



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ I
DIAGNÓSTIC EN EDUCACIÓ**

FACULTAD DE PEDAGOGIA

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA E
INTERCULTURAL EN COLOMBIA**

**EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA ACADÉMICA EN LA
CIUDAD DE SANTA MARTA – COLOMBIA**

Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Barcelona, 2006

CAPÍTULO II PAPEL DE LA EDUCACIÓN ANTE LA REALIDAD SOCIOCULTURAL DE COLOMBIA

Introducción

La procedencia regional, étnica, cultural y condición social debe ser muy importante para la profesora y el profesor de Colombia, que cada día tienen que trabajar con alumnas y alumnos heterogéneos por los movimientos de la población. Profesoras y profesores se enfrentan hoy en día a la multiculturalidad en la escuela, muchas veces de manera dramática, con alumnado desplazado por la violencia y con altos niveles de pobreza y miseria o hijos e hijas de padres y madres reinsertados a la vida civil; pues antes hacían parte de un grupo armado al margen de la Ley. Estas circunstancias, han convertido a los barrios de las ciudades grandes y pequeñas en especial aquellos que están fuera de la periferia y con necesidades básicas insatisfechas, en concentraciones demográficas heterogéneas desde el punto de vista sociocultural con grandes repercusiones en el ámbito de la educación. Con esta composición de la comunidad educativa y en particular del alumnado, se pueden presentar conflictos por cuestiones raciales, étnicas, culturales y se evidencian situaciones propias de la miseria en que encuentran la mayoría del alumnado.

Por lo tanto, se requieren respuestas socioeducativas que respondan eficiente y eficazmente a esas situaciones.

En este sentido en el presente capítulo nos aproximaremos a identificar y comprender qué está haciendo Colombia desde la educación para enfrentar su rica y compleja realidad sociocultural.

En primera instancia visualizaremos el derecho a la educación en Colombia, y qué está asumiendo la educación oficial para responder a ese derecho universal y por lo tanto, a la realidad sociocultural del país, de esta manera abordaremos su fundamentación legal, organización, estructura y niveles de enseñanza.

En segunda instancia abordaremos desde una mirada retrospectiva la educación popular en el marco de la construcción de la educación oficial en el país con un carácter inclusivo.

En tercera instancia abordaremos críticamente la Etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, también producto incesante de los movimientos populares indígenas y afrocolombianos, con el ánimo de identificar que oculta.

Finalmente, estudiaremos y reflexionaremos sobre la educación para la ciudadanía y democracia, a través de los lineamientos curriculares de estándares básicos de competencias ciudadanas que propone el Ministerio de Educación a través de las Secretarías de Educación en el territorio nacional.

2.1 El derecho a la educación en Colombia

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez y la juventud y quizás el más importante de los sociales. Aunque no se puede, en sentido estricto, plantear que existan derechos importantes y otros secundarios, la afirmación anterior, se funda en el hecho según el cual, es a través de la educación en sus distintas formas y modalidades, como el ser humano, biológico o específico, deviene en ser social, en persona, en hombre o mujer, y es a través de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad.

En este sentido, la educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización humana, es decir, la vía de su conversión en un ser social.

Por ello, la educación ha de contribuir a que las personas, se desarrollen y, adquieran numerosos aprendizajes acerca de la sociedad y de la cultura en que se encuentran inmersos, de modo que pueda vivir en ella, gozar de ella y aportar a sus semejantes.

El derecho a la educación en el ideario del siglo XX

Formulaciones e ideales democráticos y de equidad en la educación se encuentran, entre otras, en las siguientes declaraciones de principios de la organización de las Naciones Unidas:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria. La enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada;

el acceso a los estudios superiores tiene que estar abierto a todos en plena igualdad de condiciones, en función del mérito.

2. La educación tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales. Tiene que favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

La Convención sobre los Derechos del Niño⁵⁷, también promulga el derecho a la educación, principalmente en sus artículos 28 y 29, pero también en otros ítems del articulado⁵⁸. Para las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas el artículo 30 de la Convención establece garantías que han de ser tenidas en cuenta para su educación:

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”.

En el plano colombiano, además de la referencia al derecho a la educación y la formación que aparece al formular los derechos de los niños y los adolescentes, enunciados en los artículos 44 y 45 respectivamente de la Constitución Política de Colombia,

2.1.1 Fines de la educación en Colombia

En Colombia la Ley General de Educación le corresponde desarrollar el derecho constitucional consagrado en el artículo 67 de la Carta⁵⁹; dicha ley demarca los fines para la educación colombiana, convergiendo todos ellos en gran medida Con alguna de las finalidades formuladas posteriormente por la Comisión de la UNESCO al señalar los cuatro aprendizajes fundamentales (a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos) o pilares de la educación. En el artículo 5 de la Ley General de Educación se formulan los fines educativos, mencionaremos algunos:

⁵⁷ La palabra niño refiere en la Declaración a personas de 0 a 18 años de edad, pertenecientes a ambos géneros

⁵⁸ No describimos estos artículos debido a su extensión. Lo cual no sería conveniente para profundizar en el sentido del capítulo.

⁵⁹ Descrito en el apartado anterior

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin mas limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación;
4. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;
5. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones;

Desde lo anterior expuesto, podemos decir que se atribuyen a la educación un cúmulo de finalidades, tanto en Colombia como en el mundo. Sin embargo, es menester tener en cuenta que ellas no dependen exclusivamente ni de la educación ni del aparato escolar; aunque sin duda corresponde a ellos contribuir a alcanzarlas, su realización depende de un cúmulo de actores y factores cuyo concurso es fundamental, en especial si se pretende que aporten a la construcción de una sociedad más equitativa y justa, donde se garanticen los derechos de todas y todos y, en especial, los de la niñez y la juventud de una nación.

Pero ¿cómo está constituida la educación oficial colombiana? ¿Cuáles son los niveles de enseñanza? ¿Está apuntando a desarrollar una sociedad más justa y equitativa?

2.1.2 La educación oficial en Colombia

Como hemos podido ver en el apartado anterior, los principios fundamentales para el sistema educativo colombiano están consignados en la Carta Constitucional de 1991. Fruto de ese mandato constitucional y con base en un amplio proceso de concertación y coordinación entre diversos enfoques y tendencias sobre el desarrollo educativo del país, se formuló en 1994 la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que ya hemos mencionado. En desarrollo de esta Ley y complementarias a la Ley 30 de 1992 que

organiza el servicio público de la educación superior y la Ley 60 de 1993 de Distribución y Competencias y Recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país, se ha producido la reglamentación y normatividad pertinente según los diferentes tópicos, para los niveles educativos y las poblaciones demandantes del servicio educativo⁶⁰.

En consecuencia, podemos afirmar entonces que Colombia tiene un marco institucional, de normatividad y de política en torno al proceso educativo que augura seguir avanzando con paso firme hacia las metas de calidad y pertinencia de la educación.

Organización y estructura

El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos de estructuras para alcanzar los objetivos de la educación⁶¹.

La educación formal se imparte en establecimientos educativos aprobados, según una secuencia regular de niveles lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. Organizada en el nivel preescolar, básico, media y superior, tiene por objeto desarrollar en el alumnado conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.

La educación formal es regulada principalmente por el Ministerio de Educación Nacional. Las instituciones de educación superior en virtud de la autonomía de que gozan, dada por la Constitución y las leyes que rigen el sector, plantea un complejo reto a la regulación por parte del Estado.

La educación no formal, tiene por objeto complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos por la educación formal, es ofrecida en el país por cerca de doce mil centros de educación no formal de muy diversas características, como el Sena

⁶⁰ La información relacionada con la normatividad vigente se encuentra en la página www.mineducación.gov.co

⁶¹ Ley General de Educación, 115 de 1994, Artículo 2°.

– Servicio Nacional de Aprendizaje, que atiende a más de un millón y medio de alumnos por año⁶² en cursos cortos de actualización y perfeccionamiento, y cientos de pequeñas instituciones dedicadas a la capacitación en artes y oficios específicos, o a la validación de la educación primaria y secundaria.

La educación informal se define como el ámbito en que se realizan aprendizajes de manera libre y espontánea. Este componente educativo es cada vez mayor, ejerce una fuerte acción educativa sobre la sociedad; está compuesto por multitud de instituciones y servicios, tiene un gran dinamismo y evolución y su acción no tiene una política, gestión o dirección única.

Niveles de enseñanza

La educación formal se organiza en cuatro niveles: Preescolar, Básica, Media y Superior. Los niveles son etapas del proceso de formación de la educación formal, con objetivos definidos por la Ley y se asumen socialmente como indicadores del grado de escolaridad alcanzado por un ciudadano.

El ciclo es un conjunto de grados de un nivel que posee objetivos específicos definidos de acuerdo con la edad y el desarrollo de los estudiantes; el grado es cada curso que desarrolla un plan de estudios durante un año lectivo.

⁶² Fuente: Contraloría General de la Nación [Disponible en línea a mayo de 2006]: <http://www.contraloriagen.gov.co>

Estructura del sistema educativo			Edad mínima	Denominación de cursos	Escala de calificaciones	Certificados y títulos	Tiempo escolar		
O B L I G A T O R I A	G R A T U I T A	Educación preescolar	Educación preescolar: 3 años - Prejardín - Jardín	Educación preescolar - Prejardín: 3 años - Jardín: 4 años - Transición: 5 años	Educación preescolar 1° Prejardín 2° Jardín 3° Transición	Excelente Sobresaliente Aceptable Insuficiente Deficiente Nota aprobatoria: Aceptable	Duración del año escolar: 40 semanas lectivas Preescolar: 20 horas Semanales, 800 horas anuales		
		Educación básica	- Transición (obligatorio)	Educación básica de 5 a 15 años	1° de educación básica primaria 2° de educación básica primaria 3° de educación básica primaria 4° de educación básica primaria 5° de educación básica primaria 6° de educación básica secundaria 7° de educación básica secundaria 8° de educación básica secundaria 9° de educación básica secundaria			Certificado de término de estudio de Educación básica secundaria (9° grado)	Educación básica primaria: 25 horas semanales: no inferior a 1000 horas anuales Educación básica secundaria y media académica: 30 horas semanales: no inferior a 1200 horas anuales
		Educación media	Educación media: 2 grados - Académica - Técnica Total años:..... 11 año	Educación media de 16 a 17 años					

Tabla 1. Niveles de Enseñanza de la Educación en Colombia

LA EDUCACIÓN SUPERIOR es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. La Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de la educación superior y lo define como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posterioridad a la educación media y tiene por objeto el desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. El Ministerio de Educación Nacional es el organismo encargado de dirigir la educación superior en Colombia.

