



DE LOS PARADIGMAS INTERCULTURALES A LA ACCIÓN EDUCATIVA AUTOGESTIONARIA

Martha Lucia Izquierdo Barrera

Resumen

Este texto pretende contar la experiencia de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira Colombia, con las comunidades Indígenas Embera Chamí de los departamentos de Risaralda y Caldas en Colombia.

Iniciamos con un recorrido socio histórico y conceptual con el surgimiento de la educación Indígena, con el fin de contextualizar al lector del ámbito al que nos referiremos. La segunda parte hace un recorrido del contexto institucional -la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y la creación de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario-. Para finalizar contando el proceso de educación intercultural desde lo educocomunicativo, (ENTRE LO CONCEBIDO / LO VIVIDO: Una relación para cualificar la mirada).

Palabras Clave: Educación, Comunicación, Interculturalidad, Educomunicación

Summary

The purpose of this paper is to tell the experience of the BA in ethno education and community development of the Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, with indigenous communities "Embera Chamí" in the departments of Caldas and Risaralda, here in Colombia.

We begin with a sociohistorical and conceptual tour with the indigenous education emergence in order to contextualize to the readers which scope we are going to work in. the second part is a tour of the institutional context _ sciences for the education faculty at Universidad Tecnológica de Pereira and the creation of the BA in ethno education and community development. For finishing telling the intercultural education process from the community education.

EDUCACIÓN INDÍGENA: REFERENTES SOCIOS HISTÓRICOS Y CONCEPTUALES.

Entre los años de 1900 y 1960 la educación de los indígenas, se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia o en escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en la lengua indígena. (CRIC, 1987:9).

Con el concordato entre el estado colombiano y la santa sede firmado en 1987 y el cual se extiende hasta pasado el medio siglo XX, se plantean normas y directrices que impulsó la Iglesia católica como elemento esencial del orden social y un medio de extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los “salvajes” selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos. (Jimeno y Triana, 1985:31).

La educación para los indígenas que estaba en manos de la iglesia, se desarrolla en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica y que se mantiene hasta los años cincuenta, época en la cual se adoptan los planes oficiales.

A partir del concordato de 1887, la catequización de los salvajes y la educación de la juventud se adoptaron como objetivos principales de las misiones. Por otra parte, la percepción, representaciones y consideraciones ideológicas que se tenía de las comunidades indígenas que se había iniciado en la conquista, justificaba las diversas acciones tendientes a civilizar. Según estas consideraciones, los indígenas “se encontraban en un estado inverosímil de degradación: desconocían el derecho de propiedad, sostén de la sociedad, su ignorancia del matrimonio monogámico favorecía la promiscuidad sexual con sus aterradoras consecuencias. Era por lo tanto necesario “llevar la luz(...) [a] nuestros pobres indios (que) viven tristes, sin esperanzas. (...) [y] no saben

de dónde vienen ni para dónde van”. (Builes, M.A. 1951: 30, citado por Jimeno, 1988:61). Imponer “la idea cristiana” a pueblos casi todos “politeístas “lo que supone una aberración del entendimiento junto con una abyección de la naturaleza racional”, era un compromiso histórico. Tan sólo así “el salvaje, libre de la coyunda de la naturaleza. (. . .) aspiró el aire de la libertad (. . .) y conoció (. . .) su pequeñez ante Dios que ahora le enajenaba cuerpo y alma” (Jaramillo, 1947: 14, citado por Jimeno, 1988:61)

EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

No obstante los antecedentes de un pensamiento pedagógico indígena como es el de Manuel Quintín Lame, la escuela bilingüe, escuela propia o escuela indígena surge solo hacia los 1970 en Colombia, al igual que en América Latina **(AL)**, en contra y en muchos casos a expensas de la escuela oficial y religiosa que había sido promovida por el estado y la iglesia. (Amodio, 1989; Bodnar, 1992; Artunduaga, 1997; Aguirre, 1998). Las reivindicaciones indígenas del momento se dirigen al reconocimiento de sus derechos en diversos sectores, y no sólo en el plano nacional también en el internacional.

