión, formulación e implementación de políticas propias, planes de estudio y de formación de docentes indígenas desde una perspectiva intercultural que reconozca y nombre la condición y singularidad de su historia en el marco de las historias nacionales de sus respectivos países.

Investigadores académicos, actores sociales y funcionarios y consultores expertos en formulación y evaluación de políticas públicas, encontrarán aquí, un contexto político social y educativo de gran interés que les acercará a las realidades de las comunidades sobre las cuales desarrollar sus acciones de intervención social, constituyéndose en un texto de consulta obligada para estos últimos.

Dina C. Castro, Ph.D.
Especialista en Educación
University of North Texas, Denton-Texas, Estados Unidos

Con la llegada de los europeos al territorio de lo que hoy conocemos como el continente americano, se inician las luchas de los pueblos origi-

narios por vivir de acuerdo a su cosmovision, a través de su lengua y su cultura. Una de las contribuciones importantes de este libro es el análisis de las politicas para la educación indígena desde una perspectiva histórico-política y comparativa. El incluir las experiencias de cinco países Latinoamericanos diversos en cuanto al número de pueblos originarios y sus lenguas permite hacer comparaciones entre países, identificando las similitudes y diferencias.

Las reflexiones planteadas por los autores ayudan a entender la complejidad de las relaciones sociales, políticas, culturales, y lingüísticas en las sociedades latinoamericanas. Por un lado, existe una historia de colonización y relaciones de poder desigual que persisten, y por otro, una historia de resistencia y resiliencia de los pueblos originarios para mantener sus lenguas, y sus culturas.

Las políticas para la educación intercultural bilingüe en América Latina, como lo indican los autores, todavía responden a enfoques colonialistas, y asimilacionistas, al menos en la mayoría de los países que se analizan en este libro. Sin embargo, se han dado avances que hacen pensar en un futuro mas equitativo, donde las voces de maestros/as, padres de familia, y estudiantes de los pueblos indígenas esten presentes en la formulación de políticas educativas y sociales que afectan a su comunidad.

Un reto común para los cinco países es el acceso limitado de los pueblos indígenas a programas de formación docente. Asimismo, se plantea la falta de politicas claras en cuanto a las metodologías de enseñanza del español como segunda lengua, y el tratamiento pedagógico del enfoque intercultural para que los contenidos reflejen la cosmovision de los pueblos originarios.

En resumen, los análisis y recomendaciones planteados en este libro son un aporte valioso para informar el desarrollo de politicas educativas que respeten el derecho de los pueblos originarios a la educación. Una educación que los libere de la discriminación y la invisibilidad, respetando su lengua y su cultura originaria.

Dr. Mario Alberto Alvarez López
Especialista en Educación
Universidad San Buenaventura, en Cali, Colombia

Emitir juicio valorativo sobre la publicación que da cuenta de los hallazgos encontrados con el proyecto de investigación titulado: “La educación

intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en México, Colombia, Chile, Guatemala, Venezuela y Perú”, es necesario precisar que es un texto que provoca caminar en conversación al entrar en contacto con dicho tejido, toda vez que es una invitación por horizontes de deliberación al momento de ser conscientes de participar de una perspectiva analítica distinta como la que se expone y construye con la interculturalidad en ámbito de valorar las “Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela”.

Los aportes al campo de la reflexión de la educación intercultural, se materializa con las formas, pensamientos, situaciones y símbolos de lo cultural que se tejen en cada uno de los capítulos del mencionado texto, convirtiéndose su lectura, en una significativa coyuntura para deliberar sobre las lecturas de las realidades educativas de diversas comunidades indígenas, ofreciendo un abanico de posibilidades de transitar los asuntos de la formación en contraste con las políticas educativas de cada país.

Pensar la interculturalidad, intentando superar los escenarios conceptuales que se abordan en términos del sincretismo cultural, es el enlace de la emergencia de otras formas de deliberar los asuntos que políticamente demandan del reconocimiento de saberes cotidianos, en contexto de territorio y de ontologías situadas, donde lo educativo y su reflexión pedagógica, exploran la sabiduría de los pueblos que históricamente estuvieron invisibilizados; justificado por lo privilegios otorgados a lugares teóricos y conceptuales de grupos humanos con perspectivas gnoseológicas y ontológicas provenientes del mundo de occidente.

La contribución de la mencionada publicación, es una apuesta por situarnos comparativamente en diversos lugares del pensar como sabiduría; los actores y no los constructos teóricos, se hacen explícitos en una intención de proyectar una mirada ética y política de la formación de formadores de los pueblos indígenas, configurando sentidos de lo educativo como acontecimiento social, político y de manera predominante de su condición epistémica inter-cultural.

La publicación se convierte en un aporte muy significativo, a la consolidación de un grupo de investigadores e indagadores que viene participando en la construcción de un colectivo de pensamiento, que proyecta no solo lo educativo, como lugar de transformación, sino como apuestas de configurar desde el sur en palabras de Boa Ventura de Sousa, una emergencia de saber del sentido de las experiencias vivida por comunidades, que al parecer son solo escuchados desde una cultura única y universal.