Son aceptadas como instituciones de la educación superior las Instituciones Técnicas Profesionales, las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y las Universidades.

2.1.3 Respuestas de la educación oficial ante la realidad sociocultural del país

En la actualidad la educación colombiana presenta muchos problemas: uno de ellos es sobre la gratuidad de la educación obligatoria, que es un propósito constante del derecho internacional de los derechos humanos. Colombia ratificó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1968, pero 38 años después (actualmente), la educación no es aun gratuita ni universalizada.

La cuestión suscita muchos cuestionamientos porque la Constitución de 1991 afirmó la gratuidad de la educación obligatoria, pero permitió la excepción de aquellos que puedan pagarla⁶³. “Esta garantía condicional permite la evaluación de la capacidad de pago de la familia mediante criterios arbitrarios⁶⁴. Toda la información señala que la incapacidad de pago sigue siendo la razón principal de la falta de escolarización y de deserción escolar”⁶⁵.

En Colombia la educación obligatoria que aun no alcanza completamente la gratuidad, subyace la estratificación de clases que vimos en el capítulo anterior. Si analizamos los seis estratos socioeconómicos que existen en Colombia, desde el uno, el más bajo, hasta el seis, el más elevado, y a la exclusión y marginación escolar productos del pago de la

⁶³ Ver Artículo 67 de la Constitución política de Colombia “La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”.

⁶⁴ Dependiendo del estrato socioeconómico de la familia, es el derecho de matrícula que tienen que pagar en la institución educativa.

⁶⁵ Ver Informe de la Relatora Especial Tomaševski – Comisión de Derechos Humanos de la ONU (2003). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Derecho a la Educación. Misión a Colombia

educación⁶⁶, podemos decir, que este modelo educativo es un mecanismo reproductor tanto de la pobreza como la distribución inequitativa de la riqueza. En la medida, que reproduce la estratificación económica y social de la realidad del país. Una educación para ricos y pobres reproduce una sociedad para ricos y pobres. Recordemos como en el capítulo anterior señalábamos, que a los estratos más pobres 1 y 2, pertenece menos del 5 por ciento del ingreso, mientras que los estratos 5 y 6 controlan el 60 por ciento. Por lo tanto, en Colombia los ingresos de la familia son una determinante fundamental de la educación de los niños, niñas y jóvenes.

Otro problema es la cobertura. Actualmente la cobertura educativa aun no está garantizada para la totalidad de la población en edad escolar. Según los datos del Censo de 2005, en el preescolar se alcanzó una escolaridad de 78.3 por ciento; en la primaria de 92.4 por ciento; en la secundaria de 78.3 por ciento y en la educación superior es de 27.7 por ciento. Estas cifras han mejorado con respecto a otros años, sin embargo en los mayores niveles de formación bajan las proporciones, es decir, hay deserción escolar, lo cual nos permite deducir que el servicio educativo no acoge a toda la población. Adicionalmente, estos fenómenos se producen especialmente en los estratos socioeconómicos más bajos; jóvenes que tienen que desertar de la secundaria por que les corresponde trabajar, y otros que alcanzan a obtener el título de bachiller no pueden ingresar a la educación superior porque no tienen recursos para costearse la universidad, y por lo tanto, tienen que trabajar. Es la triste realidad de los jóvenes del país.

Para completar el cuadro, las evaluaciones de la “calidad” que desarrolla el Ministerio de Educación mediante las “pruebas saber” en los centros e instituciones educativas del país, identifican que es una educación en muchos casos no pertinente, que no está cumpliendo con los objetivos que se esperan de ella, no en términos de formación académica, ni de formación para el trabajo, ni para el ejercicio de la ciudadanía y que, adicionalmente en cuanto a logros de aprendizaje propiamente se refiere produce resultados muy por debajo de los esperado en los distintos campos del saber. Claro está que, a la par con lo anterior, existen planteles que forman elites intelectuales con “calidad”.

⁶⁶ Es de anotar que los estratos cinco y seis de la sociedad colombiana, no van a las instituciones públicas, pues desean una educación de “calidad” en los centros de su condición socioeconómica, por lo que la educación pública queda como la escuela de los pobres.

No obstante, la educación colombiana y su trascendencia en la sociedad, especialmente en los sectores populares, ha estado acompañada, criticada y enriquecida por los movimientos populares, mediante la educación popular, la cual, ha formado a muchas personas en situación de desventaja social, concientizándolas críticamente sobre su condición y fomentando en ellos y ellas preocupación y necesidad de participar y organizarse cívicamente para trabajar por el bienestar socioeconómico de sus comunidades. Estas prácticas sociales, han incidido en que la educación mejore en sus fines y en particular a que responda equitativamente a toda la población. La educación popular a través de los procesos de transformación social al interior de los movimientos populares, y la trascendencia de éstos en las comunidades, en el profesorado y en los sectores políticos de izquierda, contribuyó notablemente en la construcción de la constitución de 1991 y por lo tanto, en la legislación educativa vigente, que es pluralista e inclusiva, al menos en su doctrina.

Un logro popular desde la educación que es menester abordar. Por lo tanto, consideramos necesario, comprender cómo surgió la educación popular y como se ha venido desarrollando.

2.2 La educación popular

La educación popular acompaña las organizaciones populares. Desde hace 40 años se viene configurando en América Latina esta corriente educativa, orientada hacia el fortalecimiento de los sujetos, espacios y luchas gestados desde los sectores más excluidos y ausentes del sistema social. Diversas experiencias, publicaciones, instituciones no gubernamentales asumen como enfoque la educación popular. Es innegable la influencia de sus discursos y prácticas en el actual panorama educativo del continente.

Desde Torres (2000:1) comprendemos que a lo largo de su construcción discursiva, la educación popular ha acudido a otras expresiones tales como concientizar, formar en el pensamiento crítico, ampliar el conocimiento de la realidad, rescatar o potenciar los saberes y las culturas populares, además ampliar los horizontes de sentido, facilitar la negociación cultural, formar actitudes y valores ciudadanos y potenciar la multiculturalidad entre otros aspectos.

No obstante, Torres agrega además que uno los rasgos definitorios de la educación popular ha sido el pretender contribuir en la construcción de los actores que intervienen

en sus propuestas, experiencias, proyectos y programas educativos, a partir de la afección de sus estructuras y mediaciones cognitivas, valorativas y simbólicas. Este autor sostiene que la educación popular ha sido y es la esfera “subjetiva” de individuos y colectivos sociales.

La educación popular, es una corriente pedagógica crítica, que ha estado siempre abierta a las influencias de los desarrollos de las disciplinas sociales y a las discusiones intelectuales contemporáneas en especial las provenientes del panorama de izquierda y las corrientes alternativas surgidas en el contexto eclesial y educativo, entre ellas, la llamada iglesia popular y su teología de la liberación, así como la educación liberadora y popular. En una investigación socioeducativa realizada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia⁶⁷ durante los años 2001 – 2002 en la ciudad de Bogotá, cinco movimientos populares estudiados tienen en sus prácticas organizativas y educativas la influencia que ha tenido la educación popular en su surgimiento y orientación permanente.

Esta corriente pedagógica latinoamericana nació inspirada en las experiencias y reflexiones del profesor Brasileño Paulo Freire, quien le dio un sentido a la educación como una “práctica de la libertad”, es decir, centra su interés en la “integración” del individuo con su realidad; alfabetizar se convierte entonces en sinónimo de concientización; ello significa liberar a la persona alfabetizada de su conciencia oprimida e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras serían una consecuencia necesaria de la concientización. La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que tuviera acogida dentro de la iglesia, especialmente en la Conferencia Episcopal de Medellín – Colombia, en 1968. De esta manera sus planteamientos y metodologías influyen en lo que posteriormente sería la Teología de la Liberación y la iglesia de los pobres. Según Torres (2003:166) en el documento de Medellín, los obispos latinoamericanos respaldaron una interpretación radical del evangelio como opción liberadora que implica un compromiso de la iglesia con los pobres y con la transformación de unas estructuras sociales injustas, opuestas al evangelio⁶⁸.

⁶⁷ En Torres (2003:167). Organizaciones populares, identidades colectivas, y ciudadanía en Bogotá.

⁶⁸ Es la invitación a los cristianos a comprometerse en la lucha por la justicia, la libertad y la dignidad humana. La iglesia se propone condenar los abusos, las injusticias y los ataques a la libertad donde se produzcan, y luchar por la defensa y promoción de los derechos del hombre, especialmente en los pobres. Congregación para la Doctrina de la Fé (1984)

La teología de la liberación en términos de Mejía (1999)⁶⁹ “ *es una lectura cristiana desde América Latina y desde los grupos oprimidos que exigen una lectura radical del cristianismo manifestado como crítico de la iglesia como institución reaccionaria, que hace imposible la reconciliación del amor cristiano con la explotación de los seres humanos, planteando su esperanza en el dios de la historia y de los pobres donde la encarnación de Jesús se convierte en hecho central, y por lo tanto su proyecto es que el reino de dios debe instaurarse ya en la tierra por un pueblo que camina hacia su liberación*”

En esta nueva mirada del catolicismo destacamos el significado que tuvo la figura del sacerdote colombiano Camilo Torres Restrepo⁷⁰, así como el Manifiesto de los Obispos de Brasil y de los obispos del tercer mundo en 1966. Es de tener en cuenta que en vísperas a la Conferencia de Medellín habían nacido varios movimientos católicos conformados por sacerdotes en diferentes países latinoamericanos y que en 1972 se realizó en Colombia el primer encuentro de Sacerdotes para América Latina (SAL).

En síntesis, la iglesia latinoamericana comenzó a tomar conciencia que el más grande desafío para su misión evangelizadora era, precisamente, esa injusta y degradante pobreza en la que viven millones de personas en nuestra región.