Así, hacia el año de 1971, seis cabildos de la comunidad Páez, una de las más grandes del país (aproximadamente 120.000 habitantes), conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Esta organización presenta un programa de lucha que incluye aspectos del ideario de Manuel Quintín Lame, como recuperación de las tierras en manos de los terratenientes, consolidación del cabildo indígena, afirmación de los valores culturales de los indígenas.

Le siguen posteriormente el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT), conformado por indígenas Pijaos y Coyaimas, y el Consejo Regional Indígena de Risaralda (CRIR), los cuales comienzan a reunirse en el año de 1975, pero solo realiza su primer congreso hacia 1980. (Colombes, 1977; CRIC, 1978, ICFES, 1985)-

Las diversas organizaciones indígenas en el año de 1982 conforman la Organización Nacional indígena de Colombia ONIC. Pensada como una gran “maloka” de los Pueblos Indígenas del país, y la cual surgió en 1982 como resultado de un consenso de las comunidades y pueblos indígenas colombianos reunidos en el I Congreso Indígena Nacional. (ONIC, 2002).

Aun cuando en el ideario inicial de las organizaciones indígenas existe una evidente preocupación por una educación que defienda la cultura y la lengua,

sólo es hasta finales de la década del setenta y mitad de los ochenta que se inician programas de educación bilingües, algunos controlados por estas organizaciones, y otros bajo la tutela de grupos religiosos. (ICFES, 1985). El concepto de educación indígena hace referencia a un proceso de socialización endógeno llevado a cabo por parte de un grupo étnico, en el cual el objetivo es la revaloración de la cultura. En este contexto cada pueblo crea su propia práctica educativa de acuerdo a la situación específica.

LA CREACIÓN DE LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO.

Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Educación estaba en los años 1990 en una etapa de crisis institucional y académica, que exigía llevar a cabo una serie de transformaciones respecto a los paradigmas que orientaban su acción pedagógica y curricular.

No obstante era necesario pensar en modelos de formación integral, dado los altos niveles de conflicto e intolerancia que caracterizaban a nuestro país en los años 1990's. Además estaban presentes los retos planteados desde la UNESCO con la formulación de los saberes necesarios para la educación del futuro.

Surge entonces la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) en el contexto de la expedición de la nueva Constitución Política del año 1991, en la que se reconocía que Colombia era un país diverso a nivel regional y que también era pluriétnico. Lo anterior conllevaba reconocer una serie de esfuerzos de académicos, investigadores y líderes de organizaciones étnicas en el sentido de reconocer la importancia de estos grupos étnicos, especialmente indígenas y afrodescendientes, en el proceso de construcción del Estado – Nación en Colombia.

El reconocimiento de este mestizaje étnico era un primer paso que permitiría hacer más visibles los procesos de exclusión desde un punto de vista histórico del que fueron "víctimas" los miembros de estas etnias durante los años de la colonia, bajo la hegemonía de la corona española, y también durante el largo proceso de consolidación del estado republicano moderno, entre los siglos XIX y XX.

Es en este contexto donde la educación también debía asumir un rol central para fortalecer los nexos identitarios dentro de grupos étnicos que en una

gran mayoría corrían el riesgo de disolverse por efectos de la modernización económica, la penetración de los medios masivos de comunicación y el desplazamiento forzado del campo y de zonas selváticas hacia la ciudad como consecuencia del conflicto social y la confrontación armada entre ejército, guerrillas y paramilitares y que por largos años ha afectado la población civil colombiana. Lo anterior también implicaba que a la par de fortalecer la educación propia, que permite valorar su lengua, historia y tradiciones como parte de un diálogo generacional dentro de las propias comunidades, también era necesario abordar temas como el de los derechos humanos, problemática de hondas repercusiones que también afectaban a otros grupos que eran objeto de persecución como sindicalistas, estudiantes, militantes de organizaciones de izquierda, etc.