1.5 FORMACIÓN DOCENTE. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS

Nancy Leticia Hernández Reyes

Rigoberto Martínez Sánchez

Introducción

Iniciamos este capítulo abordando el concepto de formación desde distintas perspectivas. Dicho análisis se va perfilando consecuentemente hasta vincular la formación con la educación y los diferentes proyectos que han tenido como foco central al ser humano, tanto en su constitución como en las dimensiones que lo conforman. Un segundo análisis nos lleva a reconocer la importancia de la formación –inicial y permanente– para la práctica profesional de los docentes, pues son ellos quienes ponen en acción los currículo para conseguir los propósitos formativos según cada proyecto de nación y para enfrentar los retos que la sociedad actual les va imponiendo. Las reflexiones finales nos llevan a pensar la formación docente con aquellos profesores que trabajan en contextos indígenas, para quienes los procesos formativos por los que han atravesado, poco les han ofrecido para desempeñarse con éxito en estos contextos tan adversos.

Sobre el concepto de formación

Cuando hablamos de formación en el ámbito educativo podemos hacer referencia a diferentes concepciones, desde las filosóficas, cuya cuna occidental la encontramos en la antigua Grecia, hasta las concepciones más actuales y críticas del término.

El recorrido empieza en la Grecia antigua donde se consideraba formación al hecho de que los hombres hubieran desarrollado una serie de habilidades para la vida política en sociedad. Aunque en esa época no se hablaba propiamente del concepto de formación ni se le vinculaba con los procesos educativos propiamente dichos, se hacía referencia a “un proceso de construcción consciente”, que de acuerdo con Espinoza (1989:78), es básico en la constitución del concepto que se encuentra en constante construcción.

El término formación también estuvo asociado a la “paideia”. Para Villalpando (2000) el término “paideia” utilizado por los griegos significa el proceso integral de la formación humana, que conjugado con la

concepción del areté como fuerza, energía, actividad y virtud, significaba entonces el areté del cuerpo y del alma. De esta manera se entendía a la formación como instrumento del desarrollo cultural. Históricamente se identifican cuatro grandes momentos cuyos fines educativos eran: el areté agonal (formación para la guerra); el areté personal (formación de individualidades); el areté política (formación de los ciudadanos); y, el areté encíclica (formación del sabio universal).

Más adelante, Gadamer (1991) en el más amplio sentido del término y basado en un análisis realizado con las ideas de Hegel y Hemholtz, afirma que la formación se refiere a “algo más elevado y más interior, es decir, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (:39). En este mismo sentido, pero situando ya el concepto de formación en el ámbito educativo, Díaz (1991) refiere que “la formación en última instancia es un problema que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas, [pero además] a la asunción de un conjunto de valores, así como al acceso a la cultura [...] y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer sólo el hombre” (:58).

Este breve recorrido se complementa con el argumento de Carrizales (1991) con respecto a que la formación se localiza en el sujeto y no fuera de él; es decir, ni en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, pues estos sólo contienen propuestas de formación, pero “la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones” (:33).

Del mismo modo que Freire (1973) afirmaba que nadie educa a nadie, nadie forma a nadie; formación y autoformación parecieran ser parte del mismo proceso. Sin embargo, para Freire significaba “la educación para la libertad [lo que] implica constante y permanentemente, el ejercicio de la concientización tornándose hacia sí misma y su relación con el mundo” (citado por Torres, 2001: 43-44), de esta manera afirma también que nadie puede liberar a otros, pero “los hombres no pueden liberarse solos, a sí mismos, porque los hombres se liberan a sí mismos en común” (:48). La formación o autoformación más bien se refiere a un formar-se con otros y en otros a través de la concientización y la comunicación. El conocimiento no se transmite del que se juzga sabio, hacia aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, en las relaciones de transformación y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones (Freire, 1973); [la concienti-

zación] “permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta apropiación crítica, los impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres: la de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanicen” (Freire, 1973: 39-40).

De la misma forma Gadamer (2000) explicaba que “la educación es educarse, [...] la formación es formarse” (:11); asumía la idea del “sentirse en casa” como la situación de autoaprendizaje más sublime en la que el ser humano encuentra gratificación y satisfacción al buscar por él mismo lo que no entiende, y al encontrarlo está “orgulloso y radiante”, así, “nos educamos a nosotros mismos, [...] uno se educa y que el llamado educador participa sólo [...] con una modesta contribución” (:15). En este proceso de educarse y de formarse, la comunicación juega un papel trascendental pues “cumple este proceso del llegar a estar en casa que yo designaría con el mayor énfasis como la idea directriz de toda clase de educación y de formación” (:17).

La reiterada forma de ver a la formación como un proceso individual ha llevado también a concebir distintos ámbitos implicados de forma separada. Los ámbitos a los que generalmente se alude de manera diferenciada con respecto a la formación, son el ámbito personal y el ámbito profesional, como aspectos o procesos separados. Contrario a ello, Carrizales (1991) menciona que dichos ámbitos poseen su espacio y su tiempo imbricados, por ello la formación “es un proceso que se realiza en diversos ámbitos que integran, en la experiencia, la formación personal y profesional” (:34); así el ámbito de la formación es multidimensional.