Según Torres (2003:166 y 167) la influencia de esta renovación eclesial y teológica fue decisiva en el surgimiento de trabajos y organizaciones de base en ciudades latinoamericanas; en el interior de las comunidades religiosas surgieron iniciativas para comprometerse con las poblaciones populares. En los años 70, numerosos sacerdotes y religiosas decidieron prestar sus servicios en contextos populares para llevar la buena

⁶⁹ Ponencia presentada al Coloquio Internacional: Contribuciones de paulo Freire, convocado por las universidades de Alto Uruguay y Misiones, a celebrarse en Santo Angelo, Rio Grande do Sul, Brasil. Septiembre 27-29, 1999.

⁷⁰ Entre sus principales planteamientos tenemos: primero, la necesidad de transformar el país y lograr el bienestar de la clase popular y para ello es menester liberar al país del imperialismo norteamericano y de la oligarquía que sirve de sus intereses”. Segundo, el esfuerzo por conciliar el cristianismo con el marxismo, basándose en la justa distribución de la riqueza.

Cabe destacar que la incapacidad de lograr cambios auténticos y profundos por medios pacíficos y legales, llevó a Camilo a plantearse la necesidad de la lucha armada como medio para el establecimiento de un nuevo Estado y una nueva sociedad de carácter socialista. Por ello se vinculó al ELN, donde esperaba alcanzar la realización de la revolución en Colombia, hasta que cayó muerto en su primer combate.

Su ejemplo inspiró a movimientos de sacerdotes cristianos como el Grupo “Goleonda”, o el caso chileno de “Sacerdotes para el socialismo”, impulsor de Salvador Allende, y a personalidades como el padre Ernesto Cardenal, participante de la revolución Sandinista en Nicaragua, y en general, a las comunidades eclesiales de base, que conforman una iglesia latinoamericana comprometida con el cambio revolucionario. Hoy en día su ejemplo se mantiene en la lucha revolucionaria que mantiene el Ejército de Liberación Nacional – ELN desde hace 42 años, y su pensamiento perdura en estudiantes, obreros y campesinos de toda Colombia y América latina. Rueda (2002).

nueva de la liberación. ...Así mismo muchos laicos desarrollaron experiencias organizativas desde la educación popular.

2.2.1 Desarrollo de la educación popular en las organizaciones

En la década de los setentas, la educación popular se convirtió en una acción social que intervenía en la cotidianidad de otros, buscando producir transformaciones a nivel de su conciencia. Sin embargo, sostiene Mejía (1996:5) lo que se dio fue una acción de crecimiento de los sectores “cultos”, que no correspondió en proporción a los sectores populares, ya que los pocos que vivieron los procesos de concientización mejoraron su discurso y la comprensión de la sociedad pero no lograron mejorar sus condiciones de vida. En ese sentido, la educación popular desde principios de los años ochentas fue reasumida por la educación posible para la producción en los sectores populares orientada a la construcción de empresas productivas. Es decir, a diferencia del discurso de Freire sobre la concientización, hoy en día los movimientos populares trabajan, hacen más fuerza por una educación popular que propicie la organización.

Desde esta perspectiva, se articulan los procesos de concientización crítica y la organización, lo cual, hace que la educación popular se convierta en una práctica social que busque la transformación de la sociedad a partir de la construcción de ciudadanía, donde se privilegia y desarrolla la participación ciudadana. Claro está, que existe una heterogeneidad de prácticas sociales, que hacen que el campo de la educación popular sea heterogéneo. A su vez, esas prácticas sociales de la educación popular están definidas por la intencionalidad política de transformación que asumen las organizaciones que la desarrollan. Así mismo, la metodología didáctica (eje de la educación popular) tiene distintas concepciones. Analicemos con mayor detalle concepciones y tendencias de la educación popular en la tabla siguiente:

Definición de educación popular	Acepciones	Intencionalidad política de transformación
<p>Es una práctica social que busca la transformación social</p>	<p>Un proceso que debe hacerse por fuera del Estado, encontramos énfasis distintos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioriza la construcción de organización política revolucionaria, capaz de dirigir los procesos de transformación • Apunta al desarrollo de unidades piloto alternativas que buscan convertirse en procesos de referencia para la configuración del nuevo Estado 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Es una definición de los sujetos en, con y entre los cuales tiene su práctica la educación popular ▶ La fuerza va a estar en el proyecto político que se construye desde los intereses de las personas de los sectores menos favorecidos
	<p>Un proceso que debe hacerse con y/o desde el Estado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo importante es construir la sociedad civil para ejercer la ciudadanía plena • La tarea es restaurar una sociedad civil popular que dispute los intereses de los sectores dominantes también presentes allí 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La construcción de poder popular, para que desde él, los sectores marginados en lo social, político, cultural y económico, exijan su inclusión en la sociedad en condiciones de igualdad. ▶ Énfasis en las tareas de democratización del Estado, de cara a lograr la integración de grupos populares a las dinámicas generales de la sociedad y que sean justamente esa vinculación y participación, las que muestren la consolidación de la democracia

Tabla .2. Concepciones y tendencias de la educación popular

Entonces, como hemos visto en la tabla, la intencionalidad política de la transformación social que asumen los movimientos u organizaciones, definen las prácticas sociales que desarrolla la educación popular y las diferentes acepciones en su definición.

En este contexto, podemos comprender que desde el horizonte de la intencionalidad, una de las tareas centrales para desarrollar la educación popular en sus diferentes acepciones es lo organizativo. Allí encontramos diversos matices:

- ➡ Las organizaciones que desde el Estado construyen procesos de participación a partir de la descentralización.
- ➡ Aquellas que consideran que lo principal es que la educación popular haga crecer en número y cualificación a los militantes de las organizaciones de los sectores populares.

En este marco, *“La educación popular es entendida como la actividad que aporta la organicidad a estas organizaciones, todas ellas en la vía de la transformación social”*. Mejía (1996:7).

- ➡ Para otras organizaciones, lo organizativo que vincula a la educación popular, está más referido a sus resultados, en la medida que debe generar procesos organizativos de los más variados tipos (gremiales, políticos, de base, étnicos, intelectuales, universitarios) que permitan ampliar la concepción de la educación popular; el grupo de los educadores populares (entendido como otro grupo), establece una diferencia entre las tareas de la educación popular y las tareas de las organizaciones populares, planteándose que en el fortalecimiento de núcleos de educadores populares se da el fortalecimiento del proyecto popular y de su intencionalidad.
- ➡ También organizaciones que ligan la intencionalidad en lo organizativo con el fortalecimiento y creación de grupos de base (universitarios, intelectuales, académicos). La tarea central es la conformación de grupos auténticamente de base que sean expresión de lo popular.

En el entendimiento de intencionalidad que ha acompañado a la educación popular, podríamos decir, que subyace la idea señalada por Fajardo citada en Mejía (1996:7): *“El principal objetivo de estas prácticas es la construcción de un sujeto político popular supeditando a este fin tanto los contenidos como los métodos y medios de la educación, los que a su vez varían según las particulares concepciones teóricas e ideológicas de los grupos que impulsan estas prácticas”*.

2.2.2 La metodología dialéctica: eje de la educación popular

Desde Mejía (1996:7) podemos comprender que durante mucho tiempo, uno de los aportes de la educación popular es la metodología que ha implementado para lograr que grupos relegados social, cultural, política y económicamente, puedan comenzar a participar y a decir su voz; esa metodología permite iniciar una elaboración y producción a partir de la práctica de los sujetos, dando paso a procesos de teorización que los conducen nuevamente a su práctica, esta vez , transformada por esa teoría que pasa a convertirse en guía para la acción. Este proceso es reconocido como: Acción – Reflexión – Acción, Práctica – Teoría – Práctica.

Según Mejía, la concepción sobre metodología ha abierto discusión ya que desde ciertos puntos de vista se ve como el procedimiento liga objetivos, métodos, técnicas, instrumentos aplicados, etc. Este mismo autor, nos dice, que se señala que la educación popular produce una especificidad propia cuando se enlaza su metodología, su intencionalidad y su invocación de transformación social, especificidad que la separa de procesos de educación formal y no formal.

En otra concepción, la educación popular se lee al interior del campo de la educación; al revisarse esa tradición se encuentra que las técnicas activas que utilizan los educadores populares están en correspondencia con la educación activa y nueva de las escuelas de finales del siglo pasado y comienzos de este. Invitan a no colocar la fuerza en lo metodológico, sino en una reflexión pedagógico – política, desde la cual las metodologías serían otro aspecto más de lo educativo.

Existen otros grupos u organizaciones que dan importancia a la metodología, en tanto en cuanto, produce un saber para construir organización.

También, podemos encontrar grupos que colocan fuerza en la existencia de un modelo democrático de las relaciones educativas que superen la relación autoritaria, y la sustituya por una simétrica entre las diferentes personas que realizan la actividad educativa.

Mejía (1996:8) sostiene que para algunos el punto de partida es la práctica (entendida como la realidad sociocultural) y el quehacer real de la organización en la cual están las personas que participan en la actividad. En esa perspectiva, los instrumentos privilegiados son los métodos participativos; y el taller, es concebido como la actividad principal hacia la abstracción.

Para otros, el lugar privilegiado es la vida cotidiana como el lugar de práctica social del individuo inmediato; el lugar donde ese individuo materializa concepciones, formas culturales y formas de vida, que lo llevan de “ser en el mundo” a “ser que actúa en el mundo”. El partir de la vida cotidiana le posibilita hacer el tránsito desde la identidad individual hacia los procesos sociales en los cuales participa, con el fin de forjar allí un compromiso que tiene la virtualidad de ser individual – colectivo. Los instrumentos para lograr esto son la autonomía, los métodos participativos y el encuentro entre el saber de los grupos populares, y el conocimiento elaborado.

Finalmente, hay posiciones, sostiene Mejía (1996:9) que señalan como punto de partida el problema específico que vive y afecta al grupo implicado; ese tema problema es analizado bajo diferentes dinámicas grupales que llevan a que el grupo sea consciente del problema y defina las acciones a emprender para enfrentar la problemática que los aqueja.