De este modo la Etnoeducación era un buen pretexto para plantear el reto de la transición étnica de la nación y de una sociedad más tolerante, generando otros espacios de diálogo y pedagogías hacia el reconocimiento intercultural.

A lo largo de estos años hemos tenido que hacer énfasis de manera complementaria en varios modelos o paradigmas de educación intercultural. Es claro, como dice Adela Cortina, que la educación de las personas no puede estar desligada de sus contextos sociales o comunitarios y de sus proyectos personales; pero del mismo modo una capacidad de una relación dialógica con proyección ética y universal.

Como señala Rosa Marí Ytarte, hablar de interculturalidad desde la pedagogía es hablar de identidad y de cultura en el marco de sociedades complejas e interdependientes. Implica ir más allá de los reduccionismos en la educación y los estereotipos culturales. El esfuerzo se centra en establecer un equilibrio entre las diferencias culturales y las posibilidades de articulación. Ya no es una simple relación centro-periferia, culto-popular o bárbaro-civilizado, dicotomías de las que han dado cuenta las teorías decoloniales o poscoloniales.

Para nosotros, la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, es evidente que el acercamiento de nuestra interculturalidad requiere de un análisis crítico de las estructuras sociales y de las mediaciones culturales, pero también de un alto nivel de reflexividad -o subjetividad- sobre la historia propia pero en constante interacción con otras formas de ver y entender el mundo. De este modo, la interculturalidad se asume desde un ejercicio dialógico y una pedagogía comunicativa que integra tanto el reconocimiento de la diversidad como la adhesión a unos mínimos comunes basados en la democracia, los derechos humanos y el desarrollo comunitario cooperativo y solidario.

Entendemos lo educocomunicativo desde un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, dialectico, global, interactivo, que nunca se acaba, y que adquiere su pleno sentido cuando los involucrados en el proceso, enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente emisores y receptores. La relación pedagógica se convierte en una situación de aprendizaje compartido entre los que se comunican entre sí y que, al hacerlo construyen el hecho educativo, cuyo principal objetivo es el desarrollar un pensamiento crítico ante la situación del mundo y sus mensajes.

EXPERIENCIA DEL PROCESO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MISTRATÓ Y RIOSUCIO: BALANCES Y NUEVOS RETOS.

ENTRE LO CONCEBIDO / LO VIVIDO: UNA RELACIÓN PARA CUALIFICAR LA MIRADA EL CONTEXTO FORMAL:

La población Embera Chamí, se encuentra ubicada en los departamentos de Risaralda y Caldas dos departamentos de la zona cafetera y minera de Colombia. Estas poblaciones tienen como base de la organización social a la parentela, integrada por el padre, la madre, los hijos de la pareja y sus respectivas familias. El jefe de familia ejerce la autoridad del grupo.

En lo político, se sustentan en el cabildo, el poder de las autoridades tradicionales como el Jaibaná quien desempeña una función de gran importancia en el manejo de la vida mágico- religiosa.

La cosmovisión de estas comunidades bien puede expresarse en los términos que describe una mujer Embera, citada por Vasco Uribe, en su texto: *Los Embera-Chamí en guerra contra los cangrejos*, (1990), en el que se expone lo siguiente:

En la cosmovisión embera se piensa que hay tres mundos: el de arriba (bajía), donde están Karagabí (la luna y padre de Jinopotabar) y Ba (el trueno); el de los humanos, que es la tierra (egoró), donde viven los Embera; y el de abajo (aremuko o chiapera), al cual se llega por el agua y es donde viven los Dojura, Tutruica, Jinopotabar y los antepasados y se originan los Jaibaná (sabios tradicionales). Jinopotabar une todos los mundos y puede pasar de uno a otro con su trabajo, pues es cure, sabio, Jaibaná. Este mundo tiene también tres partes, tres órdenes: el del monte; el de la tierra, donde viven los Embera en las orillas de los ríos; y el del agua; tres componentes que se equivalen y relacionan con los tres anteriores. Así, sus términos extremos, monte y río, son las vías de comunicación con el mundo de arriba y el de abajo, respectivamente. Por eso Jinopotabar va al monte cuando quiere ir a la luna