Por su parte, García Carrasco y García del Dujo (1996), señalando lo contrario, aluden a que en el individuo, “la acción que produce la ‘experiencia’ es aquella que alcanza el centro de su interés o que se aproxima a él” (:61); por ello considera importante la distinción entre lo que es la formación personal y la formación profesional, pues la primera “produce la acción del hombre en el mundo de la vida que pone el ser en cuestión” (:62); y, la segunda, “propone una cuestión de ser desde fuera” (:62), por lo tanto, agregan, que la intención de toda propuesta curricular es tratar de ingresar al campo de los intereses de las personas.

Carrizales más acorde con Gadamer en el sentido de que la formación es un movimiento interior del ser humano, planteamiento enriquecido por Freire como un proceso que se realiza a su vez “con otros”, menciona que aunque existan intereses externos al individuo planteados como ob-

jetivos, estos también provienen de una reflexión interior: “la formación no conoce objetivos que le sean exteriores [...] la formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador” (Gadamer, 1991:40).

Willmann (citado por Sarramona, 1989) menciona que “la formación comparte con la instrucción el ofrecimiento de un contenido, pero excede a la simple adquisición de conocimientos o de destrezas en el sentido que convierte la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundo espiritualmente” (:41); así, la formación es vista como parte del proceso educativo y no debe confundirse con este, pues la educación es más bien un proceso permanente que no termina nunca.

Han sido muchas las discusiones teóricas surgidas acerca del concepto de formación; sin embargo, situándonos en el contexto actual y específicamente en la formación universitaria, ha tomado matices que se refieren a necesidades ocupacionales y profesionales. Al respecto Meneses (2002) menciona que “el *bildung*¹⁵, la formación, en manos de la mentalidad sajona caminó como engranaje perfecto, se transformó empobreciéndose –formation–, se convirtió en preparación profesional y laboral” (:55). La idea de una formación integral más cercana a la mentalidad humanista se redujo considerablemente con el apogeo de la universidad moderna, aquella que busca la profesionalización más que un cultivo de una personalidad múltiple, multidiversa.

En otras palabras, existe un alejamiento y un rompimiento entre el concepto de formación con carácter más práctico, del construido históricamente y que representaba en términos hegelianos un acercamiento del hombre con la cultura, esa que consideraba que sólo “el hombre es el único ser que puede tener conciencia de sí mismo, y al mismo tiempo es el único sujeto capaz de reconstruir una visión histórica sobre sí mismo” (Díaz, 1991: 59).

Lo cierto es que al referirnos al término formación, esta implica un cambio. Carrizales (1991) se refiere más bien a una dimensión de continuidad, funciona como proceso de adaptación del sujeto a los ámbitos (personal y profesional) para hacerlo madurar, es decir, para hacer suya la racionalidad del otro, de que aspire en cierta forma a lo que social-

¹⁵ Término alemán para denominar o referirse a la formación, la cual “significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su función en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto (...) estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (n. del t. En: Gadamer, 1991:38). Para ampliar el conocimiento sobre este término ver: M. Müller, *Bildung*, 1958.

mente se tiene entendido como éxito. Pero ante esta dimensión de la formación que más bien es adaptación, se plantea otra, la dimensión de ruptura, la cual “implica el cambio de las estructuras subjetivas-objetivas que producen la experiencia” (:45), lo cual quiere decir que existen momentos en los que, en lugar del cambio por adaptación o por llegar a alcanzar el modelo de lo que debemos ser, se dan procesos de duda, confusión, indagación y creación, motivados por una forma distinta de mirar lo cotidiano: “la ruptura es discontinuidad, lo que significa dejar de pensar en lo que he pensado y dejar de pensar como he pensado” (:47).

Carrizales (1991) denomina a este tiempo -el de ruptura- como el más idóneo para los procesos formativos, ya que el cambio está orientado por una intención transformadora. No obstante, precisa que toda formación deviene en adaptación, por ello es necesario acortar los tiempos entre ruptura y ruptura, donde ese tiempo sea más bien una etapa de consolidación de la razón y de preparación para nuevas rupturas.

Vista así, la formación es algo más que un proceso de adquisición de habilidades y destrezas para desempeñar determinadas actividades, concepción que encierra una visión de la formación como mero adiestramiento. En otro sentido, a favor de una formación cíclica que no implica añadiduras, sino enriquecimiento de rupturas y de uniones, una forma de hacerse en las idas y en las vueltas de la experiencia. Semejante visión nos conduce a la autonomía y a las fuerzas que impulsan a esa autonomía. Además, da pie a conjuntar otras dimensiones culturales como la tradición, por ejemplo.

Posiblemente podemos hallar relación con las siguientes líneas de Gadamer cuando menciona que:

Formar no es hacer. La formación está estrechamente vinculada a la representación de aquello para lo que algo se forma, de tal modo que ahora es así y sólo así. La formación no significa, por lo tanto, desarrollar ciertas capacidades como habilidades. La capacidad de apretar el botón correcto en el momento adecuado, y de ese modo adecuarse al servicio de un proceso de producción, es ciertamente una habilidad y una capacidad que debe ser constantemente aprendida y debe ser dominada perfectamente. Cuando se trata de formación, no se trata de esta posibilidad de formar destrezas, sino que se trata de que uno sea de tal forma que se pueda servir con sentido a las propias capacidades. La formación no es, por tanto, intercam-

biable con el aprendizaje de destrezas. Éstas son cosas necesarias y nuestra educación debería desarrollar las capacidades de nuestros sentidos de manera más razonable y perdurable que la forma en que se lleva a cabo en el sistema social controlado por los intereses políticos y económicos de la sociedad industrial (1991: 128-129).

März (2001) ilustra de manera más clara la crisis del concepto de la formación refiriéndose a ella en el mismo sentido que Gadamer, al afirmar que “la formación, concebida como ‘orientación fundamental del ser humano’ (intelecto, voluntad y sentimiento) hacia la totalidad del ser’ (M. Müller, *Bildung*, 1958) ha sido objeto de una desvalorización progresiva al convertirla en una preparación especializada de aptitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinados” (: 102).

Contrario a esa preparación especializada de aptitudes a la que critica März (2001), también se encuentra la postura de Imbernón (1998) quien plantea que la formación es algo más que adiestramiento, es “introducir un componente artístico, cultural e intencional a la acción” (: 11). De esta manera la formación –refiriéndose a la formación profesional- engloba, en un sentido más amplio, diversos componentes, tales como la cultura, el contexto, el conocimiento disciplinar, la ética, la competencia, entre otros.

En el mismo sentido, Honoré (1983) menciona que la formación concierne al porvenir del hombre y se refiere a actividades con significación política y social pues son objeto de una organización en el plano profesional e institucional. Por consiguiente, la formación debe ser la búsqueda de las condiciones para que un saber recibido del exterior se interiorice, se supere y, posteriormente, se vuelva a exteriorizar bajo una nueva forma, enriqueciendo con significado, una nueva actividad. Procesos a los que Carrizales (1991) denomina de ruptura- adaptación- consolidación- nueva ruptura.

García Carrasco y García del Dujo (1996) al respecto dirían que “la acción produce una ‘movilización’ de la personalidad (un proceso correlativo a lo que los cognitivistas denominan reestructuración en el aprendizaje significativo) que se reorganiza –en tanto que sistema comportamental– y se recompone y se redispone para seguir actuando” (: 61); sin embargo, únicamente lo hacen refiriéndose a la formación como adquisición o aprendizaje de habilidades y destrezas necesarias para el desempeño de una profesión.

Por lo tanto, podemos entender que la formación no es algo que se pueda adquirir sino, más bien, un conjunto de prácticas, de actividades y de ámbitos que entran en relación con los saberes y prácticas del individuo, con su experiencia, enriqueciéndola, superándola y mejorando cada vez más la aplicación de esos saberes engrosados. Finalmente, Pacheco y Díaz (1993) sintetizan que “el concepto de formación estará siempre asociado a referentes del campo del conocimiento y la realidad” (:7).

Tomando como base los pensamientos de Gadamer y Carrizales se pueden analizar las contradicciones que encierra la concepción actual dominante planteada desde un ámbito educativo-institucional donde la formación se convierte en el conjunto de actividades en torno a la adquisición de destrezas, habilidades y saberes desde un plan político-cultural determinado que habrá de propiciar los medios necesarios para el cumplimiento de sus fines. En el ámbito de la formación profesional, se tratará así de la formación de profesionales en un área determinada del conocimiento humano.

La postura de Gadamer, la cual contrasta con la anterior, se precisa primordialmente en cuanto a que “el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión” (Gadamer, 1991:40).

Se comparte con Carrizales (1991) el planteamiento de cómo la postura actual dominante entiende a la formación más como adaptación que como un proceso permanente de rupturas que le permiten al individuo un crecimiento igualmente permanente.

Situados así en el ámbito de la formación profesional, nos permitimos abordar a continuación la importancia de la formación en la práctica profesional del docente.

La importancia de la formación –inicial y permanente– en la práctica profesional del docente

La formación inicial del profesorado se ha caracterizado por la búsqueda del mejoramiento de la práctica docente que se ha ido conformando a través de la historia. Sin embargo, los modelos de formación han pasado de una visión a otra sin obtener resultados significativos en la realidad educativa. Son propuestas que coinciden en una formación intelectual sólida, pero que se encuentran con grandes

problemas al operativizar la relación de la teoría con la práctica.

La formación inicial del profesorado –al igual que la formación inicial de cualquier profesión– es vital en la construcción del estudiante como profesionista, pues es el momento en que debe aprender a generar conocimiento propio de su profesión a partir del conocimiento del ya existente. Sin embargo, muchas veces esta formación carece de elementos básicos que permitan al estudiante trabajar en la consolidación de su identidad profesional, pero sobre todo, y en el caso de la formación del profesorado, esta se caracteriza por la incompatibilidad entre dicha formación profesional y las necesidades del sistema educativo; es decir, formar al docente para que tenga una práctica acorde a las prácticas escolares constituidas a partir del diario vivir y hacer de la institución educativa. En este sentido me parece importante la propuesta de Joyce y Clift (1984) en cuanto a modificar el contenido de la formación inicial y responder a las necesidades del sistema educativo para buscar la posibilidad de innovar desde dentro; de esta manera, el contenido de la formación inicial tendría mayor coherencia con la realidad y se promovería a través de la formación –tanto inicial como permanente– la actitud de innovación de los profesores cuando estos se encuentren ya en activo.

Quizá la visión de Álvarez se corresponde con la visión de Joyce y Clift al decir que el conocimiento de los profesores está basado únicamente en un saber experiencial, primero como alumno y después como profesor, y no lo atribuye básicamente a algún tipo de formación –inicial o permanente–: “la mayoría de profesores que habitan la escuela han sido socializados en un modo determinado de pensar y de actuar, cuyo basamento no es otro que la experiencia” (Álvarez, 2001:33), de tal manera que formar al profesorado acorde a la realidad que se vive en las escuelas, pero con un sentido crítico que promueva un pensamiento innovador puede ser más rico y transformador.

Otras propuestas interesantes son las de Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980) en cuanto a implicar al alumno en la decisión de su propia formación, presentando un modelo curricular con mayor optatividad y una enseñanza interdisciplinar que fomente la interrelación entre teoría y práctica. Imbernón (1994) también plantea que en la formación inicial del profesorado el eje lo constituyen las prácticas profesionales y el fomento de la investigación.

La formación profesional del profesorado y el cambio educativo

De acuerdo con Michael W. Apple, todo programa de formación de profesores adopta una postura con respecto a la visión establecida institucionalmente, ya sea para adaptarse a ella o para adoptar una postura crítica frente a esa realidad con el fin de transformarla. El objetivo de la formación “no debe limitarse solo a conseguir la excelencia y a fortalecer la competencia intelectual, sino que debe incluir un compromiso apasionado a favor de la igualdad educativa y la eliminación de las condiciones de pobreza” (en: Liston y Zeichner, 1993:22).

Pero ¿qué papel juega la formación en la conformación del cambio educativo? Es difícil promover un cambio de tal magnitud desde una sola trinchera. El cambio requiere construcción desde varias vías, una sola no lo puede conseguir. De acuerdo con Santos (1998), la solución no puede venir de prescripciones legales, ni técnicas, ni de explicaciones teóricas, ni de recetas didácticas; debe ser el propio profesor a través de la reflexión y la investigación de su vivencia diaria en la escuela. En estos procesos de reflexión, la formación permanente puede ser un elemento que apoye y promueva espacios de reflexión siempre y cuando dicha formación tenga ese sentido y que se construya con los profesores a partir de su experiencia en el aula y a la forma como van atendiendo su problemática; y no, el ofrecer una serie de curso y actividades que lo conciben como un ser ajeno a todo el proceso y cuya función se reduce a la aplicación de nuevas y mejores técnicas de enseñanza y de aprendizaje.

La formación permanente o continua hasta ahora ha consistido, generalmente, en una serie de cursos que se ofertan a los profesores a través de los centros o departamentos de formación continua; sin embargo, en varios espacios formativos los profesores señalan que el sentido de esta formación permanente es básicamente el cumplimiento burocrático de una función específica, sin un sentido formativo profundo hacia nuevas concepciones en educación.

En cuanto a la formación inicial, consideramos que la brecha entre esta y la práctica requerida por el sistema educativo (que es quien a fin de cuentas resuelve la contratación, o no, de nuevos profesores) es cada vez mayor. Por un lado, en las escuelas normales o universidades pedagógicas se forma a los futuros profesores en la visión de un currículum más abierto y democrático y en la consecuente función que ha de cumplir el profesor desde esta nueva perspectiva. Tal como lo señala Blanco “aprender a ser profesor/a significa algo más que adquirir conocimientos

y destrezas, algo más que competencia profesional (Gimeno, 1988: 85) o competencia práctica [...]. Significa también la adquisición de los intereses, los valores y las actitudes que caracterizan la profesión docente” (en: Angulo, et al, 1999:275). En este sentido, tanto la organización escolar como las prácticas educativas han de atender esta visión de formación donde concretamente la práctica profesional signifique uno de los aspectos de mayor relevancia en la formación del profesorado.

Una visión más amplia de la formación inicial del profesorado: la de Montero defiende la postura acerca de “la formación inicial del profesorado como un proceso de desarrollo profesional” (Montero, 2002:71), es decir, el desarrollo profesional que inicia desde la formación profesional primaria y no como un proceso que se inicia cuando ya se es profesional, porque ser profesional no se refiere a la ostentación de un título universitario sino a la permanente construcción de la identidad profesional. Esta visión de la formación inicial se relaciona con la idea de *practicum reflexivo* en la formación de profesionales de la que habla Schön, pues considera importante la formación de profesionistas con una vinculación desde la práctica, lo que redundaría en la conformación del profesionista desde su formación inicial, es decir, su desarrollo profesional. “La creación de un *practicum reflexivo* demanda formas de investigación nuevas para la mayoría de las instituciones que forman a profesionales; la investigación sobre la reflexión en la acción que caracteriza a los prácticos competentes, sobre todo en las zonas indeterminadas de la práctica, y la investigación sobre la labor tutorial y el aprender haciendo” (Schön,1987:157).

Aun con todos los aspectos por superar en este sentido, uno de los principales problemas a los que se están enfrentando los egresados de la formación inicial docente es a las oposiciones para adquirir una plaza de trabajo, pues si bien fueron formados en este nuevo enfoque sobre la educación, se les sigue evaluando en exámenes de ingreso al servicio para una práctica docente instrumental y de muy poca autonomía. Al respecto Schön menciona que cada vez son más amplias las preocupaciones de los profesores que se dedican a la enseñanza de profesionistas “sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exige a los prácticos en el terreno de la realidad” (Schön, 1987:23).

Los que logran obtener un espacio laboral, han de establecer los criterios sobre los cuales fundamentarán su práctica profesional una vez que

se encuentren inmersos en una cultura institucional determinada. Aun así, su conocimiento o sus concepciones educativas -en permanente construcción- se verán acompañadas de la gran influencia de la experiencia profesional que empezarán a vivir.

La formación de profesores en contextos interculturales. Consideraciones finales

Indudablemente, trasladar el tema de la formación a una situación intercultural conlleva suponer de manera distinta determinadas características generales para ofrecer una descripción de la misma. En otro momento hemos abordado lo intercultural y sus procesos educativos en contextos indígenas (Hernández y Martínez, 2017; 2016; 2014a; 2014b). A partir de estos estudios, en las siguientes líneas, planteamos ciertas ideas con el propósito de discutir la formación del profesor en contextos interculturales.

Puntualicemos en primer lugar que un profesor mestizo que se forma en una escuela normal o universidad aprende los conocimientos pedagógicos y didácticos, aprende el idioma requerido según los propósitos de la curricula profesional; poco después o en el mismo proceso formativo asimila la práctica política y sindical del gremio; asimismo, tendrá que entender la situación cultural y social del contexto en el que se encuentre o con miras del lugar a desempeñar. Esta sintética idea encierra un conjunto de interrogantes. Podríamos abreviarlas en una sola cuestión, ¿responde la formación profesional del docente ante la situación contextual a la que él mismo culturalmente no pertenece, y si pertenece, qué conflictos le genera?

Una primera idea sería que la formación del profesor tanto en su aspecto inicial y continuo, en un contexto indígena, se enfrenta a cuestiones sociales y culturales. Así, la profesionalización debe tomar en cuenta en su planificación curricular la lengua de la región, esto es más que obvio para las escuelas normales. Hacer lo contrario, que sucede en algunas escuelas normales mestizas (Hernández y Martínez, 2012a), provocaría la total falta de comunicación entre el profesor y los estudiantes, además de la casi imposibilidad de tratar a la comunidad misma.

En ese sentido, una idea de lo intercultural es su carácter diverso en términos culturales. Ligada a la diversidad lingüística, es evidente que la formación en los idiomas requeridos en el que trabaja o trabajará el profesor ha sido uno de los problemas principales y actuales (Hernández y Martínez, 2017). Pero esto se debe, al menos en gran parte, a la prác-

tica política del Estado nación, esto es, poner en práctica un currículo homogeneizador que pondera e incentiva una sola visión de la realidad, defendida por una élite e intereses de la clase social dominante. Se estaría con una visión etnocéntrica de la cultura que es legitimada por la política educativa.

A pesar del desconocimiento de la o las lenguas, el docente se desempeña o se ha desempeñado usando recursos de todo tipo: mediadores, uso limitado de la lengua a tratar, formación en una lengua pero enviado a trabajar en otra región, usar la experiencia didáctica, entre otros (Hernández y Martínez, 2017; 2016).

El aspecto social y político de una comunidad también trae consigo otros retos. Construir con ayuda de los propios agentes educativos un programa curricular que recupere el saber regional de los pueblos originarios, que permita introducir un modelo intercultural para disolver la visión etnocéntrica del conocimiento, lo cual puede argüirse como un aspecto para la formación de muchos profesores. En ese sentido, cualquier análisis sobre la formación tendría que tomar en cuenta este asunto para hacerlo notorio como un hecho político.

Dicha situación escapa, incluso, al marco escolar pues al reconocer la política oficial como trasfondo real sabemos que el esfuerzo tendría que ser de lucha social: es trastocar el establishment. Villoro (2007) sostiene que mientras predomine un Estado homogéneo difícilmente podremos incidir en otras realidades, seguirá presentándose el etnocentrismo en todos los ámbitos culturales. Para Villoro la salida sería concebir un Estado plural o multidiverso de tal manera que se presente un proceso horizontal entre culturas distintas con el afán de que prevalezca un entendimiento mutuo. Así, la escuela tendrá un tinte participativo, democrático, si se sigue tal pensamiento político.

Otro punto a destacar consiste en la participación comunitaria con la actividad educativa (Schmelkes, 2003). Podría decirse que está en la agenda de las escuelas normales, pertenece a las consideraciones de la formación profesional del profesor. De ahí que ver el enfoque pedagógico con el matiz intercultural sugiere desarrollar “la demanda de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria. Sin el acercamiento de la escuela a la comunidad, sin el desarrollo de un proceso de apropiación de la escuela por parte de sus miembros, difícilmente podrá avanzarse mediante procedimientos unidireccionales en este propósito” (Hernández y Martínez,

2012: 82). El profesor tendría que comprometerse con esta exigencia que pertenece a la esfera de la formación continua, además de definir un ethos político paralelo a la exigencia de la participación activa señalada anteriormente.

En el mismo tenor, en las escuelas normales y en la participación académica de profesores en activo impera la obligación de definir una identidad con base en el contexto indígena. En los estudios citados (Hernández y Martínez, 2017; 2016; 2014a; 2014b), se descubrió que en buena parte de la experiencia de los docentes nativos (originarios de las comunidades en las que se desempeñan) estos han sufrido los estragos de la aculturación; es decir, se trata del resultado de la formación mestiza que reciben desde los primeros niveles de escolaridad hasta llegar al nivel profesional: se produce en ellos una merma de su lengua nativa, valores y tradiciones. A su vez, buscan identificarse con la sociedad mestiza que los educó. Sin embargo, muchos de ellos comienzan a darse cuenta del rol que pueden fungir como líderes de sus comunidades, pasar a representar las figuras que formulen los cuestionamientos al sistema educativo para dar a conocer las necesidades reales de los pueblos originarios. Esto es una situación que podría indicar ricas posibilidades de cambio en la enseñanza de profesores nativos y mestizos.

Otro punto es la práctica de la investigación. Construir una propuesta educativa para la formación de profesores orientada hacia la investigación es significativo. No quiere decir que en la currícula de las normales no existan contenidos relativos a la investigación, sino que se trata de reforzar y seguir trabajando con el tema, pero ahora se busca la relación con otros agentes (la participación de investigadores profesionales) para fortalecer más esta parte académica. La idea es que se pueda trabajar en las comunidades tanto a nivel teórico como en la intervención de los procesos educativos que se den en las escuelas y en las mismas comunidades.

Por último, el análisis de la educación intercultural implica un compromiso con el seguimiento a la labor de inclusión. También un compromiso con la comprensión más certera sobre las barreras y conflictos económicos, políticos y culturales a la justicia social y con la voluntad de compartir verdaderamente el poder pasando de una simple crítica a estrategias y contenidos programáticos para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria. Nuestras sociedades, en este sentido, poseen una estructura multicultural que funciona

como una lógica de dominación, discriminación y exclusión. Introducir en este marco, instituciones, discursos y prácticas interculturales propositivas y pluralistas no estará exento en la transición de conflictos y barreras de diversa naturaleza.

Las acciones y programas tendientes a insertar políticas interculturales en educación han tomado claramente el camino de la institucionalización, estableciendo nuevas bases jurídicas, reorganizando o sustituyendo instituciones, transformado programas de formación docente y ampliando las colecciones de textos normativos y programáticos.

De acuerdo con todo lo anterior, la formación del profesor en contextos indígenas (además de contextos urbanos y rurales) puede constituir la piedra angular de un proyecto intercultural. Para ello, se requiere asignarle un papel de gestor y emancipador, sumándose a un proyecto compartido de región cultural. Este proyecto se tiene que concretizar desde arriba y desde abajo, desde el Estado, desde la participación activa del profesor y desde las comunidades interculturales.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, R. (SF). Indígenas Kogui. Misioneras Madre Laura. Colombia.
- Arango, R., y Sánchez, E. (2004). Los Pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, Colombia, p. 356.
- Castro, N. (2016). Proyecto La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Castro, N. (2018). La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica. Tesis doctoral, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Colombia aprende (2018). Qué es la escuela nueva. Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Colombia.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Colombia, pp. 15-20.
- Constitución Política Nacional de Colombia (1991). Presidencia de la República. Colombia.
- CORPOMAGDALENA (2013). Ecosistema Fisiográfico de la Sierra Nevada de Santa Marta. Recuperado de: <http://www.corpamag.gov.co/index.php/es/informacion-ambiental/ecosistemas-fisiograficos/sierra-nevada-de-santa-marta>
- Corte Constitucional (2010). Otorgamiento de cupos especiales para miembros de comunidades indígenas. Sentencia T-110/10. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/t-110-10.htm>
- Cortés, P. (2010). Educación Superior Indígena en Colombia. Centro Virtual de noticias de educación. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-215581.html>
- Decreto 1142 de 1978. Educación para comunidades indígenas. Presidencia de la República de Colombia.
- Decreto 2277 de 1979. Estatuto docente: normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 804 de 1995. Atención educativa para grupos étnicos. Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 1396 de 1996. Creación de la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas y el Programa Especial de Atención a los Pueblos Indígenas. Ministerio del Interior. Colombia.

Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 2582 de 2003. Reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 2406 de 2007. Creación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. Presidencia de la República de Colombia

Decreto 1953 de 2014. Creación de 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. Presidencia de la República de Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005). La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos. Bogotá, Colombia.

De Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Díaz-Couder, E. (2009). Multiculturalismo y educación. Cultura y representaciones sociales. Revista electrónica de ciencias sociales. (4) 7, México. Recuperado de: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/contenido.pdf>

Directiva Ministerial Núm. 08 de 2003. Proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Enciso, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

Fundación Paz y Reconciliación (2015). Justicia interrumpida: Paramilitares en Colombia, presos privilegiados en Estados Unidos. Recuperado de: <http://www.pares.com.co/paz-y-posconflicto/grupos-armados-ilegales/bandas-criminales/el-fantasma-del-paramilitarismo-recorre-la-sierra/>

Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta (2009). Poblaciones y economía, información. Recuperado de <http://www.prosierra.org/?z=sierra&za=mapa&sec=indigenas>. Citada por el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2009). Diagnóstico de la situación del pueblo indígena Kogui. Colombia.

Gil, F. (2015). Entrevista, núcleo educativo en Palmor. Sierra Nevada de Santa Marta. Colombia.

Gil, F. (2015). Ponencia: Proyecto Educativo Intercultural de la comunidad Kogui de Mamarongo. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: soda.ustadistancia.edu.co/.../PONENCIA%20FRANCISCO%20GIL%20NACOGUI%20...

Gil, F. (2015). Propuesta de educación propio intercultural. ICETEX Fondo para las Comunidades Indígenas Álvaro Ulcué Chocué. Recuperado de: <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/enus/fondos/programasespeciales/comunidadesind%C3%ADgenas.aspx>

Hernández, E (2018). Educación para la Paz. Capítulo 09. La educación del pueblo indígena Kogui, en un contexto de procesos de paz. Citado por: Osorio Marta, Castro Nubia, pp. 148-170.

Ley 089 de 1890. Que determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. Congreso de la República de Colombia.

Ley 20 de 1974. Concordato y el Protocolo Final entre la República de Colombia y la Santa Sede. Congreso de la República de Colombia.

Ley 21 de 1991. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos Indígenas. Organización de Naciones Unidas.

Ley 115 de 1994. Ley general de educación. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1381 de 2010. Reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Congreso de la República de Colombia.

Molina, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia, *Vni-versitas* (124), Bogotá, Colombia, pp. 261-292.

Ministerio de Educación Nacional (2008). El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior una apuesta de futuro. Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAI, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2008). Segundo Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva, “un camino hacia el reconocimiento de la diversidad Étnica y Cultural”, Bogotá, Colombia.

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2015). Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2015. Bogotá, Colombia.

Organización de las Naciones Unidas (2011). Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. Décimo período de sesiones. Nueva York, 16 a 27 de mayo de 2011.

Organización Nacional Indígena de Colombia (1992). Nuestra estructura de gobierno propio. Recuperado de: <http://www.onic.org.co/gobierno-propio>

Perafán, C. (1993). Economía tradicional Kogui en proceso de cambio: Reporte de las Cuencas del San Miguel y el Garavito. Organización Gona-windúa Tayrona. Colombia.

Presidencia de la República de Colombia (2018). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de: <http://www.alto>

[comisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%](http://www.alto)

[20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf](http://www.alto)

Quintín, M. (SF). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Bogotá, Colombia: Funcol, p. 39.

Resolución 3454 de 1984. Creación del grupo de etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Resolución 9549 de 1986. Profesionalización de maestros indígenas. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. Revista Colombiana de Antropología, 47 (2), pp. 173-198, ISSN: 0486-6525, Universidad de Cauca, Colombia.

Romero, F. (2002). La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y socio históricos. Recuperado de: <http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/>

[fernando_romero_loaiza.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/)

Sáenz, J. y Salamanca, R. (1987). La educación indígena en Colombia. Foro, (3) 53. Citando a Jaramillo, J. (1982). Manual de Historia de Co-

lombia, Tomo 3, Colcultura, Bogotá, Colombia, pp. 219-337.

Schmelkes, S. (2010). *Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible*. Pensamiento Iberoamericano. Presente y futuro de la educación iberoamericana. ISSN: 0212-0208 Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-Fundación Carolina.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) (2018). La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural UAI. Un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uai/>

Universidad de la Guajira (2018). Programa Licenciatura en Etnoeducación. Recuperado de: http://facultades.uniguajira.edu.co/educacion/index.php?option=com_content&view=category&id=43&Itemid=105

Universidad Mariana (2018). Programa Licenciatura en Etnoeducación. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/lic-etnoeducacion.html>

Universidad Nacional de Colombia (2018). Programa especial para la admisión de bachilleres miembros de comunidades indígenas. Recuperado de: <http://www.admisiones.unal.edu.co/pregrado/comunidades-indigenas/>

Uribe, T. (1993). *Geografía humana de Colombia: Sierra Nevada de Santa Marta y las tierras adyacentes*. Nordeste indígena Tomo II. Bogotá, Colombia. ISBN: 958-9004-15-6. Colombia.

La historia de las sociedades humanas está asociada a los procesos de migraciones y a los contactos culturales, principio de múltiples influencias recíprocas. Estos encuentros se han desarrollado de diversas maneras, ya sea de rechazo y confrontaciones o mediante intercambios pacíficos y aprendizajes mutuos. Las diversas culturas se han construido y se han re estructurado en contextos dinámicos por las colectividades y los individuos en tanto individuos participantes de interacciones de su propia historia, sometidos a influencias y a presiones múltiples, que han permeado la construcción de sus identidades. Por lo anterior, no es extraño el constatar el sincretismo cultural de nuestra América en las tradiciones y en los ritos de celebración o de conmemoración que tienen como significación el re inaugurar y el re establecer el inicio de los tiempos mediante un mito fundador, elemento cohesionador de la memoria colectiva y de la existencia y permanencia de pueblos originarios y de sus culturas y modos de vida. La vigencia de sus idiomas, de sus mitos, de sus tradiciones, de cosmovisiones y filosofías de vida específica y significativa son, en síntesis, los elementos sustantivos que posibilitan su existencia, su identidad y su diferencia con la cultura global.