Visto el panorama de la educación popular, podemos decir, que ha aportado a la consecución de la educación pública en Colombia, en la medida que se ha extendido a un gran número de sectores populares. De esta manera, la educación pública empieza a llegar a muchos lugares alejados y de difícil acceso del país, incluso a las comunidades indígenas y afrocolombianas más apartadas, desde antes de la Constitución de 1991.

Sin embargo, esa educación no respondía a los intereses y expectativas de estos grupos étnicos. En la medida que les negaba su identidad y cultura.

Sin embargo, los grupos étnicos conformaron movimientos populares y empezaron a reivindicarse por una educación pública que no solo llegara a sus territorios, sino que además respondiera a su realidad y a sus proyectos de vida, motivados desde luego, por el panorama de educación intercultural bilingüe en otros países de América Latina y los derechos económicos, sociales y culturales de la Declaración de los Derechos Humanos. Fue así como empezaron a luchar porque el Estado reconociera sus derechos como grupo étnico y una educación adecuada a su realidad sociocultural.

2.2.3 La transformación social y el reconocimiento legal de Colombia como país pluriétnico y multicultural

El reconocimiento y protección de derechos económicos, sociales y culturales en la Constitución colombiana, son respuesta de la transformación social generada por la educación popular, veamos el por qué de esta afirmación:

“El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación”

Artículo No. 7 de la Constitución Política de Colombia

“El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”

Artículo No. 10

Para que la constitución nacional reconociera este carácter multicultural y pluriétnico de Colombia, los grupos étnicos y campesinos a través de sus organizaciones populares lucharon incesantemente para que se consagrara ese reconocimiento constitucional.

El III Congreso de la Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC⁷¹, reunido en Bogotá en Junio de 1990 refiriéndose a la Asamblea Constituyente, concluía: “Los indígenas reunidos en este III Congreso Nacional, somos conscientes de la necesidad de un cambio real y de fondo en la política y las instituciones de este país, que conlleven un cambio en la vida democrática. Creemos que un paso en ese camino es la realización de una Asamblea Nacional Constituyente popular y soberana”.

Fue así como llegaron a la Constituyente los indígenas Francisco Rojas Birry, Lorenzo Muelas y el indígena Paéz Alfonso Peña Chepe, quien había desmovilizado del grupo guerrillero indígena Quintín Lame.

La participación de los indígenas en la Constituyente permitió que estos consiguieran significativos logros para los grupos étnicos, además que se abrieran espacios de participación en las estructuras de decisión del Estado.

Por su parte, en el caso de las comunidades afrocolombianas, se realizó en la ciudad de Cali un Congreso Preconstituyente de Comunidades Negras en 1990, que convocó activistas de la causa afrocolombiana, representantes de ONG'S y organizaciones sociales afro de la Costa Caribe, el Pacífico, Chocó y del Movimiento Cimarrón. De esa convocatoria surge la Coordinadora Nacional de Comunidades Negras, que acuerda el fortalecimiento de las organizaciones expresivas de las comunidades y busca representación en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991.

Sin embargo, en la segunda reunión en la ciudad de Quibdó – Choco, la Coordinadora se debilita porque los movimientos populares del Chocó no asistieron, por ende la Organización de los Barrios Populares (OBAPO) y la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) deciden respaldar la candidatura del indígena embera Francisco

⁷¹ Que reúne a diferentes movimientos indígenas de todo el país

Rojas Birry. Es decir, las organizaciones afrocolombianas se quedaron sin un representante de su grupo étnico en dicha asamblea.

Por consiguiente, durante la Asamblea Nacional Constituyente, en un trabajo conjunto con el equipo del indígena Rojas Birry logran incorporar algunos de sus derechos en la nueva carta.

No obstante, cabe resaltar que las diferencias de intereses económicos y territoriales entre indígenas y negros, así como una tendencia generalizada de la Asamblea de privilegiar a los indígenas por razones históricas y desconocer el carácter de grupo étnico de las comunidades afrocolombianas impidieron que la población afrocolombiana lograra un título expreso en la Carta Magna.

La Constitución consagró el carácter pluriétnico y multicultural de la nación y los derechos de las minorías étnicas. Sin embargo, con el apoyo de los indígenas Rojas Birry, Lorenzo Muelas y Alfonso Peña Chepe; y el sociólogo Orlando Fals Borda⁷²; y de constituyentes liberales de la Costa Caribe se introdujo el Artículo transitorio 55, que ordenó la expedición de una “ley que les reconozca a las comunidades afrocolombianas que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva...” y los mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, el fomento de su desarrollo económico y social, lo cual se hizo extensivo para toda la población afrocolombiana del país.

Estos avances de reconocimiento de derechos a grupos étnicos, promovió el desarrollo de la Etnoeducación.

2.3 La Etnoeducación

Los movimientos populares indígenas y afrocolombianos desde la década del 70 no solo luchan por una respuesta a su problemática política, social y cultural como vimos en los apartados anteriores, sino además educativa. Por lo tanto, asumen una posición crítica frente al papel que juega la escuela en la desintegración de sus culturas. Conscientes de ello empiezan a crear y desarrollar programas y proyectos para la investigación y conformación de un modelo educativo que corresponda a sus necesidades y proyectos de vida.

⁷² Sociólogo. Investigador del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá

Entre las experiencias más significativas están la de los Arhuacos en la Sierra Nevada de Santa Marta, el programa de Educación Bilingüe del CRIC en el Cauca, el UNUMA en el Meta y Vichada, la OREWA en el Chocó, el CRIVA en el Vaupés, los Wayú en la Guajira, entre otras.

En forma casi simultánea, los movimientos afrocolombianos venían reflexionando sobre la posibilidad de un tipo de educación que respetara los valores culturales de las comunidades y aunque de manera dispersa y poco reconocida, venían desarrollando algunas experiencias entre ellas las de Villa Paz (Valle) Palenque (Bolívar) La Playa (Nariño) y San Andrés Islas.

En suma, estas experiencias y la lucha de los movimientos indígenas y afrocolombianos permitieron que la Constitución de 1991 en el Artículo 10, y posteriormente la Ley General de Educación de 1994 contemplara *la Etnoeducación* como la modalidad a desarrollar en las comunidades Étnicas.

En consecuencia, el proceso etnoeducativo se ha desarrollado de diversas maneras, pero respondiendo a una problemática política, social, cultural y educativa común, frente al cual las comunidades de los grupos étnicos y sus respectivos movimientos vienen redefiniendo y posicionando la Etnoeducación, como una estrategia importante y útil en el proyecto de reestructuración y desarrollo de los pueblos, defensa de sus territorios y pervivencia de sus identidades ancestrales.

Veamos la tabla No. 3 que recoge de manera sucinta el proceso descrito; nos explica como fue la construcción democrática de la Colombia de hoy y por ende la educación oficial. Dentro de la educación oficial esta inmersa la Etnoeducación como un programa nacional de atención a poblaciones especiales.

Radicación política y de represión oficial	Ideología de izquierda política y social de América Latina bajo el marxismo	Emergencia y difusión de discursos y propuestas emancipadoras	La educación popular en los movimientos populares y su trascendencia en el ámbito de la sociedad y política de Colombia
<p>Entre 1948 – 1953, sangrienta represión policíaca militar en la mayoría de los países latinoamericanos.</p> <p>En Colombia una violenta y criminal persecución contra militantes liberales y comunistas.</p> <p>Violencia estructural y fratricida, tiene lugar a una verdadera radicalización del campesinado que se expresa en una organización guerrillera.</p> <p>Crisis del bipartidismo en Colombia en los 80.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El triunfo de la revolución cubana en 1959, de naturaleza socialista. • El Che Guevara fue el inspirador y símbolo de las nuevas corrientes. • En 1964 surgen las guerrillas de las FARC de base programática esencialmente agraria que recoge las banderas bolivarianas. Guerrilla del ELN. • El auge de movimientos insurgentes en los 80 en centro América; la guerrilla Sandinista. • A finales de los años 70 y principios de los 80, el marxismo entró en el pensamiento de sectores académicos y el mundo universitario. • El movimiento indígena actual tiene sus antecedentes en las luchas del movimiento guerrillero indígena Quintín Lame por la reivindicación de los derechos étnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A principios de los 60 surge la primera propuesta reconocida como educación popular, gracias a Paulo Freire. • En 1968 Freyre tuvo acogida en la conferencia Episcopal de Medellín – Colombia, donde influye en la teología de la liberación y la iglesia de los pobres. • Se destaca el significado que tuvo la figura del sacerdote colombiano Camilo Torres Restrepo. • En 1972 se realizó en Colombia el primer encuentro de Sacerdotes de América Latina (SAL). • Inspirados en Freire y la teología de la liberación surgieron en varios países experiencias en alfabetización, educación de adultos, educación rural y pastoral • En los 80 La organización es la base de la educación popular, de cara a trabajar en equipo por la transformación social 	<ul style="list-style-type: none"> • En los años 70, surgen los movimientos populares y se afianza la educación popular en las grandes ciudades latinoamericanas. • En el interior de las comunidades religiosas surgieron iniciativas para comprometerse con las poblaciones populares. • Nacen en Colombia los siguientes movimientos populares: la ANUC, el CRIC, la ONIC (estos dos últimos son indígenas), la Coordinadora Sindical y la de Movimientos cívicos, cuya máxima expresión fue el Paro Cívico Nacional de septiembre de 1977. • También nacen movimientos como: Autoridades Indígenas de Colombia AICO, Alianza Social Indígena ASÍ y Movimiento Indio de Colombia MIC, Poblaciones Negras, Negritudes, Cultura Negra, Circulo de Estudios de Población Negra Soweto en Pereira y El Movimiento Nacional Cimarrón. • En la década del 70, la promulgación de la ley de reforma agraria en Colombia, la vigencia del convenio con la OIT acerca de la autodeterminación de los pueblos y en especial las exigencias de los movimientos populares indígenas, sentaron las bases de una política indigenista,, que más tarde se cristalizaría en el reconocimiento de la multiculturalidad por el Estado colombiano en la Constitución de 1991 y por ende por la Etnoeducación como una política educativa.