que navega por el cielo en su canoa, y al río cuando quiere alcanzar el mundo de abajo"... "El equilibrio entre estos mundos y los órdenes que están entre ellos generan la vida cotidiana chamí. Lo que pertenece al mundo de arriba debe bajar y lo que pertenece al de abajo debe subir, ascenso que representa un salir de entre la tierra. El agua es el elemento mediador entre los dos mundos, ya que se unen el movimiento de caer y salir, de aquí nace también la importancia de los ríos y la ubicación de las comunidades chamí cerca de ellos. Se relata que río arriba, en el nacimiento del agua, está la selva con toda su fuerza, con sitios peligrosos y temidos, y río abajo está el lugar de los hombres en el cual se puede vivir. (Vasco, 1990).

Tal contexto caracterizado por tensiones como exclusión/inclusión, homogeneidad/heterogeneidad, distribución desigual de la riqueza, se han llevado al ámbito educativo afectando, en la mayoría de los casos, el desempeño y la permanencia en el sistema educativo de los niños y las niñas Embera.

Estas tensiones nos llevaron desde la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario a hacernos y a enfrentamos al reto de trabajar directamente con comunidades indígenas y de afrodescendientes, generando una serie de preguntas: ¿Cómo enfrentar creativamente estas tensiones? ¿Cómo lograr una educación incluyente en ese panorama heterogéneo diverso y de contrastes? ¿Cómo lograr pasar del slogan a las estrategias y metas concretas? ¿Qué clase de educación necesitan estas personas? ¿Quiénes son los sujetos del aprendizaje etnoeducativo? Deberíamos preguntar también: ¿quiénes son los sujetos del conocimiento etnoeducativo o intercultural?

Más allá de la titulación profesional -que sin duda puede ayudarles a nuestros estudiantes en el escalafón profesional, es claro que nuestro aporte se debe centrar en ayudar a generar una relación de respeto y reconocimiento desde sus propias cosmovisiones, sus saberes propios y su plan de vida, incluso a generar un mayor reconocimiento o participación en la gestión y ejecución de políticas públicas concertadas en diversos ámbitos de su vida social o comunitaria.

En apariencia, el esquema de la relación enseñanza – aprendizaje es bastante simple, pero exige una gran disposición para interactuar entre educandos y educadores en aspectos como:

- Desde el reconocimiento -mediante la investigación- de la oralidad, de la historia propia, de los mitos que aún perviven entre mayores y jóvenes.
- Desde planes de vida que fortalezcan la identidad propia, miti-

guen la migración campo-ciudad (resguardo-ciudad), generen planes de vida centrados en temas de seguridad alimentaria, en procesos educativos y culturales que le permitan a los jóvenes en plena época de globalización poder reconocerse y reconocer otros modos de vida e identidad individual o grupal.

- Desde estrategias Educomunicativas entre estudiante/docente/estudiante.
- Desde el comprender como vivir y entender la interculturalidad.

No se debe olvidar que de todos modos se trata de un ejercicio de formar educadores, lo que conlleva un grado de complejidad en la capacidad de desarrollar miradas de primer grado (áreas de conocimientos, problemáticas políticas y sociales contemporáneas, historia propia, etc.), segundo grado (ámbito de las relaciones de educación y comunicación con otros jóvenes y futuros estudiantes) y tercer grado (su propio nivel de reflexividad y comprensión, como diría Morin).

De este modo buscamos que desde la apuesta de educación intercultural crear un espacio dinámico, lúdico, reflexivo y constructivo que permita articular una reflexión particular desde lo local sobre lo global, y sobre nociones como sociedad, identidad, cultura, democracia y derechos humanos.