Tabla 3 Movimientos populares, educación popular y la etnoeducación

La Etnoeducación una política educativa

La educación constituye uno de los derechos esenciales de la sociedad que se ha venido desarrollando en las diferentes etapas de la historia colombiana. En las tres últimas décadas, la legislación educativa del país ha involucrado normas destinadas a los grupos étnicos, particularmente a integrantes de los pueblos indígenas y afrocolombianos.

Como soporte fundamental de la teoría del etnodesarrollo⁷³ y del desarrollo propio, el proceso etnoeducativo avanzó desde la década de los 70 en lo que se podría llamar “nueva relación” entre el estado - los pueblos indígenas y afrocolombianos; los primeros conceptos sobre educación bilingüe e intercultural en Colombia⁷⁴, fueron planteados por los procesos organizativos que se venían gestando en los departamentos del Cauca y el Vaupés, así como en los territorios que integran la Sierra Nevada de Santa Marta.

La década de los 70s, constituye un periodo de gran importancia en el proceso de consolidación de la Etnoeducación, particularmente para algunas comunidades indígenas del país⁷⁵ como respuesta del Estado al reconocimiento y derecho a una educación acorde a sus creencias, formas de vida y de desarrollo autónomo. Como resultado de dicho proceso durante este periodo, se tiene un panorama legislativo que a grandes rasgos permitió la legalización de las experiencias educativas de los pueblos indígenas, pasando de la informalidad relativa a los procesos formales⁷⁶.

La década de los 80s las comunidades afrocolombianas cuestionaron el enfoque asimilacionista y homogeneizante, que formaba los programas de educación formal, y a elaborar propuestas educativas que rescataran sus costumbres y reivindicara su historia libertaria.

A partir del año 1991, la Etnoeducación se convierte en un derecho fundamental para los grupos étnicos, el sistema educativo nacional se enfoca hacia el reconocimiento de

⁷³ Concepto desarrollado por el antropólogo Mexicano Bonfill Batalla, en los años 70. En Colombia el concepto se reinterpreta hacia el enfoque social: Debido a que el término etno y desarrollo traía implícito el enfoque de “raza” y “desarrollista”, cuya corriente se pretendía superar. El trabajo de reconceptualización adecuado a la realidad de los procesos colombianos fue realizado por el primer grupo del programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con representantes de organizaciones indígenas entre los años 1987 y 1990. Agreda (2004:4).

⁷⁴ Nombre inicial dado a los procesos educativos de los pueblos indígenas en Latinoamérica.

⁷⁵ Las experiencias más antiguas se realizan con los Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, los Paeces, los Guambianos y los Sikuni del Meta y Vichada.

⁷⁶ Marco jurídico que permitió en una primera etapa la oficialización de los procesos educativos indígenas: Decretos 088/76, 1142/78, 085/80, 1498/86, 2230/86, 1217/87, 1490/87. Resoluciones: 3454/84 y 9549/86.

los derechos colectivos y constitucionales, teniendo que adecuarse pedagógica y legislativamente al contexto multiétnico y pluricultural.

El papel del Estado en cuanto a la responsabilidad en la prestación del servicio educativo a partir de la constitución de 1991, es el brindar a las diferentes expresiones de la diversidad, la garantía de proteger sus derechos culturales, lingüísticos, su cosmovisión y formas de sabiduría, propiciando el desarrollo de la política Etnoeducativa integral y descentralizada.

Bajo la perspectiva del desarrollo normativo en los ámbitos nacional⁷⁷ e internacional, los grupos étnicos en Colombia, han logrado el reconocimiento de derechos fundamentales en los campos: político, social, cultural y territorial y particularmente en educación, son sujetos de decisión; al constituirse la Etnoeducación como estrategia sistematizada para fortalecer la identidad cultural, el derecho a la cooficialidad de sus idiomas, la participación y su desarrollo propio.

Referencias conceptuales

El termino Etnoeducación, surge en Colombia a partir de la reinterpretación del concepto Etnodesarrollo, cuyo autor, el antropólogo mexicano Bonfill Batalla, lo propuso para implementar la educación bilingüe intercultural en los años 70. El enfoque concibió los cambios a tener en cuenta en las relaciones de la sociedad hegemónica con las culturas de los grupos étnicos, proyectándose hacia el reconocimiento mutuo, respeto y enriquecimiento, “*mediante el análisis crítico de los elementos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica de unas culturas con otras*”. Ministerio de Educación Nacional y PRODIC (1990) citado en Agreda (1994:4).

A partir de los años 80, el concepto de Etnoeducación ha ido evolucionando a través del tiempo y en diferentes dinámicas, dependiendo de las necesidades e intereses de los grupos étnicos. Dentro de las *concepciones de Etnoeducación*, diversos son los enfoques que sirven como punto de referencia para su comprensión en el contexto tanto

⁷⁷ Constitución política de 1991 artículos (1, 8, 10, 13, 26, 27, 68 y 70). Leyes; 21/91, 115/94, 70/93, 375/97, 397/97. Decretos: 1860/93, 804/95, 2249/95, 1397/96 y 1122/98.

Tratados internacionales: Pactos internacionales de derechos civiles y políticos de 1966; pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1969; pacto de Derechos civiles y políticos entró en vigencia en 1976. Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial; Convención Americana sobre derechos humanos de 1978; y Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas de 2004.

académico como institucional. **Según los lineamientos de la Etnoeducación** en Colombia, esta es “*El proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida*”⁷⁸ ”

Desde la perspectiva del sistema normativo legal, especialmente lo consagrado en la Ley General de Educación, la Etnoeducación se concibe como “*la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que posean una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones*”⁷⁹ No obstante, dado que Colombia, es un país de múltiples regiones, con expresiones culturales propias, **no se puede reducir el concepto de Etnoeducación a una educación exclusiva para las comunidades indígenas, afrocolombianas y el pueblo rom o gitano**, como la define el Artículo anterior de la Ley General de Educación. No podemos dejar por fuera de este concepto la rica realidad sociogeográfica y multicultural regional.

En cuanto a los principios de la Etnoeducación, se establece que cada cultura los puede expresar de forma diferente, a partir de una revisión crítica de sus realidades. Con el objeto de fomentar la reconceptualización se proponen los siguientes principios: Integralidad, diversidad lingüística, geohistoria, sustentabilidad y viabilidad económica, identidad, interculturalidad, flexibilidad, progresividad, solidaridad, autonomía, participación comunitaria, cohesión y control social.

Ha partir de éste análisis, Agreda (2004:5), aduce que los grupos étnicos de Colombia enmarcan la educación dentro de los proyectos de vida, que integran cuatro aspectos básicos, a saber: territorialidad, interculturalidad, cosmovisión y diversidad; aspectos que sugieren ser analizada y desarrollada sin aislarse por estar ligados entre sí, garantizando la supervivencia de los grupos étnicos colombianos.

Según Agreda (2004:6), lo anterior pone en evidencia la necesidad de generar la implementación de políticas públicas sobre educación para grupos étnicos, avanzando hacia el afianzamiento de su identidad cultural, enfocando la adquisición de valores y

⁷⁸ Fuente: M.E.N. La Etnoeducación realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos (1996:34).

⁷⁹ Artículo 55. Definición de Etnoeducación. Ley General de Educación, 1994.

aptitudes hacia el ejercicio de su pensamiento y su capacidad social de decisión conforme a sus necesidades y expectativas colectivas.

Alcances del derecho a la Etnoeducación para los grupos étnicos de Colombia

En Colombia, la Etnoeducación se convierte en un derecho fundamental, en tanto en cuanto debe responder a las necesidades y expectativas educativas de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom de manera pertinente, y es un referente para la educación nacional de cara a la educación intercultural.

La Etnoeducación hace parte del servicio público educativo y como tal debe desarrollar un conjunto de estrategias: las normas, la implementación de la educación formal (niveles y grados), la creación de acciones para la ejecución de la educación no formal e informal, el mantenimiento y adecuación de los establecimientos educativos, la participación de las organizaciones sociales de los grupos étnicos y el mejoramiento permanente de los recursos humanos, tecnológicos (propios y apropiados), metodológicos⁸⁰, administrativos y financieros. Agreda (2004:7).

El Derecho a aplicar criterios de diversidad e interculturalidad en Etnoeducación

La Etnoeducación enfocada hacia el desarrollo de los principios de la diversidad e interculturalidad, reitera la necesidad de realizar acciones en dos vías: la primera hacia la educación diferenciada⁸¹. La segunda hacia la lucha contra las discriminaciones.

Diversidad. Tratándose de la diversidad étnica y cultural, la Corte Constitucional colombiana se ha pronunciado para destacar su significado y alcances expresando que: *“el principio de la diversidad y la integridad personal no es simplemente una declaración retórica, sino que constituye, el principio fundamental de la diversidad étnica y cultural que proyecta en el plano jurídico el carácter democrático y participativo de nuestra república y obedece a la aceptación de la alteridad ligada a la multiplicidad de formas de vida y sistemas de comprensión de mundos diferentes a los de la cultural occidental”*⁸².

⁸⁰ Los planes de mejoramiento institucional o comunitario, los cuales deben estar ligados a un proceso de acompañamiento en la revisión y evaluación del proyecto etnoeducativo institucional – PEI y/o el proyecto etnoeducativo comunitario – PEC.

⁸¹ Hace relación al derecho de la diferenciación positiva.

⁸² Sentencia SU – 510 de 1998. M.P. Dr. Eduardo Cifuentes Muñoz. Citado en Agreda (2004:8).

La interculturalidad. Posee estrategias para comprender y valorar a otras culturas y resolver los propios problemas en condiciones de equidad, implica la interacción dialógica de saberes, el reconocimiento de la existencia de grupos étnicos y de otras formas de expresión de la diversidad.

Estos supuestos permiten que se reconozca y desarrolle la diversidad étnica, cultural y lingüística, promoviendo la comunicación entre las expresiones socioculturales e históricas diferentes, sin considerar que una cultura sea superior a otra, estimulando el respeto entre seres humanos de identidades diferentes.

Así mismo, el Derecho a aplicar criterios de diversidad e interculturalidad en Etnoeducación, es importante para desarrollar el plan de acción de Durban – Sudáfrica; el cual fue elaborado en el marco de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada en el 2001.