Encontrábamos en este construir que los lineamientos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional referente a estándares curriculares y autonomía escolar, no nos distanciaban de nuestro propósito, sino que nos proporcionaban, una orientación, para sustentar nuestra propuesta, pues según lo expuesto en el texto Estándares para la Excelencia en la Educación

A partir de estos parámetros pudimos establecer una estrategia metodológica flexible, permitiendo una construcción en colectivo entre docente / estudiante / entorno, intercambiando procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Este diseño a partir de preguntas orientadoras y los recursos pedagógicos ya mencionados nos introdujeron en lo que llamamos *Escenario de Aprendizaje* sustentado en un eje comunicacional de intercambio de relatos entre maestros indígenas / estudiantes indígenas / maestros mestizos, de los que emergía un nuevo relato. Los relatos emergentes, se producían teniendo en cuenta el Plan de Vida y los cambios culturales al interior del resguardo; esta construcción metodológica se puede sintetizar en el siguiente esquema:



Gráfico 1 Escenario de Aprendizaje. Fuente: Autor

El escenario de aprendizaje aquí expuesto, nos permitió además estimular destrezas lecto-escriturales y oral-auditivas, relacionadas siempre con los temas a tratar, relacionando a su vez ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales.

El proponer la resolución de un problema concreto nos sitúa en el horizonte de las condiciones de un aprendizaje significativo, en tanto se motiva la actitud significativa de aprendizaje por parte de los estudiantes, relacionado con la estructura cognitiva del que aprende de manera no “arbitraria” y “sustantiva”, permitiendo la interacción con el nuevo conocimiento a manera de “ideas de anclaje”; en el horizonte del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, que distingue tres tipos de éste: el de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones, fue pertinente con la metodología propuesta, que recordemos interrelacionar un primer relato a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, un segundo relato que encuentra asimilación de un concepto con la práctica vivida y un relato emergente en el que se combinan conocimientos previos, asimilación del nuevo relato para hacer un relato emergente significativo.

Como se pudo evidenciar en los párrafos anteriores esas relaciones triádicas

tanto en lo metodológico como en la perspectiva teórica, nos brindaron la posibilidad de entretener la propuesta para llevar a la práctica una estrategia de enseñanza/ aprendizaje, del trabajar haciendo, aprender haciendo y enseñar produciendo, para darle significado a la relación lo concebido/lo vivido como posibilitadora de cualificar la mirada.

VIVIENDO LOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE: *Un enfoque pedagógico comunicativo*



Fuente: Autor

Sobre la base del diseño propuesto por la Licenciatura se partió de dos interrogantes: ¿Qué queremos fijar en la memoria de los estudiantes? ¿Cómo lo vamos a lograr? Para esto se haría uso de los recursos pedagógicos de la comparación, la asociación y la ilustración analógica, diseño y recursos tendrían la intencionalidad de bajar el discurso abstracto para hacerlo comunicable a los estudiantes, para hacerlo era indispensable afinar nuestras propias competencias comunicativas como:

- Escucha activa

- Sencillez en la formulación de los mensajes
- Estructura clara en los aspectos verbales
- Precisión y brevedad en estos
- Coherencia entre expresiones verbales y no verbales

Lo anterior ligado siempre a la interculturalidad como concepto que ha sido el lugar de llegada y partida de los distintos actores docentes que han conformado el equipo de trabajo de la licenciatura de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Sin ser un concepto compartido, en tanto coexisten diferentes puntos de vista y experiencias, si se ha consolidado una práctica de la escucha que visibiliza al otro como correlator de la experiencia compartida. A diferencia del hacer en el aula tradicional, en el caso de los docentes de etnoeducación existe la predisposición para una escucha cultural que dimensiona los pequeños detalles y los intersticios de lo que es comunicado. No se parte de la escucha equiparada a la recepción de un mensaje, acorde con el mundo de las subjetividades de quien receptiona, se parte de la escucha como un ejercicio pleno de comunicación, donde la disposición de quien lo hace permite la emergencia paulatina de códigos comunes que efectivamente le dan al otro un estatuto de correlator.

Se es correlator en tanto los dispositivos pertenecientes a la funcionalidad hegemónica (estatus, poder, influencia, distinción), no son los que se privilegian en el encuentro. El docente no se asume como representante funcional de la institucionalidad educativa, al contrario hace un esfuerzo intencionado para descargarse parcialmente de los dispositivos, permitiendo al otro actor (estudiante) su emergencia en el correlato.

Al reconocerse la existencia de unos saberes que median el encuentro dentro y fuera del aula, los mismos se convierten en un medio para estimular la emergencia de una escucha cultural común, allí docente y estudiantes participan en la reducción de las prevenciones y temores ligados a los dispositivos hegemónicos. El correlato emergente cobra un valor que desplaza la centralidad de lo temático, para consultar por elementos cognitivos ligados a la cultura.

Emergen las distintas formas de aprender, las diversas pautas para la explicación del mundo, las sinergias que desde la cultura le dan una cualidad desencadenante a cada actor. Y es precisamente esa cualidad desencadenante la que habla tímidamente, la que aún no hemos visibilizado de manera

manifiesta.

La práctica de escucha cultural se enfrenta a múltiples obstáculos. En el caso de la Licenciatura son los mismos actores del programa sus primeros elementos de tensión. El estudiante no llega a las aulas universitarias preparado para ser escuchado, su experiencia en el aparato educativo ha sido de sujeción e invisibilización en la homogeneidad. Igual dentro del alma mater se compara con otros estudiantes, sin comprender con claridad por qué no recibe en lo cotidiano una suma de tensiones autoritarias. Al no esperar ser escuchado, tampoco desarrolla el interés por escuchar, lo que aumenta de manera progresiva la tensión entre un docente con interés de escucha cultural, y un estudiante que espera la indicación y la bancarización como prácticas propias del escenario educativo.

Otro obstáculo proviene de la misma estructura universitaria de nuestro contexto, que no está pensada y actuada con, desde y para el otro. La misma se asume como un dispositivo técnico que brinda una preparación básica para un hacer social, sin reclamarse una emergencia adicional. Por ello la forma de planeación crea rutas que centralizan lo temático, sin dar importancia a la significación del encuentro educativo. Ello presiona a docentes y estudiantes para cumplir con unos mínimos formales que derivan en ruidos, ausencias y silencios que no favorecen una escucha cultural.



Grafico: La mirada Intercultural de la Licenciatura em Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

Fuente: Autor

En la licenciatura estamos en constante construcción de una mirada intercultural en donde podamos: vivir con otros y nosotros; de nosotros para otros; ver en el otro un nosotros; poder con los otros; hacer con nosotros y pensar desde el otro. Construir desde los distintos campos disciplinares que alimentan las diversas dimensiones del ser un **Nos-otros**.

CONCLUSIONES

Todas estas reflexiones nos obliga a tener en cuenta la convergencia de diferentes lenguajes, en un mundo globalizado, en el que hay conceptos, contenidos y estructuras que no pueden ser ajenas a la red, a la interacción, a la interculturalidad, a estructuras no lineales, todo esto enmarcado en cierta tradición pedagógica en el campo de la educación popular y la pedagogía crítica, lo mismo que las teorías y aplicaciones de la metodología investigativa de la Investigación-Acción-Participación, sobre las cuales se generan una serie de convicciones comunes entre el cuerpo profesoral y que permitieron dar forma a un currículo que ha sufrido algunas variaciones al cabo de cerca de 17 años de existencia del programa; que ha permitido graduar a un importante número de profesionales que actualmente laboran en el campo de la docencia -pública y privada-, la investigación y organizaciones no gubernamentales. También en los procesos generados con los resguardos de los municipios de Mistrató (Departamento de Risaralda) y Riosucio (Departamento de Caldas) en la zona conocida como el Eje Cafetero

BIBLIOGRAFÍA

ABRAM, Matias. (1987) Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador. En: *Pueblos indígenas y educación*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, pp. 5-37.

AGUIRRE, LICHT, Daniel (1988) ¿Etnoeducación Etnocoacción?. En: *Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación*. La Guajira: ICFES/ MEN/Universidad, pp. 51-60.

AMODIO, Emanuele. (1989) Escuelas como espadas. En: AMODIO, Emanuele. (Compilador) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Ediciones Quito: Abya-Yala, pp. 5-23.

ARTUNDUAGA, Luis Alberto (1997) *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. En: Revista Iberoamericana de educación. N° 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual. http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm

BARNACH-CALBÓ, Ernesto (1997) *La nueva educación indígena en Iberoamérica*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual.

http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm

BODNAR, Yolanda. (1992). *La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?*. En: Educación y cultura. N° 27. Estado, educación y grupos étnicos. p.p. 20-23.

BOLAÑOS, Graciela. (1999) *Proyecto educativo comunitario*. PEC. En: C'hayuce. N° 3. Popayán: CRIC, p.p.15-20.

BOLAÑOS, Graciela. Miembro del CRIC. Entrevista telefónica. Junio 23 . 2002.

CASTILLO CARDENAS, Gonzalo. (1987) *Liberation theology from bellow: The life and thought of Manuel Quintín Lame*. New York: Orbits Books, Maryknoll. 200 p.p.

CASTRILLÓN ARBOLEDA, Diego. (1973) *El Indio Quintín Lame*. Bogotá: Tercer Mundo, 263 p.p.

COLOMBRE, Adolfo. (1977) *Hacia la autogestión indígena*. (documentos) Quito: Ediciones del sol, 294 p.p.

Constitución política de Colombia.1991.

DECRETO 74 de 1898.

DECRETO 088 de 1976.

DECRETO 1142 DE 1978.

DECRETO 1860 Reglamentario de la ley 115 de 1994.

DECRETO 804 de 1995.

DÍAZ-COUDER, Ernesto. (1998) *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*. En : Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas. Número 17, Mayo-Agosto. Versión Virtual. http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm

Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. (1986) ICFES/ Popayán: Universidad del Cauca, 220 p.p..

JIMENO, Myrian y TRIANA ANTORVEZA, Adolfo. (1985) *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Cuadernos el jaguar, 343 p.p.

HOUGHTON, Juan. (1988) ¿A dónde apunta la educación e los pueblos indígenas?. En: TRILLOS, Maria (COMPILADORA) *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá: Universidad de los Andes/CCELA, p.p. 51-67.

LEBOT, Ivon. (1979) *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta, 345 p.p.

Ley 89 de 1890.

Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.

Lineamientos Generales de Educación Indígena. (1987). Bogotá: MEN. 87 p.p.

LOPEZ, Gerardo; VELAZCO, Sergio. (1986) *Aportaciones indias a la educación*. México: Ediciones El caballito:. 157 p.p.

LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang. (1999) *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Revista iberoamericana. Número 20. OEI: 50 años de cooperación / *OEI: 50 anos de cooperação*. Mayo - Agosto. <http://www.campus-oei.org/revista>

ROMERO L, Fernando, et al. (1992) *La educación bilingüe*. (Artículo) La Piragua. Revista Latinoamérica de educación y política. Valparaíso, Chile, p. 49-50

ROMERO L, Fernando (1994). Límites y significaciones pedagógicas. En : *Para leer la ley General de Educación*. Bogotá: Ediciones Susaeta, p.p. 19-55.

ROMERO L, Fernando (2002) La educación indígena en Colombia. 1970-2000. Diálogos Educativos. N° 3. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. P. 81 –90.

MARTHA LUCIA IZQUIERDO BARRERA

maluiz08@utp.edu.co

Magister en Dirección del desarrollo Local; estudiante de tercer año de doctorado en Ciencias de la Educación en la línea de Comunicación y Pensamiento Educativo; Directora de la Maestría en Migraciones Internacionales; Directora del grupo de investigación: Interculturalidad para el pos desarrollo y Directora de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda - Colombia.