Este plan para los afrodescendientes en materia de educación: *“insta a los Estados a que garanticen el acceso a la educación y promuevan el acceso a nuevas tecnologías de modo que los africanos y afrodescendientes, en particular las mujeres y niños/as, dispongan de suficientes recursos para educación, el desarrollo tecnológico y el aprendizaje a distancia en las comunidades locales, y los insta también a que hagan lo necesario para que los programas de estudios se incluya la enseñanza cabal y exacta de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes”*⁸³.

El mismo plan de acción, para los pueblos indígenas: *“recomiendan que los Estados examinen, de conformidad con los instrumentos y normas internacionales de derechos humanos pertinentes, sus constituciones, leyes, ordenamientos jurídicos y políticas con el fin de identificar y erradicar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, ya sean implícitos, explícitos o inherentes, contra los pueblos y las personas indígenas”*.

⁸³ Declaración y programa de acción de la Conferencia Mundial, contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban 2001.

Estrategias, programas y proyectos de atención etnoeducativa, según las competencias de la nación y su inversión efectiva.

Al reconocer que la Etnoeducación forma parte del servicio público educativo, el Estado asumió la responsabilidad de adoptar un sistema articulado de implementación de la política educativa dirigida a los grupos étnicos en los diferentes niveles (nacional, departamental, distrital y municipal), garantizando los recursos necesarios para asegurar su debido funcionamiento.

Es preciso tener en cuenta que aspectos como el de la financiación, regulación del servicio, formulación de políticas, asignación de recursos, asistencia técnica, vigilancia y control del servicio educativo colombiano, están a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN)⁸⁴.

En el ámbito Departamental y local, les compete a las autoridades de los respectivos entes territoriales: dirigir, planificar y prestar el servicio educativo, mantener y ampliar la cobertura, administrar los recursos que transfiere el MEN, administrar el personal, brindar asistencia técnica a las instituciones educativas y diseñar e implementar los planes de mejoramiento de la calidad, los cuales se regulan a través de las secretarías de educación.

Por consiguiente, la implementación de la educación para los grupos étnicos en Colombia, compromete al Estado en la adopción y desarrollo de una política etnoeducativa orientada hacia el reconocimiento y valoración de la pluriculturalidad y la construcción de la interculturalidad.

La Etnoeducación se desarrolla en los tres niveles de la educación formal de Colombia: preescolar, básica (que se divide en los ciclos de primaria y secundaria) y media, es como un eje transversal en todos los componentes del proyecto educativo institucional de los centros e/o instituciones educativas del país en comunidades indígenas, afrocolombianas y rom (gitanas).

En la educación superior (universitaria) solo se desarrolla en las licenciaturas de Etnoeducación, que actualmente ofrecen cinco universidades públicas colombianas.

⁸⁴ Ley 715 de 2001 citada en Agreda (2004:13).

La Etnoeducación después de la constitución de 1991

Con la expedición de la Constitución Política de 1991⁸⁵, surge a la luz la existencia de grupos culturalmente diferenciados, cuyas identidades habían sido negadas y desconocidas en el contexto nacional. En este periodo, la Etnoeducación se convierte en un derecho trascendental para los grupos étnicos, y se constituye en un elemento importante para la consolidación de la diversidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom (gitanos).

En los inicios del nuevo régimen constitucional se pueden mencionar los siguientes avances generales:

- Adopción de las medidas legislativas orientadas al desarrollo de los artículos constitucionales 7, 10, 68 y 70, que apuntan a la inclusión social y fortalecimiento de las identidades de los grupos étnicos en todos los ámbitos de la ciudadanía colombiana.
- Inclusión en la Ley General de Educación de la atención a los grupos étnicos⁸⁶.
- Reglamentación del capítulo de la Ley General de Educación⁸⁷ relacionado con la prestación del servicio educativo a los grupos étnicos.

El Decreto 804 de 1995, reglamentario de la Ley 115 de 1994, dispone que la educación para los grupos étnicos, deberá orientarse por los fines generales de la educación, además de los principios de Integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Igualmente establece las responsabilidades del Estado y la manera como deberá atender los procesos pedagógicos, la formación de los docentes en ejercicio pertenecientes a los grupos étnicos y administración de la Etnoeducación.

- Se revisan los lineamientos Generales de la Etnoeducación⁸⁸.

Mediante la elaboración de nuevos conceptos, articulación de las orientaciones sobre la Etnoeducación concertada para los grupos étnicos y el establecimiento de líneas de trabajo. Igualmente, se determina la finalidad de la Etnoeducación orientada a

⁸⁵ El Estado inicio una nueva forma de relación con los grupos étnicos al considerarlos por primera vez sujetos de Derecho. “*Como agentes colectivos y no como personas individuales*”. Sánchez (2004) citado en Enciso (2004:4).

⁸⁶ Ley 115 de 1994, artículos 55 al 63

⁸⁷ Decreto 804 de 1995

⁸⁸ Se adoptan los Lineamientos Generales de la Etnoeducación: Realidad y Esperanza de los Pueblos Indígenas y Afrocolombianos.

fortalecer los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, de las lenguas vernáculas, y la formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

- La participación de la iglesia en la atención educativa se descentraliza desde 1994.

Es importante recordar que en 1973 el Estado firmó un nuevo concordato con la iglesia católica, para la administración de los servicios educativos, consolidándose la educación contratada, mediante el desarrollo de acciones en las zonas marginales y en los territorios indígenas.

En 1993 la Corte Constitucional⁸⁹ declara inexecutable⁹⁰ la educación misional, por ser contraria a los principios de la diversidad étnica y cultural; y la libertad de cultos.

No obstante lo anterior, en 1994 el Ministerio de Educación Nacional y el Episcopado colombiano, suscriben el contrato 016, cuyo objeto era continuar con la administración y coordinación conjunta de los servicios educativos, en los centros educativos oficiales de más de diez departamentos del país.

La suscripción del contrato tuvo reacciones de los pueblos indígenas de esos departamentos, quienes consideraron que la firma de un nuevo convenio, vulneraba el derecho a la consulta previa y concertación, además del derecho a desarrollar la Etnoeducación.

- Posicionamiento de las experiencias comunitarias en las regiones.

El Decreto 1860 de 1994 que reglamenta la Ley General de Educación, establece que todas las instituciones educativas del país, deberán elaborar su Proyecto Educativo Institucional, el cual será la carta de navegación y organización pedagógica administrativa y participativa.

La norma citada generó una posición de disconformidad, al interior de los grupos étnicos, debido a que no reconocía los procesos comunitarios desarrollados y reflejados en sus Proyectos Educativos Comunitarios, sin tener en cuenta las disposiciones legislativas especiales. Agreda (2004:23).

En el año 1998, las experiencias etnoeducativas de los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas, evidenciaron su nivel de apropiación en las entidades territoriales, razón por la cual, sus proyectos fueron validados de conformidad con las disposiciones especiales como las que establece el Decreto 804 de 1995 y fue así como en el año de

⁸⁹ Sentencia C-027 de 5 de febrero de 1993.

⁹⁰ No executable; que no se puede hacer, conseguir o llevar a efecto

1999 fueron premiados 37 experiencias⁹¹: 19 para comunidades afrocolombianas y 18 para comunidades indígenas.

- Apertura del derecho a la Etnoeducación hacia las comunidades afrocolombianas

A las comunidades afrocolombianas, solo después de la Constitución Política de 1991 se les empieza a reconocer y a desarrollar sus derechos colectivos, entre los cuales se encuentran la etnoeducación⁹², mediante la expedición de normas establecidas para ese fin.

A partir de ese momento, las experiencias etnoeducativas en comunidades afrocolombianas han sido interpretadas y desarrolladas de diferentes maneras, de acuerdo a las particularidades de cada zona o contexto (rural o urbano), es decir, en primera instancia, la etnoeducación ha sido asumida como una vía política; de reivindicación de procesos, históricos, políticos, culturales y territoriales por un sector de las comunidades y movimientos populares de los grupos indígenas como afrocolombianos. En segunda instancia ha sido asumida como un programa o proyecto educativo en una institución o centro educativo sin mayor trascendencia en los procesos socioculturales de las comunidades. Y en tercera instancia ha sido asumida como un proceso de información, enseñanza y socialización a toda la población colombiana sobre la triétnicidad mestiza, dando a conocer los aportes que han hecho los diferentes grupos étnicos en la construcción de la nación, y de crear conciencia de los prejuicios y el racismo que se evidencia en la sociedad colombiana.

La participación de las comunidades afrocolombianas en los procesos etnoeducativos, generó un movimiento académico y comunitario, que coadyuvó en la reglamentación del Artículo transitorio 55 de la Constitución y que dio origen a la Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras) y su decretos reglamentarios, los cuales dieron lugar a la conformación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Afrocolombianas, instancia asesora en materia de Etnoeducación afrocolombiana al Ministerio de Educación Nacional. De esta manera se estableció la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

⁹¹ Proyecto Etnoeducativo Comunitario

⁹² Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras). Decretos: 2249 de 1995 y 1122 de 1998. Directiva Ministerial N° 011 de 2004.

2.3.1 La Cátedra de estudios afrocolombianos

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la Etnoeducación en Colombia. La Etnoeducación en general y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional, hoy en día ha crecido el número de instituciones educativas, de docentes e investigadores que trabajan estos temas.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una herramienta para la investigación, el análisis y la reflexión crítica sobre la historia y la problemática de las poblaciones afrodescendientes, y ofrece alternativas pedagógicas para la construcción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad étnica y cultural.

La Cátedra no se concibe como una asignatura más en el plan de estudio, sino como una oportunidad de conocer y transformar concepciones y actitudes, que han favorecido la marginalidad y la discriminación de un amplio sector de la población, que han aportado y tienen mucho que ofrecer a la nueva Colombia”⁹³

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos no se aplica únicamente a los afrodescendientes nacionales sino a toda la nación, en este sentido, busca que todo el alumnado nacional conozca los valiosos aportes de la población Afrocolombiana a la construcción de la nación. Al construir los contenidos de la cátedra sobre temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura de las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas, se debe afectar el plan de estudios del área de ciencias sociales y el conjunto de los procesos curriculares.

Objetivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos⁹⁴

- Conocer y exaltar los aportes histórico – culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redefinición étnica y cultural de los descendientes esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.

⁹³ Reverso portada Cátedra de estudios afrocolombianos 2001, Op. cit.

⁹⁴ Ministerio de Educación Nacional. Cátedra de estudios afrocolombianos (2001:16).

- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.
- Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
- Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.
- Crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana.

Los objetivos anteriores nos permiten comprender que La cátedra de estudios afrocolombianos se afinca en el pasado, lo cual puede crear identidades cerradas y fundamentalismos culturales que no van a favorecer en la realidad sociocultural colombiana procesos de interdependencia cultural.

Aspecto que nos recuerda Bartolomé (2002:136) *“comprendemos la importancia de formar personalidades abiertas, transnacionales, que no fijen rígidamente los límites de su propia cultura, que no la identifiquen con su nación, que no se cierren a las múltiples influencias y que, al tiempo, sean capaces de construir con otros el espacio público, el proyecto social y político que proporcione cohesión social aun grupo humano y permita su crecimiento y desarrollo”*.

El sentido de la Cátedra

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar. La Cátedra se puede considerar desde varias dimensiones, a saber:

Dimensión político social

La etnoeducación en general y la Cátedra son reivindicaciones importantes del movimiento social afrocolombiano, que busca superar el desconocimiento del aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político.

Dimensión pedagógica

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos no puede ser ajena a su época. Los acontecimientos científicos, tecnológicos, sociales, políticos y culturales del siglo XX y del presente siglo, sugieren cambios profundos en todos los órdenes que afectan principios normativos en los campos del conocimiento y establecen nuevas reglas de juego para el entendimiento político y cultural.

Dimensión lingüística

La identidad étnica y cultural puede consolidarse o entrar en crisis por la influencia de factores históricos, políticos, económicos, sociales, psicológicos y esencialmente, por los lingüísticos. El lenguaje es un campo de intercambios culturales pero igualmente muy sensible a la aculturación. “Negro” en la lengua Castellana tiene connotaciones negativas, peyorativas o trágicas.

Dimensión ambiental

Los afrocolombianos y afrocolombianas han conservado, desarrollado y recreado tradiciones ancestrales sobre la apropiación de los recursos del entorno guardando una relación armoniosa con la naturaleza, lo cual constituye un patrimonio cultural digno de ser considerado en el currículo, en la perspectiva de aunar aportes para la solución de los evidentes problemas ambientales del país.

Dimensión geohistórica

Otro aspecto relacionado estrechamente con la identidad cultural es el territorio, lo cual explica la especificidad de las luchas sociales por la tierra de los grupos étnicos. Para los afrocolombianos los conceptos de etnia, cultura y territorio son interdependientes, y definen el territorio como el espacio biofísico donde establecen o desarrollan relaciones de pertenencia, parentesco y aprovechamiento de los recursos naturales. La ocupación de los espacios geográficos tiene una dimensión histórica, sociocultural y política.

Dimensión espiritual

La Cátedra también debe ocuparse de cuestiones espirituales trascendentes como los mitos, las leyendas, los ritos fúnebres, los códigos morales, la solidaridad comunal y familiar, las manifestaciones religiosas, las artes, la música, las danzas y los juegos. La

religiosidad afrocolombiana es una realidad que se comprende mejor desde sus raíces ancestrales. Los africanos trasladados en calidad de esclavos a América recrearon sus cultos y prácticas religiosas, se concretizaron con creencias católicas y cristianas, crearon nuevos cultos, pero en general, la cristianización aun cuando caló en lo más profundo del hombre y mujer afrocolombianos no significó la desaparición total de las creencias religiosas africanas.

Dimensión investigativa

En el proceso de construcción del concepto de etnoeducación afrocolombiana, la investigación atraviesa los componentes curriculares de la Cátedra en todas sus dimensiones. El propósito de la etnoeducación afrocolombiana es explorar los diversos sistemas de conocimientos que subsisten en las Comunidades Afrocolombianas para su valoración, desarrollo y utilización pedagógica.

Dimensión internacional

La educación es un campo propicio para facilitar el intercambio de estos saberes y conocimientos sobre las distintas realidades de los Afroamericanos. Los objetivos a corto y largo plazo buscan establecer un puente interinstitucional internacional de intercambios académicos y comunitarios:

Crear un espacio de encuentro e intercambio interdisciplinario y transdisciplinario entre universidades, institutos, investigadores, comunidad organizada, organizaciones no gubernamentales y expresiones del movimiento social Afroamericano.

Formación del profesorado

La meta es que la formación en Etnoeducación y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se ofrezca en todos los programas de formación de docentes en la modalidad inicial y permanente, independientemente de su campo de desempeño, lo cual no es una realidad.

Se busca que en la formación del profesorado propicie:

- Profundo conocimiento del por qué está cambiando nuestro mundo ¿qué sienten personas y culturas sobre esos cambios? ¿Qué tenemos todos en común? ¿Qué divide las culturas, las clases sociales y los países?
- Que el alumnado se apropie de los más altos valores humanos y que la acción formadora ocurra en un ambiente realmente democrático, de cara a puntar a la construcción de una Colombia inclusiva.

- El perfil de un docente que identifique, reconozca y respete una realidad socioeducativa que había sido ignorada en los diseños curriculares.

2.3.2 El lado oculto de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

En Colombia la Etnoeducación y posteriormente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como parte de ella, aunque surgen desde las mismas comunidades indígenas y afrocolombianas, ha sido definida y manejada desde el estado como una política educativa del mismo. ¿Por qué esa afirmación? Porque que no se ha resaltado y mucho menos privilegiado el sentido político e ideológico de la Etnoeducación en la forma como la ha llevado a cabo el Ministerio de Educación. Lo cual significa, posicionarla como parte de procesos y prácticas que, necesariamente, deberían ser entendidos como oposición y hegemonía, en contra de los intereses profundos de los grupos étnicos y poblaciones marginales en materia social y política.

La política etnoeducativa se ha estancado en procesos educativos encaminados a propiciar el fortalecimiento de las identidades étnicas y culturales de los grupos étnicos colombianos, ignorando procesos que pueden ir más allá y encausarse en la inclusión y justicia social. Es preocupante, que en las escuelas y colegios de comunidades indígenas y afrocolombianas por ejemplo: profesoras y profesores se preocupan arduamente para recuperar y fortalecer las identidades y expresiones culturales, pero les cuesta percibir el mar de pobreza e indigencia en que se encuentran flotando.



Figura: 1. A la izquierda, Foto Institución educativa Nicolás Buenaventura en la ciudad de Santa Marta. A la derecha Aula Institución Etnoeducativa Tayrona de Bunkwimake, comunidad indígena Arhuaca Sierra Nevada de Santa Marta

La Etnoeducación no permite que desde las comunidades educativas de los grupos étnicos y otros grupos marginales urbanos donde hay diversidad de grupos étnicos y culturales, se reclamen cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y se forme parte de una cultura de oposición que proponga cambios sociales, como dice Ramón (1998:60) citado en Walsh (2005) “*a la construcción de una propuesta civilizadora alternativa, a un nuevo tipo de Estado y a una profundización de la democracia*”.

La Etnoeducación no facilita que las comunidades educativas de los grupos étnicos adquieran nuevos sentidos y nuevos referentes a la par de la identidad y la cultura, que permitan entender, enfrentar y estallar la noción de una matriz dominante en todas las esferas de la sociedad colombiana. Esto propicia que no se cuestione radicalmente desde las comunidades educativas las bases estructurales de la supuesta democracia colombiana, que se rompa con las concepciones monoculturales y excluyentes de manera profunda, y se extienda y articulen a otros sectores marginados de la sociedad.

La Etnoeducación no tiene como fundamento la concepción de una democracia real y sin desigualdades. No permite se cuestione la lógica irracional instrumental del capitalismo que en este momento vivimos los colombianos y colombianas.

En este sentido, podemos decir, que a pesar de la existencia de la Etnoeducación y de la ampliación de la escolaridad en las comunidades de los grupos étnicos, aun no se ha respondido adecuadamente a la formación de personas de estas poblaciones, que les permita asumir un papel más protagónico, la orientación y la ejecución de sus propias formas de desarrollo y de construcción social.

La Etnoeducación no apuesta objetivamente por desarrollar capacidades ciudadanas que respondan a la realidad multicultural y problemática social, económica y política de Colombia, de cara a trabajar por una sociedad más justa, pacífica y democrática.

La Etnoeducación debe ir más allá de fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad, y en igual trascendencia fundamentar los derechos económicos, sociales y culturales.

La Etnoeducación que se desarrolla en las comunidades de los grupos étnicos colombianos, es una educación que además de presentar debilidades y carencias en la formación ciudadana, es pobre materialmente, los centros e instituciones educativas indígenas presentan precarias condiciones físicas y sanitarias para desarrollar dignamente la labor educativa. Situación que afianza el claro ejemplo de la paradójica relación inversa entre riquezas naturales y pobreza. A mayor cantidad de recursos naturales menor desarrollo de la población. Triste realidad de los pueblos indígenas,

afrocolombianos y de los sectores populares colombianos en general. Por eso la Etnoeducación es incipiente, es muestra de la triste realidad latinoamericana de escuelas pobres y de baja calidad en contextos donde habita gente pobre. Eternizando la pobreza aun más en estas poblaciones.

Por lo tanto, decimos en términos generales, que la Etnoeducación oculta la pobreza, la miseria y la injusta distribución de la riqueza en Colombia.

Sin embargo, existen otros proyectos educativos del Ministerio de Educación que trabajan aspectos de la ciudadanía en toda la población colombiana. Veamos como se esta trabajando y en qué medida responde a la realidad sociocultural del país.

2.4 Proyecto de estándares básicos de competencias ciudadanas

El Ministerio de Educación de Colombia y Asocofade (Asociación colombiana de Facultades de Educación), han elaborado en el 2004 el Proyecto “*Estándares básicos de Competencias Ciudadanas*”⁹⁵.

Este proyecto se fundamenta en que la educación es uno de los caminos que hará posible la paz. El Ministerio de Educación está apostando y trabajando por lograr que el alumnado de todo el país mejore sus aprendizajes y estén en plena capacidad de transformar la realidad y trabajar en conjunto por el bienestar de todos/as.

Este ministerio ha venido trabajando en el marco del mejoramiento de la calidad educativa en conjunto con el profesorado, catedráticos, académicos y profesionales de las diversas disciplinas, en la formulación de unos estándares básicos que permitan desarrollar en el alumnado no sólo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas para hacerle frente a las exigencias de la sociedad actual sino, tal vez lo más importante, competencias para ejercer los derechos de buen ciudadano.

El desafío de formar para la ciudadanía en Colombia

Así como es posible desarrollar habilidades para expresarnos a través de diversos lenguajes o para resolver problemas matemáticos, podemos desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía. La institución educativa es un escenario

⁹⁵ Los estándares de competencias ciudadanas establecen gradualmente, lo que los estudiantes de básica primaria, secundaria y media académica deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, según su particularidad, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y otros contextos. Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias ciudadanas (2004:8 y 9).

privilegiado, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos.

No obstante, la formación ciudadana en Colombia a penas esta empezando a recibir el énfasis necesario.

El marco de la formación ciudadana: el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brinda herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionados con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.

En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

La formación ciudadana: Competencias y estándares

¿Qué son las competencias ciudadanas?

Desde el programa de “Estándares básicos de competencias ciudadanas” del MEN (2004:8). Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

Este programa nos invita a retornar al concepto de de competencia como saber hacer, para invitarnos a comprender que se trata de ofrecer al alumnado de básica primaria, secundaria y los dos últimos grados del bachillerato las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las

diferencias, tanto en su entorno cercano como en su comunidad, en su país o en otros países.

En ese sentido, los estándares de competencias ciudadanas establecen gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos.

¿Qué es ser competente? Tradicionalmente, se enseñan contenidos y temas que se consideraban que todo el alumnado debía conocer. El programa de Gobierno colombiano de Revolución Educativa que impulsa el Ministerio de Educación, y que posibilitó la propuesta de “Estándares básicos de competencias ciudadana” que estamos presentando, aduce que la noción de **competencia**, no es solo conocer, sino también saber hacer, se trata entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana.

Por consiguiente, ser competente *significa saber y saber hacer*. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)

¿Qué son los estándares? Son criterios claros y públicos que permiten establecer cuales son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tiene derecho el alumnado de todas las regiones de Colombia, en todas las áreas; por eso hemos establecido estándares de competencias básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales y ciudadanas. En vez de nivelar por lo bajo, lo que se busca es una alta calidad de la educación, al establecer lo fundamental y lo indispensable para lograrla. Por esta razón, los estándares son retadores pero no inalcanzables, exigentes pero razonables⁹⁶.

Espacios para la formación ciudadana

Si queremos contextos para la participación democrática, debemos tomar decisiones explícitas y conscientes para ofrecerlos en *la vida cotidiana*: espacios que permitan la participación y la toma de decisiones sobre asuntos reales, todos los días, desde el comienzo de la escolaridad.

⁹⁶ Ministerio de Educación Nacional (2004:7). Programa de “Estándares básicos de competencias ciudadanas”.

Las competencias ciudadanas no solamente están limitadas por el contexto sino que, a su vez puede contribuir a cambiarlo.

- **La transversalidad.** El equipo docente tiene mucho que aportar, desde sus clases, al aprendizaje y a la práctica de estas competencias. En todas las áreas académicas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas. No se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada área sino, por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación ciudadana. Las dinámicas cotidianas de la vida escolar también son excelentes ocasiones para el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas.

Presentación y estructura de los estándares de competencias ciudadanas

El programa del Ministerio de Educación, ha organizado las competencias ciudadanas en tres grupos:

- **La convivencia y la paz** se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.
- **La participación y la responsabilidad democrática** se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la constitución que rigen la vida en comunidad.
- **La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias** parten del reconocimiento, y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

La formación ciudadana en Colombia, ha tenido menos desarrollo curricular que otras, como las matemáticas, lenguaje o las ciencias naturales. Además las condiciones sociales de muchas regiones de Colombia hacen que la puesta en marcha de cambios a favor de la formación ciudadana sea un reto complejo.

2.4.1 Reflexión sobre el programa de estándares básicos de competencias ciudadanas

En Colombia existe la necesidad, que todo el profesorado nacional, instituciones educativas y padres y madres de familia, estemos dispuestos a dialogar sobre cómo formar para la ciudadanía y a innovar las prácticas pedagógicas. Muchas instituciones han emprendido esta labor y los resultados son significativos y de ejemplo para el resto de la comunidad educativa nacional. Pero falta mucho camino por recorrer.

Este proyecto de “Estándares básicos de competencias ciudadanas”, propició que en el 2005 El Ministerio de Educación a través de su portal educativo Colombia Aprende <http://www.colombiaprende.edu.co> abriera convocatorias para que aplicaran experiencias educativas en torno a desarrollar las competencias ciudadanas desde primero de primaria hasta un décimo grado de bachillerato. Muchas experiencias educativas de formación ciudadana se presentaron y se divulgaron.

No obstante, en el país se necesita que las secretarías de educación en los municipios, tengan la infraestructura y la cualificación de su personal técnico pedagógico para formar a todo el profesorado en ejercicio a través de programas de formación permanente sobre educación para la ciudadanía y la democracia.

Así mismo, las universidades a través de sus facultades de educación deben apostar más a la investigación y a la elaboración de programas de formación permanente del profesorado sobre educación para la ciudadanía.

Ese programa del Ministerio de Educación debe fortalecerse y concertarse permanentemente con las comunidades educativas de las regiones del país y en especial con poblaciones que se encuentren en exclusión y ausentes del sistema social.

En relación a las etnias, Enciso (2004:23) aduce que los programas de estándares curriculares que desarrollar el MEN entre los cuales está competencias ciudadanas, fue recibida inicialmente por los dirigentes de las organizaciones como una imposición más del Estado. Por ende, “Introducir cambios en los procesos curriculares que además, han sido definidos en conjunto con autoridades tradicionales y otros miembros de las etnias, a partir de cada cultura y de acuerdo a necesidades comunitarias, es algo que les llena de preocupación”.

Enciso sostiene que cuando los proyectos son de educación propia se trabaja con diseños curriculares que incluyen áreas integradas. Para su construcción se tiene en cuenta los parámetros culturales de socialización del alumnado de los grupos étnicos,

ligado al entorno cultural, las formas propias de relación con la naturaleza y, en general, todos los aspectos del grupo étnico particular.

Por consiguiente, desde Enciso (2004:24) podemos deducir que los “*estándares*” son una guía para los docentes del país (de la población mayoritaria mestiza), pero *no son aplicables en su totalidad a los procesos etnoeducativos*, requieren ajustes, adaptaciones y análisis de concordancia entre la educación convencional y la Etnoeducación. Esto en el fondo es lo que piden los dirigentes de pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas.

Por lo tanto, los representantes ante *la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras* han manifestado que no se sienten identificados con la idea de implementar los estándares. *Señalan que no han participado como colectivo en la definición de los estándares.*

Por su parte, *los líderes indígenas han expresado que la política educativa en lugar de ser homogénea debe ser diversa* porque cada etnia es diferente a la otra y tiene sus propias características.

Vale la pena resaltar que los estándares apuntan a generar participación ciudadana en el alumnado de toda Colombia. Pero en el diseño y construcción de dichos estándares no participaron activamente los grupos étnicos, pues no se identifican con los estándares en el caso de líderes afrocolombianos. Y los indígenas alegan que la política educativa debe apuntar más a la diversidad en el ámbito de las etnias.

Y es que la participación ciudadana real crea identidad cívica, es decir, promueve la formación de vínculos cívicos entre las personas y la comunidad en la que participan. (Habermas, 1998; Pateman, 1970). Y aunque como afirma Hérbert (1997), la identidad cívica nada tiene que ver con la pertenencia a una comunidad prepolítica en la que la integración se alcanza por medio de la descendencia, la tradición y el lenguaje común, sino que es fruto del diálogo, las opiniones, el intercambio, etc., que se genera entre personas que participan en un mismo espacio.

En este sentido, entendemos por qué los líderes indígenas sacaron a relucir como defensa sus características propias de su identidad étnica ante la disconformidad de los estándares, que promueven la identidad cívica. La razón es que los estándares no se construyeron en el diálogo, el consenso y la toma de decisiones con estas poblaciones, es decir, no hay identificación con esta política educativa del Estado por parte de los grupos étnicos porque no participaron, no hay elementos comunes, y por lo tanto, prima los elementos de diferenciación étnica a la hora de hablar del tema.

Por lo tanto, consideramos que este programa de estándares no es suficiente porque no se puede construir un proyecto común de nación donde no se les da participación a todos los grupos. Pero sí suponen un avance que hay que mejorar.

A manera de conclusión

La Etnoeducación, la cátedra de estudios afrocolombianos y el proyecto de estándares básicos para las competencias ciudadanas no han sido suficientes porque en la condiciones actuales de Colombia no señalan un camino claro de cómo formar y construir una ciudadanía en el país. Niñas, niños, mujeres y hombres necesitan comprender que la democracia en Colombia y la paz sólo se pueden obtener cuando todo el pueblo colombiano en igualdad (grupos étnicos, campesinos, obreros, sindicalistas, movimientos populares, empresarios, etc.) sea el artesano auténtico de la inaplazable transformación social, de cara al bienestar socioeconómico de todas sus gentes. Mientras el sistema educativo colombiano sea desigual y apunte en su discurso a la desigualdad, la democracia colombiana será incipiente y no formará ciudadanos y personas de los distintos sectores sociales y de diferentes culturas, que permita que sus miembros asuman un papel protagónico, en el proyecto común denominado “democracia en Colombia”.

Necesitamos urgentemente una educación dirigida a formar unos ciudadanos comprometidos, que trabajen desde la diferencia por el bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, fincas, escuelas, colegios y universidades extiendan los lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo.

Entonces nos preguntamos ¿Hacia dónde deberíamos ir para formar estos ciudadanos en Colombia? Hacia la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática.