



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros.
Etnohistoria y Etnoeducación en Colombia: un estudio
de caso en la comunidad indígena de Karmata Rúa.

Autores

Alfredo Amador Franco

Juan Guillermo Tascón Yagarí

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



***Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros. Etnohistoria y Etnoeducación en
Colombia: un estudio de caso en la comunidad indígena de Karmata Rúa***

**Alfredo Amador Franco
Juan Guillermo Tascón Yagarí**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Asesor:

Cesar Augusto Lenis Ballesteros
Licenciado en Geografía e Historia
Magister en Historia
Doctor en Historia

Línea de Investigación:

Historicidad de la enseñanza de la Historia en Colombia

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia

2019

A la memoria de los indígenas que cada día luchan por sus derechos y su reconocimiento cultural. A los que buscan la reivindicación de su historia y que construyen formas de solidaridad multicultural.

Tabla de Contenido

	Página.
RESUMEN.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
1. CAPÍTULO I: Etnohistoria y Etnoeducación en Colombia	
1.1 Etnohistoria en Colombia	14
1.2 Etnoeducación en Colombia.....	23
2. CAPÍTULO II: <i>Karmata Rúa</i> , 500 años de resistencia y reinvención.	
Uno.....	30
Dos.....	35
Tres.....	38
3. CAPÍTULO III: Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros	
3.1 Problemas y contenidos de la Historia y las Ciencias Sociales en <i>Karmata Rúa</i>	59
Conclusiones.....	77
Fuentes y bibliografía.....	82
INDICE DE ANEXOS	
Anexo 1. Entrevista realizada a la docente Gladys Yagarí González, habitante de la Comunidad indígena de <i>Karmata Rúa</i>	92
Anexo 2. Entrevista realizada al docente Guillermo Antonio Yagarí González, miembro de la comunidad indígena de <i>Karmata Rúa</i>	96
Anexo 3. Fotografías.....	101

Resumen

Desde hace un buen tiempo en Colombia, la Historia y las Ciencias Sociales que se enseñan en la Escuela han impuesto visiones históricas homogeneizantes y excluyentes. Este proyecto de investigación surgió de nuestras experiencias de vida; del contacto con la comunidad indígena de *Karmata Rúa*, en el municipio de Jardín, Antioquia; habitado por la etnia Emberá Chamí.

En la escuela de la comunidad se enseña Historia y Ciencias Sociales a partir de parámetros de occidente, sin embargo, se permite reflexionar sobre su configuración cultural, histórica y ancestral, referenciando sus experiencias y saberes.

La mayoría de comunidades indígenas aceptan enseñar problemas del pasado de occidente, la problemática radica en que, si al interior de la comunidad se continúa visibilizando la enseñanza de la Historia dentro de estos parámetros, se crea una negación al pasado de resistencia, reinención y reacomodamiento de la cual participan grupos sociales.¹

Investigamos cómo han sido los procesos de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en *Karmata Rúa*, además del tipo de problemas que surgen, para determinar hasta qué punto tienen cabida en esos procesos de enseñanza en la Escuela, sus tradiciones, historias y saberes ancestrales, para interpretar y comprender su pasado.

Para ello se analizaron las propuestas inclusivas generadas desde la Constitución Política de Colombia de 1991 en conjunto con las categorías de Etnohistoria y Etnoeducación, concluyendo la importancia de hacer reivindicación y reconocimiento a nuestros pueblos ancestrales con derechos de equidad y respeto a sus cosmovisiones.

Se plantearon para la investigación tres componentes: el análisis documental, trabajo de campo en *Karmata Rúa* y el análisis de la información; por último, se acude a las fuentes orales, fundamentales para este ejercicio investigativo.

¹ Joanne Rappaport, *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos* (Popayán: Universidad del Cauca, 2000) 28.

Palabras Clave: Ethnohistoria, Etnoeducación, *Karmata Rúa*, Historia, Enseñanza, Resistencia, Reivindicación.

Abstract

For quite some time now in Colombia, the History and Social Sciences taught in the School have imposed homogenizing and exclusive historical visions. This research project grew out of our life experiences; of the contact with the native community of Karmata Rúa, in the municipality of Jardín, Antioquia; inhabited by the Emberá Chamí ethnic group.

In the school of the community, History and Social Sciences are taught based on Western parameters, however, it offers the possibility of reflecting on their cultural, historical and ancestral configuration, taking as reference their own experiences and knowledge.

The majority of native communities accept to teach problems of the past of the denominated Western Civilization, the problem lies in the fact that if within the community the teaching of History is only visible within these parameters, a denial of that past of resistance, reinvention and rearrangement is created, of which social groups are part.²

We investigated how have been the processes of teaching History and Social Sciences in Karmata Rúa, in addition to the type of problems that arise, in order to determine to what extent have a place in those teaching processes in the School, the traditions, histories and ancestral knowledge of the native community, to be able to interpret and understand its past.

For that, the inclusive proposals that were generated from the Political Constitution of Colombia in 1991 will be analyzed in conjunction with the categories of Ethnohistory and Ethnoeducation, reaching the conclusion that it is important to claim and recognize our ancestral peoples with rights of equity and respect to their worldviews.

² Joanne Rappaport, *The Politics of Memory. Native Historical Interpretation in the Colombian Andes* (Popayán: Universidad del Cauca, 2000) 28

Three components are proposed for the investigation: documentary analysis, field work in the community of Karmata Rúa and the analysis of information; finally, we turn to the oral sources, that are fundamental for this investigative exercise.

Key Words: Ethnohistory, Ethnoeducation, Karmata Rúa, History, Teaching, Resistance, Revindication.

Agradecimientos

Queremos agradecer a cada una de las personas que nos apoyaron en la realización de este escrito. En primer lugar, a nuestro asesor César Lenis, por su paciencia, dedicación y sugerencias. De igual manera a los profesores de la Licenciatura, por sus recomendaciones. Merecen una mención especial los funcionarios de las bibliotecas universitarias que consultamos, especialmente los de la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT. Descubrimos la existencia de un museo que contiene información etnográfica de gran valor para Antioquia; se trata del Museo Etnográfico Miguel Ángel Builes, que nos abrió sus puertas. También las abrió la Organización Indígena de Antioquia que, pese a las limitaciones para coordinar horarios de consulta nos permitió acceder a su valioso centro de documentación.

De manera muy especial agradecemos a nuestras familias por el acompañamiento y apoyo moral en estos días y noches de trabajo.

Por supuesto, nuestro agradecimiento y reconocimiento a la comunidad indígena de *Karmata Rúa* es total. En siempre la amabilidad de sus habitantes y los lazos que construimos con ellos nuestra memoria pervivirán para durante varias semanas de trabajo. Agradecemos a la institución educativa de la comunidad y a la profesora Gladis Yagarí González por su acompañamiento.

¡¡Mil gracias a todos!!

Introducción

Hace ya más de 500 años la historia del mundo, en especial la del continente americano, cambió para siempre. Hombres que no eran de estas tierras lograron imponer a los pobladores autóctonos un enorme proceso de colonialismo espiritual, material y sociocultural, con técnicas de moldeamiento, silenciamiento y domesticación de las memorias e historias locales, que aún hoy en día manifiestan consecuencias de gran calado en los indígenas del continente. Se crearon, de esta manera, referentes de identidad impuestos y que tuvieron como telón de fondo la violencia, el desarraigo, la destrucción y el aniquilamiento.³

Ante la imposición ideológica y cultural, buena parte de la población actual de nuestro país ha considerado que los grupos indígenas han asimilado las dinámicas socioculturales que se les han impuesto desde hace más de cinco siglos. Sin embargo, al interior de estas comunidades, se ha demostrado que el impacto dejado por la Conquista, ha sido desastroso; sus consecuencias siguen siendo evidentes en los indígenas del país. En las últimas décadas, esas comunidades han planteado la necesidad de un viraje en la consideración de cómo el Estado los ha idealizado, comprendido y explicado.

Aquellas consideraciones de orden histórico, son las que dieron origen a este proyecto de investigación; sin lugar a dudas, preguntarse por las representaciones que se han construido sobre el pasado indígena de lo que hoy es Colombia es un tema clave, no solo para la comunidad académica de los llamados científicos sociales; toca de manera directa a la Educación, y sirve como punto de partida para una lucha de los pueblos nativos, por retomar las raíces, buscando construir un proyecto de vida y una reestructuración de la enseñanza de acuerdo a sus dinámicas étnicas y socioculturales, y su propio pasado.

Los grupos indígenas en Colombia han trabajado en la construcción de un sistema de educación propia, como modelo de resistencia ante las políticas que el Estado ha establecido. Víctor Alonso Molina Bedoya y José Fernando Tabares Fernández plantean que:

³ Nathan Wachtel, “Los Indios y la Conquista Española”, *Historia de América Latina 1. América Latina Colonial: La América Precolombina y la Conquista*, V.1, dir. Josep Fontana y Gonzalo Pontón (Barcelona: Crítica, 1990) 170-172

La educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual ha sido viable entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida. Esta educación pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de conquistar crecientes niveles de concienciación y de organización social. Es un proyecto ligado a la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena, que tiene como soportes fundantes la tradición y los propios proyectos de vida definidos por la colectividad, con lo cual la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura.⁴

Guillermo Bonfill Batalla afirma que se “utilizó por primera vez el término “etnoeducación” en el año de 1981 durante un discurso en Costa Rica, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos”.⁵ Y en Colombia, el impulso a la etnoeducación, por parte del Estado, ha sido el común denominador desde la Constitución Política de 1991. Hoy en día, es una categoría casi que obligatoria en el contexto de la reflexión sobre lo que es la Educación en una nación pluriétnica y multicultural como la nuestra.

Para este ejercicio de investigación, planteamos como objetivo general, analizar cómo han sido los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en *Karmata Rúa* para determinar hasta qué punto tienen cabida en esos procesos de enseñanza en la Escuela, las tradiciones, historias y saberes ancestrales de la comunidad.

Nos servimos de trabajos similares, realizados sobre otras comunidades indígenas del país, y sobre grupos negros de Colombia. Exploramos diferentes tipos de fuentes, entre las que se destacan investigaciones de corte histórico, estudios de caso, leyes, normas y decretos que hacen referencia a la Ethnohistoria y la Etnoeducación, tratando de llevar la búsqueda a *Karmata Rúa*.

⁴ Víctor Alonso Molina Bedoya y José Fernando Tabares Fernández, “Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia”, *Polis (Santiago)* 13.38 (2014): 2.

⁵ Juliana Arbeláez Jiménez y Paulina Vélez Posada, “La Etnoeducación en Colombia: una mirada indígena” (Monografía, Universidad EAFIT, 2008) 12.

Pretendimos conocer un proceso de invención y difusión del pasado en la Escuela. Llamamos la atención sobre los aportes que la misma comunidad indígena pueda hacer para reconocer y comprender su historia, una historia viva, que se renueva, que es cercana y sobre todo útil para entender lo que son los indígenas de *Karmata Rúa* en un contexto de globalización como el contemporáneo. Raquel González Henao afirma que quien investiga “tiene que ir de la superficie hacia la raíz, como la mata de papa que allí está cargada para cosechar. Después tiene que subir y, cuando escribe, va subiendo hasta llegar a la superficie. Pero el investigador no se puede quedar ahí, pues viene el retoño; tiene que subir y crecer con el tallo hasta dar toda la mata, todo el árbol; y después tiene que bajar, profundizar otra vez. Y así seguir hasta terminar todo completo.”⁶

Fue vital la investigación documental, el trabajo de campo en *Karmata Rúa* y el acceso a fuentes orales tomadas de integrantes de la comunidad educativa.⁷

Precisamente, en *Karmata Rúa*, echamos mano de la observación participante; “la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria”.⁸ Percibimos las maneras como la comunidad educativa de *Karmata Rúa* se relaciona en el aula de clase con los contenidos y problemas propios de las Ciencias Sociales; las formas como reconocen su pasado; y las posibilidades de inclusión en esa relación de saberes de sus conocimientos ancestrales.

Vale la pena señalar que este ejercicio de investigación tocó nuestras propias pieles. Y las tocó porque hemos vivido en carne propia los aspectos que hemos estudiado en este trabajo.

Desde temprana edad Juan Guillermo Tascón Yagarí dejó la comunidad indígena de *Karmata Rúa* junto con su familia; su padre, en un afán por ofrecer a los suyos

⁶ Raquel González Henao, *Así cuentan la historia: mujeres y memoria emberá* (Bogotá D.C: Editorial Gente Nueva, 2013) 42.

⁷ Oscar Alberto Morales, “Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía”, *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*, ed. Norelkys Espinoza y Ángel Rincón (Mérida: Universidad de Los Andes, 2003) 2.

⁸ Tomás J. Campoy Aranda y Elda Gomes Araújo, “Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos” (Ensayo, 2009) 3.

mejores “oportunidades” y “calidad de vida”, resolvió viajar a la capital antioqueña en busca de una oferta laboral.

Aquella transición fue un cambio brusco que afectó radicalmente y para siempre un sinfín de relaciones interpersonales y culturales que se habían gestado desde muy pequeño dentro del territorio indígena.

Fue obligado a adaptarse al nuevo contexto occidental, siendo la Escuela el aparato por excelencia para llevar a cabo la tarea de adoctrinamiento. Fue un proceso que tardó muchos años, de no grata recordación, por el trato y la soledad que conllevaba ser distinto a los demás en la Escuela.

Ya en la Universidad estos sentimientos pudieron forjar una necesidad de volver al lugar de origen e identificarse con un grupo humano que ha tenido permanencia en estos territorios que hoy en día ocupan los hombres occidentalizados. El interés por reintegrarse a la cultura Embera Chamí que lleva en la sangre Juan Guillermo Tascón Yagarí fue tomando forma, y se convirtió en un proyecto de vida. Este ejercicio de investigación fue una forma de emancipación personal, de sus ancestros, y de su cultura indígena.

De otro lado, Alfredo Amador Franco, quiso vincular su interés por el estudio del pasado americano con las maneras como ese pasado ha sido interpretado en el contexto de las comunidades indígenas de Colombia, todo ello en clave de la lucha social por la reivindicación y el reconocimiento de las naciones étnicas que han padecido por lo menos 500 años de negación y olvido. Desde niño, Alfredo Amador tuvo contacto con miembros de la comunidad de *Karmata Rúa*, pues algunos de ellos visitaban un corregimiento cerca de la comunidad, donde Alfredo tenía un pariente. Este proyecto representó la posibilidad de tener un nuevo contacto, ahora desde la academia, con esa comunidad indígena.

Como maestros de Ciencias Sociales en formación problematizamos constantemente ese saber que llevamos a la Escuela. En el contexto de una sociedad tan diversa como la nuestra, es preciso, en algunos territorios de Colombia, realizar un viaje hacia nuestras raíces, como insumo importante de aprendizaje para alimentar nuestras almas y nuestras vidas; en palabras de Abadio Green Stócel, “conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que

conduzca al saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o de la hermana”.⁹

Los procesos sociales y culturales actuales están soportados en modelos interpretativos hegemónicos. Las comunidades indígenas de Colombia resisten el feroz avance e imposición de dicho modelo, pues tergiversan sus formas de percibir su pasado, y la construcción y el mantenimiento de su presente. Este informe de investigación es el resultado inicial de nuestras búsquedas y deseos por comprender una problemática que toca a todos los pueblos originarios de América.

El pretexto, en el mejor sentido de la palabra, fue la comunidad de *Karmata Rúa*. He aquí los resultados de nuestra experiencia.

Este informe contiene tres capítulos. En el primero de ellos, reflexionamos sobre las categorías de Etnohistoria y Etnoeducación en Colombia, en tanto nos ofrecen una serie de herramientas para entender como ha sido interpretado el pasado indígena en nuestro país. Estas dos categorías son el “tronco del árbol” de esta investigación. Las “ramas” son los capítulos siguientes.

En el segundo capítulo insertamos a la comunidad de *Karmata Rúa* en el contexto de las comunidades indígenas de Colombia; hacemos énfasis en el proceso de moldeamiento ideológico y cultural occidental que se ha tratado de imponer desde la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela. Y sobre todo, llamamos la atención sobre algo que puede ser considerado como la principal característica de los pueblos indígenas de América: su extraordinaria capacidad de reinvención y reacomodamiento. Después de cinco siglos de resistencia, siguen estando allí. Y en algunas naciones del continente, siguen siendo mayoría.

El tercer capítulo esboza nuestros análisis sobre el Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Educativa de *Karmata Rúa*; el plan de área de Ciencias Sociales y la manera como se enseña Historia en dicha Institución.

Al final, incluimos las conclusiones, el listado de fuentes y bibliografía y una serie de anexos de esta investigación.

⁹ Abadio Green Stócel, “El otro soy yo” (Ensayo, 1998) 4-7.

CAPÍTULO I

Etnohistoria y Etnoeducación en Colombia

1.1 Etnohistoria en Colombia

La Etnohistoria ha evocado múltiples ideas entre los investigadores causando malestar en algunos por la definición que se propone acuñar; esta no solo indica abordar la historia de los pueblos indígenas y sus formas de conciencia histórica, sino que también pretende enfocarse hacia otros grupos étnicos y las problemáticas que les subyacen.¹⁰

En este informe, la Etnohistoria hace alusión a la historia de los pueblos autóctonos, de las comunidades originarias de nuestro país. El origen de los estudios sobre este campo en Colombia, ha tenido en cuenta el análisis de las diferentes crónicas escritas por los conquistadores durante el proceso de invasión del continente americano, que se inauguró en el siglo XVI. Estas fuentes no permitieron un reconocimiento a la historia de los pueblos ancestrales indígenas; lo que hicieron fue condenarlos a ser los llamados “sin voz” de la Historia. Las crónicas fueron escritas por manos europeas que silenciaron la historia india y la tergiversaron¹¹. “El estado actual de las investigaciones históricas en Colombia es otra de las causas de la negación del problema indígena. El deficiente estudio de las épocas de conquista y pacificación, hace suponer la aniquilación del pueblo indio ya en el siglo XVI y, por consiguiente, la poca o casi nula influencia indígena en la vida nacional.”¹²

Vale la pena señalar que las crónicas de la Conquista fueron insumos de investigación a partir de mediados del siglo XX en nuestro país. Investigadores como Eliécer Silva Celis y Gregorio Hernández de Alba, se interesaron por las culturas originarias y las caracterizaron en sus trabajos, tratando de cuestionar realmente lo que estas fuentes proporcionaban. A raíz de ciertos factores y

¹⁰ Roberto Pineda Camacho, “La Etnohistoria en Colombia: Un balance bibliográfico (1940-1994)”, *Memorias I seminario internacional de Etnohistoria del norte de Ecuador y Sur de Colombia*, ed. Guido Barona Becerra y Francisco Zuluaga R (Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades, 1995) 19-20.

¹¹ Juan Friede, *El indio en la lucha por la tierra* (Cali: Editorial Universidad del Cauca, 2010) 44.

¹² Friede 182.

preocupaciones de tinte político, se “promovieron los estudios etnohistóricos en el ámbito indigenista colombiano. En este contexto, se forjaron algunos trabajos importantes sobre la historia social de las comunidades indígenas de los Andes, en contraste con un marco signado por una historiografía “blanca” que, tradicionalmente y con contadas excepciones, manifestaba poca o nula preocupación por los indígenas, los sectores populares y por la vida económica y social.”¹³

Entre esos estudios, se encuentra el trabajo de Juan Friede. En sus obras luchaba contra “una sola historia”; la misma que quería encasillar a todos los hombres en relaciones asimétricas donde unos imperaban sobre los otros. Planteaba que se debía investigar la historia de cada uno de los grupos sociales, y de sus interacciones, porque Colombia había sido construida multiculturalmente y sus pobladores poseen un carácter eminentemente diverso. Hizo énfasis en la historia del mundo andino, con el objetivo de reconocer al indígena como un actor principal de ella. Uno de sus más destacados textos fue *El indio en la lucha por la tierra*. En él, dejó de “ver al indio como “[...] anónimo y genérico”, para convertirlo en un agente capaz de hacer historia. Esta visión se alejó de la historia académica e hizo uso de los archivos locales y regionales, las entrevistas, siendo pionero también en los métodos que configurarían después los trabajos de antropología social y de historia oral”.¹⁴ También se destacó por el trabajo de campo en las comunidades indígenas, y por la transcripción y difusión de fuentes documentales del siglo XVI.

El profesor Guido Barona plantea que la Etnohistoria es un saber estratégico que permite al otro ser reconocido y no excluido; afirma que surgió con mayor fuerza en América Latina durante la década de 1950. En Colombia su difusión está vinculada al trabajo, precisamente, de Juan Friede, quien llamaba la atención sobre un saber histórico diferente al de una historia blanca, que legitimara a la participación

¹³ Roberto Pineda Camacho, “La Etnohistoria en Colombia: Un balance bibliográfico (1940-1994)”, *Memorias I seminario internacional de Etnohistoria del norte de Ecuador y Sur de Colombia*, ed. Guido Barona Becerra y Francisco Zuluaga R (Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades, 1995) 22.

¹⁴ Laura Sánchez Alvarado, “El indigenismo en Juan Friede”, *Baukara, bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina* 3 (2013): 39.

indígena y a sus formas sociales de actuar en el Estado para la construcción de la nación colombiana.

Entre 1950 y 1960, continuó el interés por el estudio de la Etnohistoria de las comunidades autóctonas de Colombia, centrándose el análisis en evidenciar los impactos que se suscitaron a raíz de los procesos de aculturación y destrucción de las comunidades indígenas debido a la invasión española. Se produjeron insumos para la creación de un proceso de resistencia que tomó como referencia el aprendizaje y el reconocimiento de su visión de la historia. La fundación de departamentos de Antropología en diversas universidades del país, atizó los intereses investigativos sobre estos temas. Se intentó caracterizar la trayectoria de los pueblos indígenas desde la época colonial hasta el presente. Con el auge de la Nueva Historia de Colombia, los estudios en torno a la Etnohistoria aumentaron. “En la década de 1970 comenzaba una nueva etapa de la Etnohistoria Andina y era anunciada por las obras de Nathan Wachtel, que analizó la desestructuración de la sociedad andina en *La vision des vaincus: les Indiens du Pérou devant la conquête espagnole, 1530-1570* y de Pier Duviols, quien describió la extirpación de idolatrías enmarcándola en el entorno ideológico de la época y en relación a los intereses creados, en *La lutte contre les religions autochtones dans le Pérou colonial: l'extirpation de l'idolatrie entre 1532 et 1660*”.¹⁵

Es preciso señalar que cada zona del país tuvo su redacción a nivel etnohistórico. Durante la década de 1980 se destacaron los estudios de Frank Salomón y María Victoria Uribe, al igual que los de Joanne Rappaport quien vinculó en sus análisis aspectos sociales y de identidad étnica de los pueblos ancestrales. La realización de los estudios etnohistóricos en nuestro país ha permitido visualizar problemáticas y elementos que en tiempos anteriores han estado fuertemente invisibilizados. Su futuro depende del interés que desde la academia se exprese; más en un país que en los últimos tiempos asiste al reconocimiento de múltiples voces sobre aquella que ha imperado por más de 500 años.

¹⁵ Alejandra Ramos, *La Etnohistoria andina antes de su consolidación* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología Confluencias, 2011) 21.

A partir de la Constitución Política de 1991, las investigaciones sobre la llamada Etnohistoria han ido en aumento; “en Colombia la diversidad étnica cultural es invaluable y forma parte de un patrimonio humano, pero, solo a partir de la Constitución del 91 tuvo en cuenta aspectos socioculturales y políticos de los pueblos indígenas, sus derechos fundamentales consagrados en la Carta Política para su protección por las autoridades e interpretados sus alcances a través de la jurisprudencia. A partir de ese momento histórico se han reglamentado leyes que tienden a mejorar la calidad de vida sociocultural y participativa en la sociedad civil desde la etnopolítica”.¹⁶

La influencia de la Etnohistoria en Colombia, ha sido importante en tres momentos, a saber:

1) El impacto de la antropología norteamericana en la reflexión sobre la creación de una historia de los indígenas que estuviera en oposición a ciertos académicos que no estaban de acuerdo o tuvieran el interés de abordar este objeto de estudio; como lo expresa Roberto Pineda Camacho: “dicho vocablo aparece en los Estados Unidos, en los primeros lustros de este siglo [El siglo XX], para designar el trabajo de los antropólogos destinado a describir y analizar la historia de los pueblos nativos, comúnmente por fuera de la preocupación de los historiadores y de la historiografía convencional”.¹⁷

2) Continua la influencia de la antropología norteamericana sumada con las investigaciones en el mundo Andino, en el sentido de que se debe indagar sobre la historia de los procesos de aculturación de los pueblos indígenas, producto de su encuentro en la colonia y la república. Así, “Los debates sobre la definición de la Etnohistoria se desarrollaron a partir de tres ejes: el objeto, la disciplina y el método. En cuanto al primero, se discutieron las delimitaciones que partían del objeto y asignaban a la Etnohistoria el estudio de los grupos étnicos precoloniales y coloniales. Por otra parte, se reflexionó sobre si era legítimo considerar a la

¹⁶ Clemente Mendoza Castro, “Derechos fundamentales de los pueblos indígenas y la etnohistoria de la vulnerabilidad de una propiedad colectiva: caso Tubará”, *Revista Justicia* 10 (2005): 94-95.

¹⁷ Roberto Pineda Camacho, “La Etnohistoria en Colombia: Un balance bibliográfico (1940-1994)”, *Memorias I seminario internacional de Etnohistoria del norte de Ecuador y Sur de Colombia*, ed. Guido Barona Becerra y Francisco Zuluaga R (Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades, 1995) 19.

Etnohistoria como una disciplina independiente o si se trataba de una subdisciplina y en ese caso a que disciplina se encontraba subordinada”.¹⁸

3) Tenemos ya la aceptación para nuestro país de la definición acerca de la Etnohistoria, como el estudio de los sujetos y concepciones históricas del pasado de diferentes pueblos como las negritudes y los indígenas, de la relación de estas culturas con el pasado, de rescatar y reconocer la historia de los pueblos que se consideraban sin historia, de volver a traer la voz de los llamados vencidos y negados por la Historia oficial. En palabras de Walter Benjamin, es preciso realizar una historia a contrapelo, que ofrezca la posibilidad de hablar con el pasado, y dialogar con el presente en un llamado etno-tiempo que no es de carácter lineal. Debe tenerse en cuenta que las comunidades ancestrales no se mueven en nuestro tiempo, sino en otra temporalidad que no es la asignada por Occidente; compuesta por un sentido de cambio, de devenir y de continuidad; y que, para el caso de un historiador y de un docente de Ciencias Sociales en el aula de clase, le exige saber enseñar a sus alumnos. Esos supuestos “muertos” que la historia ha olvidado, están realmente muy vivos. Tanto así que, “si la historia no se reduce a la historia del grupo de los vencedores, y si el pasado no es sólo la reinención de la tradición, y de los hechos orquestada por estos dominadores que han ganado, entonces la tarea del historiador crítico consiste también en reivindicar y rescatar a todos esos pasados vecinos que, a pesar de haber sido derrotados, continúan vivos y actuales, determinando una parte muy importante de la historia”¹⁹

Es así que se pone una voz en alto para “luchar” contra esas fuentes hispánicas eurocéntricas, discerniendo de forma crítica la información que reposa en fuentes que hacen parte de archivos locales, nacionales y extranjeros. Lo que debe hacer la Etnohistoria es recuperar la historia de los pueblos indígenas, dar voz a la gente india, describiendo su entorno, problemas, paisajes, etc; no solo haciendo la referencia a los tiempos pasados, sino manifestando un fuerte compromiso con el análisis del presente de esas comunidades. Demostrar que ellos, los indios, también

¹⁸ Alejandra Ramos, *La Etnohistoria andina antes de su consolidación* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología *Confluencias*, 2011) 21-22.

¹⁹ Carlos Antonio Aguilar Rojas, “La historia vista a contrapelo”, *La mirada del ángel en torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*, comp. Bolívar Vinicio Echeverría (México: Editorial Era UNAM, 2005) 134.

pueden ser historiados si nos colocamos de frente ante la tradición Occidental; deben tener “el derecho a la historia como el primer derecho multicultural, los pueblos no pueden imponer su visión del mundo ni su historia a otros pueblos”.²⁰

Actualmente en Colombia, se manifiesta una discusión sobre que nombre es más pertinente para este campo de estudio. Para muchos, la etnohistoria es considerada una disciplina que no solo trabaja en conjunto con aportes de la Historia, sino también de la Antropología; por ello, es más acertado el nombre de Antropología Histórica. Todavía no hay un consenso entre los investigadores sobre qué nombre es más adecuado. El debate continua.

El etnohistoriador John Murra plantea que la Etnohistoria no es un campo disciplinar, sino una táctica de investigación que combina arqueología, lectura de fuentes, antropología social y lingüística. "La etnohistoria ya no necesita mantenerse dentro de una definición técnica: el uso de las fuentes de archivo para el estudio de grupos étnicos no-europeos. La pista original puede provenir de una fuente escrita, como una visita, pero pronto el estudio se convierte en el esfuerzo coordinado de varias tácticas de investigación que por mucho tiempo se han ejercido separadamente".²¹ Los espacios de discusión, entonces, empezaron a girar y tener una mirada interdisciplinaria en torno a que elementos, metodologías, aproximaciones o características tomadas desde la Historia y desde la Antropología, podían ser útiles.

Desde comienzos del siglo XX, los historiadores “se encontraban interesados en las biografías de los grandes hombres, en los acontecimientos bélicos y en el estudio de las instituciones europeas”;²² en los Andes se hizo necesario estudiar aquellos pueblos que la Historia tradicional no trataba; se "comenzaron a producir un conjunto de hipótesis y discusiones que significaron no sólo un cambio de intereses y puntos de partida, sino el esbozo de una nueva metodología para estudiar la vida de los Andes. De esta manera, la Etnohistoria nació como el

²⁰ Luis Alfonso Fajardo Sánchez y otros, *Manuel Quintín Lame y los guerreros de Juan Tama: multiculturalismo, magia y resistencia* (Santafé de Bogotá: Nossa y Jara Editores, 1999) 14.

²¹ John Víctor Murra, *Formaciones económicas y políticas del mundo andino* (Perú: Instituto de estudios peruanos, 1975) 304-305.

²² Alejandra Ramos, *La Etnohistoria andina antes de su consolidación* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología *Confluencias*, 2011) 13.

instrumento para estudiar, por medio de documentos y con herramientas teóricas de la Antropología, aquellas sociedades que habían sido colonizadas”.²³ Se manifestó la necesidad de investigar a las sociedades indígenas en las que una historiografía tradicional hacía hincapié en la tradición Hispánica. Gracias a la amalgama de la antropología, la historia y otras disciplinas, “La Etnohistoria se habría constituido como una disciplina de síntesis, "sofisticando y enriqueciendo la metodología de análisis de fuentes a partir de una práctica que combinaba perspectivas, modelos, técnicas e información de la arqueología, la antropología y la historia" y encontraba allí su especificidad”.²⁴

No es posible definir a la Etnohistoria sin aceptar una clara dimensión diacrónica de la Antropología, considerada esta como una ciencia histórica que intenta comprender, en el tiempo y en el espacio, las manifestaciones cambiantes de la vida del hombre como individuo y como ser social. La ubicación de la Etnohistoria dentro de la Antropología aparece a mediados del siglo XX, como resultado de la profunda crisis de la Antropología Social y bajo el influjo de otras corrientes de pensamiento, entre ellas las neo-evolucionistas y las provenientes del Materialismo Histórico, (Sturtevant, 1966; Adams, 1962). Paralelamente a la aparición de la Etnohistoria como una disciplina científica de la Antropología, se la ha considerado como un simple método de trabajo interdisciplinario y catalizador entre la Historia y la Antropología²⁵

Francisco Zuluaga expresa que: “El hecho es que aquí estamos tratando de Etnohistoria, sabiéndola dentro de un movimiento interdisciplinario, reconociendo que a ella se puede llegar desde la antropología en una aproximación a la historia, o desde la historia en una aproximación a la antropología”.²⁶

Roberto Pineda Camacho sugiere que es más conveniente llamar a este campo de estudio “Etnografía del Pasado”; “hoy en día, parte de la etnohistoria se percibe como una “etnografía del pasado” como un enfoque que transforma los “datos históricos” en datos etnográficos, sobre la base de la teoría antropológica; persiste

²³ Alejandra Ramos, *La Etnohistoria andina antes de su consolidación* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología, *Confluencias*, 2011) 21.

²⁴ Ramos 23.

²⁵ Segundo Moreno Yáñez, “La etnohistoria y el protagonismo de los pueblos colonizados: contribución en el Ecuador”, *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, 5 (1994): 53.

²⁶ Francisco Zuluaga R, “Aproximación de la Historia a otras formas de memoria”, *Memorias I seminario internacional de Etnohistoria del norte de Ecuador y Sur de Colombia*, ed. Guido Barona Becerra y Francisco Zuluaga R (Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades, 1995) 105.

su preocupación por las formas de conciencia histórica: en este sentido, se ha convertido en una etnografía de la memoria, de los procesos de producción de conocimiento histórico, de las tradiciones orales y escritas como fuentes y formas de conocimiento histórico”.²⁷ A causa de lo anterior, Pineda Camacho plantea que tampoco convence el término de la antropología histórica, porque se sigue en la división de la antropología y la historia, por eso resalta que deben considerarse no como disciplinas, sino como dos metodologías para acercarse a algo común. Igualmente, otros autores continúan afirmando que el mejor camino es la Etnografía del pasado,

ya que puede entenderse como la apuesta teórica metodológica que permite abordar *cómo el pasado (lo que paso y lo que se dice que pasó) es construido y resignificado en el presente*, a través de la relación que los sujetos y las comunidades establecen con los archivos, las prácticas socio-culturales, los lugares, los paisajes y las historias orales. La historia etnográfica se centra en describir y analizar *el uso de la relación entre la fuente escrita, la oral y el territorio en los procesos político-organizativos, pedagógicos, de construcción y resignificación de identidades*. Además, busca abordar las prácticas de producción histórica en lo local o de construcción del pasado en lo cotidiano, articulado con procesos culturales, históricos, sociales y políticos más amplios.²⁸

Es por esto que el contacto y la creación con el pasado se da a partir de la interacción con los documentos, el territorio, los relatos orales, los rituales, la cultura material, entre otros; así, la historia etnográfica no se enmarca solo en lo oral como es costumbre en la antropología, ni en lo escrito como es costumbre en la historia; plantea la necesidad de analizar la producción histórica como “un palimpsesto en donde lo oral y lo escrito coinciden en parte, se mezclan y se reinterpretan una y otra vez con nuevos actores”²⁹. Joanne Rappaport en su investigación sobre los renacientes de Cumbe, en el departamento de Nariño:

utilizó dos estrategias generales que le permitieron construir un modelo multiestratificado, polifónico y dialógico de la *creación del presente como*

²⁷ Roberto Pineda Camacho, “La Etnohistoria en Colombia: Un balance bibliográfico (1940-1994)”, *Memorias I seminario internacional de Etnohistoria del norte de Ecuador y Sur de Colombia*, ed. Guido Barona Becerra y Francisco Zuluaga R (Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades, 1995) 19-20.

²⁸ William Andrés Martínez-Dueñas y Astrid Lorena Perafán-Ledezma, “Antropología e historia: notas para una etnografía del pasado”, *Jangwa Pana* 16.1 (2017): 68.

²⁹ Martínez y Perafán 68.

pasado. Una de las estrategias es la *observación participante* a partir de la cual se pudo establecer cómo en la vida cotidiana, en los rituales, en la transmisión de relatos orales, la significación de la cultura material y el análisis de documentos legales y personales se recrea constantemente la historia como un *performance* continuo atravesado por relaciones de poder tanto internas como externas al grupo que lo produce. La segunda estrategia es el *trabajo de archivo* no como una actividad aislada que busca verificar los relatos históricos, sino que evidencia la manera en que la documentación pública y privada es interpretada y re-interpretada en la producción de dichos relatos históricos. Esto permite no sólo definir la producción cultural como estrictamente oral sino también establecer cómo se da la relación entre discursos (orales y escritos) hegemónicos y subalternos. De esta forma se llega a una etnografía del pasado que vincula en un mismo análisis lo oral y lo escrito, junto con la cultura material y las expresiones rituales³⁰

Es así que la Etnografía del pasado pretende analizar los tiempos pretéritos, más allá del carácter lineal que la historia misma precede, haciendo una relación y una construcción con el presente. De igual manera, incluye la perspectiva de las sociedades no occidentales en las que el pasado es entendido de maneras distintas y es aquí que este campo de la Historia etnográfica es capaz de denotar estos elementos, desde una producción en conjunto y una conexión a partir de la concepción inicial de la etnohistoria, la etnografía y la pregunta a los documentos, para conectar las memorias del pasado con las condiciones contemporáneas de las comunidades.

La etnografía histórica es la reconstrucción de una descripción etnográfica sincrónica de un estadio pasado de una cultura, especialmente soportada por documentos contemporáneos con ese estadio (...). El propósito es producir una descripción paralela y tan cercana como sea posible a aquella producida en el campo de la etnografía, a pesar de que las evidencias no son aquellas que el antropólogo ha observado, escuchado o que le fueron mencionadas, sino lo que otros, que no son antropólogos, aprendieron y consignaron en documentos (Sturtevant, 1966: 7). En este contexto, la etnohistoria puede ser vista como un punto focal hacia el cual convergían la etnografía, la arqueología y la historia. De alguna manera el tiempo, delimitado por los documentos, se transforma en el eje y la coyuntura que permiten la conexión entre diferentes momentos y entes sociales para crear una continuidad que da sentido al pasado y al presente.³¹

³⁰ William Andrés Martínez-Dueñas y Astrid Lorena Perafán-Ledezma, “Antropología e historia: notas para una etnografía del pasado”, *Jangwa Pana* 16.1 (2017): 69.

³¹ Santiago Mora, “El pasado como problema antropológico”, *Revista Colombiana de Antropología*, 43 (2007): 175.

1.2 Etnoeducación en Colombia

La educación indígena, también conocida como Etnoeducación, es un neologismo; se direcciona a la formación de grupos humanos que difieren de las elites blancas y mestizas en territorios tan diversos como América; además de una educación dirigida a la población indígena, incluye a la población negra. El término nació en el siglo XX y se estructuró desde dos aristas: la de los Estados, y la de las mismas comunidades. En el contexto colombiano se plantea que hubo tres etapas importantes que dieron lugar a esta noción: “existen tres momentos en la educación a grupos étnicos en Colombia: el período de colonización, en donde el proyecto determinante lo constituye la evangelización; posteriormente el de la república que promueve una especie de integracionismo escolar, dando lugar a la institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y afrocolombianos, y por último, la etapa de los derechos étnicos, en la cual la centralidad está en el reconocimiento y la cooptación mediante la institucionalización-oficialización”.³²

También se afirma que ese desarrollo histórico lo vivieron los grupos indígenas desde una perspectiva no tan paralela como se suele creer, pues su significado parte del resultado de distintos ejercicios de reivindicación con su historia y cosmogonía arrebatada, además de la continua lucha igualdad y creaciones de leyes dando como resultado el modelo que hoy conocemos como etnoeducación: “un periodo previo a la Colonia con sistemas educativos diferentes del escolar-moderno; el periodo de construcción del PEBI desde comienzos de los años setenta; el periodo marcado por la Constitución de 1991, que puede relacionarse por el enunciado por Castillo y Rojas como el de reconocimiento y cooptación mediante la institucionalización-oficialización, y el periodo de la construcción y lucha por el SEIP”.³³

³² Sandra Patricia Guido Guevara y Hollman Andrés Bonilla García, “Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos”, *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*, ed. Alba Lucía Bernal Cerquera (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013) 23.

³³ Guido y Bonilla 23.

En la Constitución Política de 1991, se reconoció a los indígenas y su diversidad como un componente fundamental de la nación colombiana. Se definió a nuestro país como una nación multiétnica y pluricultural; en el marco del desarrollo etnoeducativo en Colombia, se ha vislumbrado que desde las últimas dos décadas se ha hecho un arduo trabajo por parte de las instituciones gubernamentales y otros entes preocupados por el mismo plan de formación de los pueblos indígenas. La ley 115 de 1994, por ejemplo, plantea que la educación debe estar relacionada con el ambiente y con los diferentes procesos sociales y culturales que en ellas convergen, con el fin de crear producciones de distintas índoles con respecto a sus idiosincrasias; todo ello con el fin de que las mismas comunidades puedan perpetuar sus ideas y conceptos a generaciones futuras. Años antes, el Decreto 1142 de 1978, planteó que: “La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares aseguraran el respeto y el fomento de su patrimonio económico natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas”.³⁴

Estas normas condicionan a los distintos grupos indígenas a ir recuperando y realizando los saberes y conocimientos ancestrales; así lo muestra el artículo 12 del citado decreto: “En el currículo de la Educación Formal que se diseñe para todo el país deberá incluirse, dentro de las Ciencias Sociales, conocimientos relativos a la Historia y Cultura de las comunidades indígenas colombianas, insistiendo en aquellas que aún subsisten en el territorio nacional como un medio más de proporcionar una verdadera comprensión de estas comunidades”.³⁵

Sin embargo, en el proceso de construcción de un plan de etnodesarrollo, tanto a nivel nacional como a nivel departamental, ha habido baches, que aún hoy son visibles. Entre ellos se destacan los siguientes:

“1. Muchos maestros bilingües asumían actitud de funcionarios del estado, es decir, maestros de tablero y tiza y no un líder organizativo, investigador de su propia cultura, como lo requería la comunidad.

³⁴ Decreto núm. 1142 de 1978

³⁵ Decreto núm. 1142 de 1978

2. Pésimo estado de infraestructura escolar y pocos materiales educativos y didácticos apropiados para la enseñanza y aprendizaje.
3. Muchos padres de familia por la imposición del modelo educativo occidental orientado y aplicado por las comunidades religiosas, ya no querían que a sus hijos les enseñaran la lengua materna (...).
4. El proceso de enseñanza y el modelo pedagógico aplicado por los mismos maestros indígenas cada día alejaba a los niños de su realidad cultural y sobre todo de su pensamiento y su sentido de pertenencia a su pueblo o comunidad (...).³⁶

Los indígenas dentro del trasfondo intencional del proceso civilizatorio, que arrasa todo a su paso, han sido un símbolo de resistencia en el mundo actual. Al observar los distintos pueblos indígenas en Colombia, miramos que, a pesar de haber compartido la acción devastadora y progresiva del dominio europeo, cada uno tuvo finales distintos; algunos nunca renunciaron a sus territorios originarios, mientras que otros no tuvieron más opción que trasladarse de su lugar de origen, configurando formas de desplazamiento humano conocidas por la nación colombiana desde su creación.

Es preciso referenciar algunas normas y leyes que sin lugar a dudas fueron parte de aquella historia de luchas constantes y deslegitimaciones que se produjeron en el territorio colombiano y con ello seremos capaces de entender más los proyectos educativos que surgen a raíz de toda esa interacción entre las minorías y la población mestiza³⁷. Una de las más tempranas normativas fue la ley 89 de 1890.

Determinó como debían ser gobernados los indígenas que se fueran reduciendo a una vida civilizada; ya en la década de 1960, el movimiento indígena tomó fuerza y empezó a defender su identidad, construyendo nuevos lazos y organizaciones que han logrado aportar a la autonomía indígena en Colombia. Durante ese periodo se creó el CRIC (Concejo Regional Indígena del Cauca), en Toribio, Cauca. Surgió el 24 de febrero de 1971 con la unión de siete cabildos y sus respectivos resguardos; sus luchas fueron contrarrestadas por la represión de los terratenientes en esa zona del Suroccidente colombiano.

³⁶ Caisamo Guzmán, “Formación de maestros indígenas: una estrategia para pensar la educación propia e intercultural”, *Kalujai, Pensamiento y cultura indígena, Revista del movimiento Indígena de Antioquia* 1.1 (2005): 40 – 41.

³⁷ Después de esta breve introducción mencionaremos Leyes y Decretos que hacen parte de la Constitución de Colombia de 1886, posterior a este el de 1991, la ley 115 de febrero 8 de 1994 o ley general de educación.

También se creó, en 1987, AICO (Autoridades Indígenas del Suroeste Colombiano), una organización que nació alrededor de la idea de la defensa de la tierra, el territorio, y los derechos de los pueblos indígenas; con el tiempo se convirtió en un partido político.

En 1971 se creó la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia). Esta es la más grande de su tipo en el país; como las demás, han dado poder al movimiento indígena y campesino, luchando por sus derechos y por su conservación.

Ante este panorama durante la década del setenta comunidades y organizaciones indígenas de la sierra nevada de Santa Marta y el Cauca iniciaron la confrontación política con el estado y la iglesia, para desmontar el control católico misionero en sus escuelas. Este enfrentamiento condujo a la expulsión de los misioneros del territorio de los Arhuacos, la fundación de escuelas bilingües sin autorización del ministerio de educación, en tierras recuperadas por indígenas del Cauca, la puesta en marcha en procesos de formación de maestros y maestras comunitarios por fuera del sistema nacional docente, y el diseño e implementación de currículos y materiales educativos producidos por los equipos de educación de las organizaciones indígenas del Cauca, Tolima y Antioquia, entre muchos otros acontecimientos. Esta lucha constituyó en últimas la exigencia del derecho a la educación, la cultura y la autonomía.³⁸

La lucha de los indígenas a nivel nacional en pro de la defensa, la dignidad, y el reconocimiento ha hecho que el Estado se vea en la obligación de repensar el multiculturalismo abriendo las puertas al nuevo milenio; abrirlo a la posibilidad de reescribir las leyes y normas para los distintos grupos étnicos del país. Esto es algo que se ha reflejado en normativas diversas, desde comienzos de la década de 1990.³⁹

³⁸ Elizabeth Castillo Guzmán, “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”, *Revista Educación y Pedagogía* 20.52 (2008): 17.

³⁹ Todas las leyes y decretos fueron tomados de María Elizabet Areiza Bedoya y otros, “Tejiendo conocimiento una propuesta curricular etnoeducativa. Indígenas del suroeste y occidente de Antioquia” (Cartilla, Gerencia indígena Gobernación de Antioquia, 2014) 16-18.

- Ley 21 de 1991: Se realiza una conferencia general de la OIT en Ginebra, donde se delimita y se construye la forma en la que cada estado debe proceder frente a los pueblos indígenas, su cultura, sus tradiciones, sus conocimientos. En la misma se aprueba el convenio 169 donde se habla específicamente de los derechos de los pueblos y minorías étnicas.

- Decreto 1088 de 1993: Por lo cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales indígenas: Determina de qué manera se dan las asociaciones entre cabildos y o autoridades tradicionales indígenas, los gobernadores de los cabildos asumen la representación hacia afuera de la comunidad, aunque los chamanes, curacas, taitas y consejo de ancianos siguen siendo la principal autoridad.

Una de las formas de hacer que el pueblo indígena se conserve, después de ofrecerle autonomía sobre la posesión y uso de la tierra, es diseñar e implementar una propuesta educativa para que construyan sociedad; una educación hecha por ellos y para ellos, que responda a sus intereses, necesidades y aspiraciones culturales, económicas, sociopolíticas y lingüísticas. Que aprendan, reconozcan y practiquen sus raíces; que comprendan sus memorias y luchen por lo que les pertenece, proceso que han denominado como etnoeducación. “El hito constitucional de 1991 abre un nuevo escenario para la recién nacida etnoeducación, al otorgarle posibilidades de trascender normativamente, determinando de manera precisa lo establecido en el artículo 7, según el cual, es principio fundamental del estado reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana”.⁴⁰

En lo concerniente a la educación indígena, a su gestión administrativa, representativa y legal, también hay normativas en Colombia desde la década de 1970.⁴¹

-
- Ley 160 de 1994: Sistema Nacional de Reformas Agrarias y desarrollo Rural y Campesino.
 - Decreto 1745 de 1995: Derecho de Propiedad de las tierras de las comunidades negras.
 - Decreto 2164 de 1995: Titulación de tierra a las comunidades indígenas, uno de los decretos más importantes, pues le da dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas.
 - Decreto 1397 de 1996: Por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la mesa Permanente de Concertación con los pueblos y las organizaciones indígenas y se dictan otras disposiciones.
 - Decreto 1396 de 1996: Por el cual se crea la comisión Nacional de Territorios Indígenas y se crea el programa especial de atención a Pueblos Indígenas y un programa especial para su atención.
 - Decreto 1320 de 1998: Por la cual se reglamenta la obligatoria consulta previa a comunidades indígenas para la explotación de recursos naturales, la forma en la que la sociedad ha procedido frente a la naturaleza, como con un total desconocimiento de su comportamiento, nos muestra la importancia del conocimiento indígena además de la autonomía, así los indígenas nos ayudan a mantener un control forestal y a cuidar los recursos naturales, de hecho se les considera autoridad ambiental ya que protegen de forma comprometida lo paramos, los bosques etc.
 - Decreto 982 de 1999: Comisión para el desarrollo integral de la política indígena que establece la habilitación de un sistema de salud para las EPS indígenas, aquí se reconoce la importancia de los derechos humanos integrales para los indígenas, como la salud.
 - Ley 649 de 2001: Circunscripción Nacional Especial circunscripción nacional especial para asegurar la participación en la Cámara de Representantes de los grupos étnicos, las minorías políticas y los colombianos residentes en el exterior. Esta circunscripción constara de cinco (5) curules distribuidas así: dos (2) para las comunidades negras, una (1) para las comunidades indígenas, una (1) para las minorías políticas y una (1) para los colombianos residentes en el exterior.
 - Decreto 1953 de 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas.
- ⁴⁰ Elizabeth Castillo Guzmán, “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”, *Revista Educación y Pedagogía* 20.52 (2008): 19.
- ⁴¹ - Ley 088 de 1976: Se puede decir que esta fue la primera ley que dio inicio a la reestructuración de la educación indígena a nivel nacional, específicamente en su artículo 11, donde se detalla que los programas de

La lucha por el reconocimiento del pueblo indígena ha sido una historia que nos muestra la gran capacidad de resistencia de esas sociedades. Las propuestas en todos los aspectos de la vida, ha sido un reto que de alguna forma ha hecho más

educación étnica tendrán en cuenta el contexto en el que se hallan y para su elaboración estarán implicados miembros de los grupos involucrados.

- Decreto 1142 de 1978: Reitera la ley anterior, haciendo hincapié que la educación para la población indígena debe respetar sus posturas culturales y cosmogonía.

Después del decreto 1142 de 1978, hay otros que salen progresivamente, avalando los puntos anteriores y en tiempos de mayores movilizaciones indígenas.

- Decreto 085 de 1980: autorizó el nombramiento de maestros indígenas sin los requisitos académicos exigidos a otros docentes.

- Resolución 3454 de 1984, adoptó como marco legal y conceptual de la educación indígena, la etnoeducación, un concepto derivado del concepto de Etnodesarrollo, planteado por antropólogos mexicanos.

- Decreto 1498 de 1986: exceptuó del concurso docente a los indígenas.

- Resolución 9549 de 1986: reglamentó los procedimientos para la profesionalización de docentes indígenas, para la obtención del título de bachiller pedagógico.

- Decreto 1419 de 1990: exceptuó del modelo de "escuela nueva" a las poblaciones indígenas.

- Ley 115 de 1994: Ley General de Educación.

- Decreto 804 de 1995: En el que se le da autonomía indígena a los pueblos para hacer la elección de sus profesores, como forma de apoyo al proceso etnoeducativo, ya que a través de dicho proceso se diseñan, administran y regulan sus instituciones y programas educativos, teniendo en cuenta la especial importancia para las comunidades indígenas de conservar sus usos, costumbres y creencias.

- Ley 1381 de 2010: Donde se dictan las normas sobre reconocimiento, fomento, preservación, uso y fortalecimiento de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos, la importancia de su construcción cognitiva radica en el lenguaje porque es la construcción simbólica con la que han construido sociedad y se han acercado a el conocimiento con el cual fundamentan sus prácticas y tradiciones.

Otras normativas de importancia para el tratamiento de la educación en las comunidades indígenas son:

- Resolución 3454 de 1984: Por medio de esta normativa, se dan visos sobre la etnoeducación y se crea el grupo del mismo nombre en el MEN, para impulsar programas etnoeducativo en las comunidades indígenas.

- Decreto 2230 de 1986: Se hace un reconocimiento de la lengua indígena, creándose un comité para el estudio y preservación de ella

- Decreto 1490 de 1990: Exceptúa a las comunidades indígenas de no aplicar en el programa escuela nueva, considerándose que este no tiene las normativas y el tratamiento adecuado para ser aplicado con los grupos indígenas.

- Decreto 2127 de diciembre 22 de 1992: Se conforma la división de etnoeducación la cual debe coordinar y dirigir proyectos en miras a mejorar la calidad de la educación en los diferentes grupos étnicos en el país.

- Decreto 804 de 1995: Se definen los temas educativos correspondientes a las comunidades indígenas, amparados por la ley 115 de 1994, para su elaboración se realizaron talleres regionales y diferentes procesos para mantener vigente la identidad cultural de los pueblos indígenas

- Decreto 907 de mayo 23 del año 1996: Se conforma para inspeccionar y vigilar el servicio educativo en las comunidades indígenas del territorio colombiano.

- Ley 397 de agosto 7 de 1997: Esta ley garantiza que el estado permita que las comunidades étnicas del país, conserven su identidad, y patrimonio cultural, al igual que ellas generen conocimiento propio, lo difundan y que les permita tener una educación que garantice sus derechos.

- Decreto 088 de 2000: Se conforma para apoyar procesos pedagógicos en el marco de la diversidad cultural en el país.

- Ley 715 de diciembre 21 del 2001: Garantiza recursos y competencias para la educación dentro de los resguardos indígenas.

Ver: Institución Educativa Karmata Rúa, "Proyecto educativo comunitario -PEC- 2016 - 2020 resguardo Karmata Rúa" (Documento institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2015) 43; Odilia Echeverri Botero, "Marco Legal para la educación indígena en Colombia", *Kalujai, Pensamiento y cultura indígena, Revista del movimiento Indígena de Antioquia* 1. (2007): 84-96.

valioso y más fuerte el pueblo indígena, pues se ha visto en la necesidad de reconstruirse, de replantearse las formas de resistir, redefiniendo y proponiendo la sociedad que quieren con sus principios, desde la economía, la cultura, la religión y la lengua; situación que hace que las ideas del pasado tomen la forma y la fuerza necesarias para ser motor de la construcción del presente.

Ahora, ¿Cómo pueden aportar la Ethnohistoria y la Etnoeducación a la construcción de procesos de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en una comunidad indígena como Karmata Rúa? Como maestros en formación, y además en el área de Ciencias Sociales, ¿es posible traducir la lucha indígena (en el plano legal y académico) a procesos de enseñanza incluyentes y que tengan en cuenta los saberes ancestrales de las comunidades? ¿Cómo tejer, entonces, un “camino hacia nuestros ancestros”?

CAPÍTULO II

Karmata Rúa, 500 años de resistencia y reinención.

Uno.

1492. Los cursos sobre Historia y Geografía de América, y Sociedades Ancestrales y Coloniales, vistos en la Licenciatura a lo largo de nuestra formación, nos mostraron que este año representó para todo el mundo un cambio drástico en su configuración. Un nuevo continente apareció en el escenario global, y con él, gentes, lenguas, culturas, organizaciones, tradiciones, saberes, etc, que se gestaron a lo largo de miles de años en un entorno natural sin contactos (al menos registrados) con Europa, África o Asia.

Para finales del siglo XV existían en América infinidad de naciones étnicas. Algunas habían desarrollado formas de organización social complejas, que asombraron a los *invasores*. En Mesoamérica y en los Andes se encontraban los *mundos indígenas* que más se destacaron por su complejidad organizativa: la Confederación Mexica, y el Tawantinsuyo. Más allá de estas dos grandes organizaciones se hallaba un verdadero universo con infinidad de constelaciones que podrían equipararse con las naciones indígenas. En el Caribe, en la América central, en la América del Norte, en el resto de la América del Sur, desde la Tierra de Fuego hasta las frías tierras del norte, durante miles de años se desarrollaron tales naciones.

Para cientos de grupos indígenas en América, el año de 1492 fue el fin. Todavía hoy en día, a pesar de varias décadas de investigación histórica, antropológica y etnográfica, no tenemos la certeza de cuál fue el número de personas que sucumbieron ante la hecatombe de la conquista. Seguramente nunca tendremos ese dato. Lo cierto es que como se ha dicho, la conquista de América, que se inauguró en ese 1492 y que se desarrolló a lo largo del siglo XVI, representó el exterminio de esas sociedades. Otras no desaparecieron: se mezclaron, se reinventaron, se reacomodaron.⁴²

⁴² Ángel Rosenblat, *La población indígena de América. Desde 1492 hasta la actualidad* (Buenos Aires: Institución Cultural Española, 1945) 61-62.

Los investigadores a lo largo de todo el siglo XX nos han mostrado que varias son las razones que explican esa *catástrofe demográfica* que se generó con la conquista de América. Décadas de investigación, y sobre todo el uso de fuentes (como crónicas, relaciones, cartas, archivos parroquiales, visitas, censos, etc.) que sirven a la demografía histórica, revelan procesos sociales que aun hoy en día nos sorprenden.

Una de las causas de esa catástrofe demográfica fue la guerra, el enfrentamiento hombre a hombre. No fue la única. Las enfermedades, virus y epidemias también hicieron lo suyo. Pestes para las cuales los indígenas de América no estaban preparados biológicamente. La desesperanza frente a la destrucción de las órdenes mentales de los indios de América también generó muerte y aniquilamiento. El hambre, el desplazamiento forzado, el saqueo, la usurpación, las entradas, etc, de igual manera generaron muerte. El mismo término Conquista hace alusión a la dominación por la vía militar de reinos, provincias o países. Hubo entonces una conquista militar, una conquista biológica, una conquista espiritual, y multitud de conquistas más que explican el descenso de la población autóctona americana. Y esto ha sido estudiado por distintos investigadores.⁴³

Sucedió en el mundo Azteca y en el mundo Inca, es decir, en las grandes organizaciones Prehispánicas. Sin embargo, el proceso se inició en el Caribe. Allí en cuestión de sesenta años, el 100% de la población indígena desapareció. Las Antillas, entonces, fueron el escenario inicial del contacto; aquel en el que se evidenciaron muy temprano los impactos de la dominación europea. Los mismos que se replicaron en la América continental. Y lo que hoy en día es Colombia no fue la excepción.

Las fuentes documentales del siglo XVI muestran que el territorio que hoy en día es Colombia estaba habitado por sociedades diversas. Salvo las que se asentaban en las zonas centro oriental de lo que hoy en nuestro país, las demás no tenían una cohesión y una organización compleja. Fueron llamadas por los europeos como *Behetrías*, término que aludía al hecho de que “no hay caciques ni señores”. Para

⁴³ Roberto Pineda Camacho, “Pueblos indígenas de Colombia: una aproximación a su historia, economía y sociedad” (Apartado presente en Cartilla, Instituto Misionero de Antropología, 2002) 3-4 y 6; Alfred Crosby, *Imperialismo ecológico* (Barcelona: Crítica, 1988) 227.

un maestro de Ciencias Sociales hoy, ese término es muy dicente. Habla de diversidad, de abundancia, de riqueza cultural, en tanto se registraban naciones diferentes (en lenguas, costumbres, economía, sociedad, etc) en un mismo territorio. Con los años esas sociedades también experimentaron los embates de la Conquista y fueron exterminadas o en su defecto se reacomodaron. Porque una de las principales características de los mundos indígenas de América es su extraordinaria capacidad de reinvención, de reacomodamiento, de resistencia. Tal vez eso nos ayuda a entender por qué en algunos lugares de América los indios siguen siendo mayoría. O por qué en territorios como lo que hoy es Colombia siguen haciendo presencia después de 500 años de saqueo y exterminio.⁴⁴

Estadísticas recopiladas durante el censo realizado en el año 2005, nos muestran que en Colombia existen 87 naciones indias, que suman un aproximado de 1.392.623 personas, de las cuales 68 naciones aún conservan su lengua.

Pasados cinco siglos los indios siguen resistiendo. Durante el periodo colonial la población indígena se trató de cristianizar y “sacar de la barbarie”. Eso representaba segregarlos, congregarlos en pueblos de indios, adoctrinarlos, cobrarles tributo, transformar sus antiguos órdenes. Ese proceso lo observamos a lo largo y ancho del continente americano. El territorio de la actual Colombia, es decir, el otrora Nuevo Reino de Granada, no fue la excepción.

Un proceso asociado a tal intervención fue la mezcla étnica. El mestizaje fue mucho más que el “cruce de razas”. También representó la mezcla cultural, evidente riqueza de la América Latina de hoy.

Sin embargo, durante el periodo Colonial y gran parte del periodo Republicano, el indio fue relegado al olvido, silenciado en su cultura, y en los aportes que ha hecho a la configuración que hoy en día es nuestra nación. El reconocimiento y la resignificación de su importancia es un proceso relativamente reciente. Colombia es una nación mestiza y los aportes del indio han sido infinitos (y no solo del indio, también el negro y del blanco).

⁴⁴ Oswaldo Mera, “Las comunidades indígenas de América Latina” (Carta del Editor, AEBCA Magazin, 2012) 3.

Tales aportes se pueden rastrear en las fuentes y asombran a los investigadores contemporáneos. Su reconocimiento es algo que todavía se adeuda en el proceso de configuración de la nación colombiana que se inauguró a comienzos del siglo XIX.⁴⁵

El debate sobre la formación de la nación en Colombia tiene por lo menos tres vertientes de análisis que vale la pena comentar. La primera de ellas alude a que el proceso de construcción de la nación en nuestro país es un rotundo fracaso. Todo ello porque desde su inicio fue un proceso excluyente, liderado por las elites capitalinas asentadas en Santa Fe y que no tuvo en cuenta la participación de los diversos sectores de esa estratificada sociedad Neogranadina. Entre otros, los indios no tuvieron ni voz ni voto a la hora de inventar la nación.⁴⁶

Otra línea nos muestra que la construcción de la nación en Colombia fue un proceso exitoso. Quienes la defienden señalan que el éxito se puede palpar en el funcionamiento de instituciones, que no son más que el mismo funcionamiento del Estado, en todo el territorio nacional. Instituciones ante las que los colombianos son tratados por igual, y al menos en el papel, sin discriminación alguna.⁴⁷

Una tercera línea interpretativa, la que nos acogemos en esta investigación, señala que el proceso de construcción de la nación en Colombia es un proceso inacabado; que se está desarrollando desde el siglo XIX y que aún no ha culminado. Todos debemos aportar a dicha construcción. Los maestros de Ciencias Sociales lo hacemos a diario, con nuestro trabajo en la formación y acompañamiento de los estudiantes.⁴⁸

En ese proceso inacabado una de las luchas más constantes de la población indígena de Colombia ha sido su reconocimiento ante la ley. Y tal reconocimiento pasa por asuntos tan importantes para cualquier sociedad como el derecho a la tierra, a la educación, al respeto por las tradiciones, a la difusión de sus aportes, a

⁴⁵ Elizabeth Karina Salgado Hernández, "Indios, ciudadanía y tributo en la Independencia neogranadina. Antioquia (1810-1816)", *Trashumante, Revista americana de Historia social* 9 (2014): 30.

⁴⁶ Alfonso Múnera Cavadía y Luis Fernando Molina, *El fracaso de la nación: región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1821)* (Bogotá: El Áncora Editores, 1998)

⁴⁷ Armando Martínez Garnica, "¿Puede seguir existiendo la Historia Regional?", *Revista actual investigación* 57. (2004): 155-170.

⁴⁸ Hans Joachim König, *En el camino hacia la nación: nacionalismo en el proceso de formación del Estado Y de la nación de la Nueva Granada, 1750 A 1856* (Santa Fe de Bogotá: Banco de la República, 1994)

la protección, etc. La lucha de los pueblos indígenas de Colombia por esos y otros asuntos ha sido muy fuerte. Desde comienzos del siglo XIX, “se inició un acelerado proceso de división de los resguardos en todas las regiones del país, generándose para los indígenas un irreversible proceso de pérdida de la tierra a costa de los municipios y, sobre todo, de las haciendas”.⁴⁹

A lo largo del siglo XX fenómenos como la guerra, el desplazamiento, el hambre, la falta de inversión estatal en sus territorios, entre otros, siguieron afectando a la población nativa. Sin embargo, las luchas por parte de las colectividades fueron tomando fuerza. “A partir de 1920 sin embargo, la resistencia de las mismas comunidades y la conformación de nuevos movimientos sociales colocaron la problemática indígena en un nuevo plano. El incipiente movimiento indigenista cohesionó el problema indígena con el problema agrario nacional y reivindicó la existencia de los resguardos, luchando contra su repartimiento y disolución. Así mismo cuestionó la política basada en la delegación misional como estrategia para civilizar a los indígenas, durante la década del 40, el grupo indigenista luchó contra las disposiciones que ordenaron la liquidación de los resguardos de Tierra adentro.”⁵⁰

Los grupos indígenas de hoy son el resultado de reacomodaciones, resistencias y reinenciones. En ellas, el acceso a la tierra ha ocupado un lugar de primero orden. Lo podemos observar en leyes y normativas que en el papel reconocen la existencia de estos pueblos milenarios.⁵¹ Dicho reconocimiento es tal vez una de las principales conquistas de los indígenas de hoy. Se han hecho visibles.

⁴⁹ Roberto Pineda Camacho, “Pueblos indígenas de Colombia: una aproximación a su historia, economía y sociedad” (Apartado presente en Cartilla, Instituto Misionero de Antropología, 2002) 20.

⁵⁰ Roberto Pineda Camacho, “Pueblos indígenas de Colombia: una aproximación a su historia, economía y sociedad” (Apartado presente en Cartilla, Instituto Misionero de Antropología, 2002) 22.

⁵¹ Sistema único de información normativa, “Ley 135 de 1961, sobre reforma social agraria, artículo 54”. <http://www.suin.gov.co/viewDocument.asp?id=1792699> (10/08/2018); Sistema único de información normativa, “Ley 31 de 1967 al Convenio 107 de 1957 de la OIT, por la cual se aprueba el Convenio Internacional del Trabajo, relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y tribuales en los países independientes, adoptado por la Cuadragésima Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (Ginebra, 1957). [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.d11/Leyes/1587853?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.d11/Leyes/1587853?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0) (10/08/2018); Corte Constitucional de Colombia, “CONCORDATO ENTRE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA Y LA SANTA SEDE, artículo 6”. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/C-027-93.htm> (11/08/2018); CORPOAMAZONIA, “Resguardos indígenas”. http://www.corpoamazonia.gov.co/region/Jur_resguardos.htm (20/08/2018)

Dos.

Es importante señalar que la población indígena se encuentra dispersa por toda la geografía nacional. Algunas regiones se destacan por el número de habitantes indígenas que albergan. La mayoría se encuentra en el Suroccidente, la Amazonia y el Caribe colombiano.⁵²

Hay algunos Departamentos que tienen mayor concentración de grupos indígenas; Putumayo, Amazonas, Guainía, Vichada, Arauca, Cauca, Nariño, Magdalena y la Guajira, son una muestra de ello. Eso no quiere decir que no tengan presencia en otros departamentos del país. Aún hay indios en Antioquia. Al Suroccidente de este Departamento se encuentra la comunidad indígena de *Karmata Rúa*. Antes se conocía como Cristianía. Un proceso de resignificación étnica y cultural, desembocó en el cambio de nombre, a un término Embera que quiere decir “tierra de la pringamoza”, haciendo alusión a la abundancia de esta planta en el lugar en el que se estableció la comunidad.

Vale la pena señalar que hoy en día en Antioquia se encuentran tres familias étnicas: los *Embera*, los *Senú* y los *Tule*. Los Embera se dividen en tres grupos: los Embera Katíos, los Embera Dobida y los Embera Chamí. Es importante anotar que las divisiones político administrativas de hoy no delimitan los territorios indígenas. Ellos tienen otras divisiones. Así, Embera Chamí también habitan los Departamentos de Risaralda y Caldas.⁵³

En los indígenas Embera se presentan diferencias culturales debido al medio en el que viven. Así los Embera están constituidos en dos grandes grupos: Dobida y Eyabida. Los Dobida son la gente cuyo modo de vida gira en torno al río: sus casas y huertos están a orillas del río, la pesca es una actividad permanente. Entre los Eyabida que se encuentran los Embera Katío y los Embera Chamí. Los Embera Chamí comparten la historia prehispánica y colonial de los Embera, caracterizada por su continua resistencia a las incursiones conquistadoras hasta el siglo XVII, cuando la mayoría de los pueblos huyeron hacia las selvas⁵⁴

⁵² Elsa Rodríguez Palau, “Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica” (Cartilla, DANE, 2007) 35.

⁵³ “Emberá Chamí” (Informe, Universidad de Manizales) 1.

⁵⁴ Organización nacional indígena de Colombia, “Embera Chamí”. <http://www.onic.org.co/pueblos/1095-embera-chami> (12/08/2017)

Según estadísticas del año 2016, los Embera suman una población de 28.914 personas. De ellas, 3.587 se identifican como Embera Chamí. Desde tiempos muy remotos, este grupo étnico ha habitado la cuenca alta de los ríos Atrato y San Juan; antes se les conocía como Chocoes. Con el tiempo se fueron desplazando por enclaves de las cordilleras Occidental y Central. Adoptaron los métodos de producción de la población campesina, montañera y cafetera. Sin embargo, no dejaron sus costumbres; aprovecharon la riqueza del medio natural y eso les permitió garantizar la supervivencia.⁵⁵

Desde hace unas cuantas décadas el pueblo Embera Chamí ha emprendido una búsqueda por la reivindicación y el reconocimiento como indígenas; todo ello a pesar de las dificultades como la reducción territorial debido a la expansión agrícola del hacendado y el deterioro de la tierra.

Los indígenas de Cristianía⁵⁶, étnica y lingüísticamente, proceden de los Embera, los Chocoes y los Caribe. En el año 2009 contaba con una población de 1.705 habitantes, de los cuales los jóvenes representaban la mayor población.

El territorio de la comunidad pertenece a la jurisdicción del municipio de Jardín; se encuentra a 12 km de su cabecera municipal, y a 5 km de la de Andes. Contiene dos veredas contiguas, llamadas Caramanta y San Bartolo, cercanas al río San Juan y a la quebrada San Bartolo. “El sistema político, social y cultural también tiene sus particularidades. Se reconoce que este resguardo es una entidad de carácter público-especial, organizado alrededor de un cabildo como máxima autoridad de la comunidad y quien lo representa ante otras entidades externas. Posee su propio control social; gobierno y administración, permitiendo con ello la posibilidad de distribuir los recursos que de la nación les llega de acuerdo a sus usos y costumbres”.⁵⁷

El territorio en si es inembargable e inajenable, por lo que están exentos de los impuestos catastrales; de industria y de comercio. Su organización política está enmarcada bajo los principios de unidad, tierra, cultura y participación; con base a

⁵⁵ Alba Yagarí y Eulalia Yagarí, “Metodología y enseñanza tradicional en Cristianía” (2006).

⁵⁶ Nombre como también se le conoce a la comunidad Embera Chamí de *Karmata Rúa*, debido a la influencia de la Iglesia Católica dentro de ella.

⁵⁷ Alba Yagarí y Eulalia Yagarí, “Metodología y enseñanza tradicional en Cristianía” (2006).

ello se trabajan las políticas de salud, educación, vivienda, territorio y cultura. De ahí se despliegan todas las políticas educativas, salud, vivienda entre otras que sean dirigidas a la comunidad como tal.

Aún con algunos de los problemas que se han enfrentado como el de aculturación por su comunicación e interacción constantes con los campesinos de los municipios aledaños, han estado alentando la lengua materna y la tradición oral; esto desde el trabajo realizado a partir de la década de los noventa con las diferentes organizaciones indígenas y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), impulsándolo como manifestación cultural importante para la etnia Chamí. Los profesores bilingües son los encargados de difundir esta enseñanza colaborando con otros miembros de la comunidad, como, por ejemplo, los padres, inculcándoles desde el hogar que es un deber y compromiso de todos saber sobre sus raíces y no sentir vergüenza de ellas.

Como cualquier grupo étnico que se identifique como indígena, en *Karmata Rúa* se encuentran algunas personas que han desarrollado un vínculo especial con la misma naturaleza y que son los encargados de hablar con los espíritus “*Jais*”.⁵⁸ El común de las personas los identifican como chamanes, pero en la comunidad de *Karmata Rúa* los conocen como los *jaibanás*. “Los *Jaibanás* (médicos tradicionales) son oficiantes chamanes que básicamente procuran contactar y controlar ciertos entes, espíritus o jais que tienen que ver con las enfermedades y el restablecimiento de la salud; su poder no solo es curar, sino también regular el universo y la naturaleza dando paso a la convivencia armónica en correlación con el hombre y los animales”.⁵⁹

Los *jaibanás* también tienen un dualismo con el mal, puesto que no todos son buenos, pero estos son regulados por los cantos y energías que se proyectan al mundo por los buenos *jaibanás*. En *Karmata Rúa* se han vivido diferentes procesos coyunturales que ha obligado a su población a enfrentarse con el mundo occidental y todas sus mecánicas de expansión territorial y agrarias, viendo afectados muchas de sus costumbres traídas desde otras tierras, sin embargo, en su tejido cultural

⁵⁸ En la cosmovisión Embera, son aquellos espíritus considerados duales, de carácter benéfico ya que protegen y curan o maléfico ya que son portadores de enfermedad y agresión.

⁵⁹ Alba Yagarí y Eulalia Yagarí, “Metodología y enseñanza tradicional en Cristianía” (Trabajo de campo, 2006).

todavía se sigue entrelazando la urdimbre y la trama de resistencias y reivindicaciones culturales para póstumas generaciones.

Tres.

Desde el inicio de nuestra formación como maestros, nos han inculcado que la tarea de enseñar no es solo algo que esté sujeto a las instituciones educativas. Siempre nos hemos preguntado por los parámetros sociales y culturales del ámbito escolar de hoy en día. En ese sentido, debemos prepararnos para los retos de la actualidad, y más aún, cuestionar qué clase de profesionales seremos y que compromisos vamos a adoptar frente a las problemáticas que enfrentamos en nuestro ejercicio docente. La concepción de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales no debe partir solo desde la reflexión en las instituciones educativas, sino que debe incluir al ciudadano de a pie. Debe llegar a la reflexión de que las individualidades y colectividades no están allí por simple capricho del destino, sino que han sido parte de un proceso histórico que se ha construido en conjunto, a través de múltiples grupos sociales, con variados matices y lógicas de pensamiento. La Historia es “una ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia. Su conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva –cultural o ideológica–, que se adopta para su interpretación. Esto nos aboca a la aceptación de la pluralidad y, al mismo tiempo, a la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo. La enseñanza de la Historia requiere enfrentarse a esta complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos para la caracterización de la historia escolar”.⁶⁰

La reflexión y el debate que se ha suscitado entre los investigadores a nivel general, sobre la enseñanza de la Historia tanto para dentro de las aulas de clase como por fuera de ellas, ha llegado al ideal de que se debe “formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de

⁶⁰ Antoni Santisteban Fernández, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Memoria académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Clío & Asociados* 14 (2010): 35.

la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir”.⁶¹

Sin embargo, a lo largo del recorrido histórico sobre cómo ha sido la enseñanza de la Historia en el contexto Latinoamericano y especialmente en Colombia, no se ha visibilizado una participación en términos democráticos de ciertos actores sociales, los cuales han sido víctimas de un proceso de ocultamiento por parte del establecimiento a través de un constructo histórico, de una llamada “Historia Oficial”; diferentes gobiernos y entidades estatales, han manipulado desde hace siglos la historia misma con múltiples objetivos, para su beneficio, o para implementar un modelo educativo o de sociedad deseado; para someter por medio de la palabra y la ideología, combinado en muchos casos, con la fuerza física, a culturas que consideraban inferiores.

Joaquim Prats expresa que: “los gobiernos utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las “glorias” nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas (...). En estos casos la utilización de mitos, tópicos y visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo”.⁶² E igualmente Josep Fontana afirma al respecto que: “La historia tradicional, construida como una biografía del estado y de la sociedad actuales, que nos son presentados como la lógica e inevitable culminación del progreso humano, nos impide ver que en cada momento del pasado ha habido una diversidad de futuros posibles y nos ha llevado a olvidar las aportaciones de los pueblos no europeos, el papel de la mujer, la

⁶¹ Antoni Santisteban Fernández, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Memoria académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Clío & Asociados* 14 (2010): 35.

⁶² Joaquim Prats Cuevas, *Enseñar historia. Apuntes para una didáctica renovadora* (Mérida: Junta de Extremadura, 2001) 41.

importancia de la cultura de las clases populares, entendida como saber y no como folklore”.⁶³

En nuestros contextos, la Historia y su enseñanza en los espacios escolares y sociales, ha demostrado y reproducido aquél patrón inicial y de carácter hegemónico que en la historia colombiana las escuelas y diversas personalidades han querido hacernos creer: la de una historia solo de unos pequeños grupos en los que se formó un solo modelo social que actualmente domina el país, que no reconoció al otro, al que es distinto en un marco de prácticas, ideologías y rituales culturales, como tal ha sido el caso de las comunidades indígenas y Afros en de la enseñanza de la historia en las escuelas.

Se debe asimilar que todos los procesos históricos continúan legando aquel establecimiento decimonónico de la institucionalidad escolar, ligado a una mirada eurocéntrica que ha homogeneizado; que a pesar de tener un variado matiz de actores y representaciones culturales, solo han sido tomadas como entidades físicas, corpóreas, mas no en su acepción mental; ha emanado una sola voz de carácter monocultural, ligado a los intereses de los nacientes estados-nación y cuya influencia en el sistema educativo que era visto como un vehículo ideal para la construcción de la identidad y cultura nacional, permitió un silenciamiento del resto del conjunto sociocultural. “La escuela va a concebirse como un lugar para convertir al otro: Afrodescendiente e indígena, “salvaje”, “no sujeto”, “incivilizado” en otro; europeo o europeizado, “humano”, “civilizado”. Es decir, la escuela entrenaba a las y los sujetos indígenas y afrodescendientes para sacarle de su mismidad, y lo que constituye la misma en términos históricos, culturales, políticos, sociales, religiosos, económicos, entre otros”.⁶⁴

Tanto a las comunidades indígenas como a las negritudes, se les impuso un modelo de enseñanza que no les era común, no les era propio y distorsionó en buena medida su cosmovisión ante el mundo y su fundamental papel, como cada civilización que ha hecho partícipe de la historia y enmarcado dentro de la

⁶³ Josep Fontana Lázaro, “¿Qué historia para el siglo XXI?”, *Analecta: revista de humanidades* 1 (2006): 7.

⁶⁴ Yeison Arcadio Meneses, “Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? Reflexiones En Torno al Surgimiento de La Escuela en el Estado-Nación, el Racismo en la Escuela y la Condición Maestro en el Estado Pluriétnico y Multicultural”, *Revista Plumilla Educativa* 9 (2012): 283.

autonomía que debería tener cada pueblo, sin estar atado a ninguna relación de poder, y reconociendo su importancia dentro del constructo social; asuntos que la escuela Colombiana invisibilizó por buen tiempo, “en este caso las escuelas son concebidas como mediadoras de la sociedad y no sólo como el instrumento de ésta; así, el conocimiento en vez de ser simplemente transmitido funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y raza”.⁶⁵

El sistema educativo ha querido a partir de la construcción de ciertas representaciones, garantizar el establecimiento de un *status quo* en el que algunos grupos sociales aten por medio de relaciones de poder a lo considerado como diferentes, a lo desconocido que la misma historia ha querido invisibilizar; todo bajo el amparo de un protagonista principal en la enseñanza: el maestro. “Sinónimo de autoridad, saber, poder y cultura. Desde su práctica pedagógica, maestros y maestras, promueven discursos que en gran medida dan cuenta del ideal de sociedad que se quiere forjar”,⁶⁶ es así que la práctica pedagógica en los docentes, al igual que el sistema educativo que los amparaba, estaba determinado por elementos que no permitían una excelsa caracterización de la diversidad humana, el respeto por las diferencias culturales y étnicas, concepciones que aún hoy en día determinan las conductas y prácticas dentro de la escuela con aquellos grupos sociales en acá anterior mención. Por lo tanto, dentro del imaginario nacional y por ende escolar “Se suele suponer que la escritura acerca de hechos pasados y la conciencia histórica comenzaron en América con la llegada de los colonizadores. Sin embargo, las culturas prehispánicas gozaron también de conciencia y registros históricos...”⁶⁷

La conciencia ideológica no prima en buena parte de los habitantes del territorio colombiano, quienes, al ver a la Escuela como un espacio de convergencia de

⁶⁵ Ana María Pérez Rubio, “Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores”, *Revista Iberoamericana de Educación* 43.6 (2007): 1.

⁶⁶ Yeison Arcadio Meneses, “Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? Reflexiones En Torno al Surgimiento de La Escuela en el Estado-Nación, el Racismo en la Escuela y la Condición Maestro en el Estado Pluriétnico y Multicultural”, *Revista Plumilla Educativa* 9 (2012): 282.

⁶⁷ Felipe Soza, “La historiografía latinoamericana”, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, 1, ed. Jaume Aurell, Catalina Balmaceda, Peter Burke, Felipe Soza (Madrid: Akal, 2013) 344.

diversas identidades, etnias y culturas, de diversas miradas, rostros, saberes, visiones del mundo y formas de ser, sienten rechazo hacia las comunidades indígenas; tanto que se “advierde la emergencia de tensiones y conflictos en los que las dinámicas de la pertenencia étnica y la racialización histórica de las relaciones sociales se presentan como elementos involucrados en la complejidad de la convivencia escolar”.⁶⁸ Es por esto que es urgente darnos cuenta que en el sistema de educación colombiano también necesita incluir a las otras perspectivas culturales y aunque hoy en día haya un sistema que, desde la Constitución Política y las normas que regulan la educación, hable de la multiculturalidad; muchas veces esto se queda en la teoría, la cobertura y el tratamiento alrededor de ella es realmente muy pobre.

En este punto, es preciso preguntarnos: **¿De dónde surgió una visión tan parcializada de la enseñanza de la historia en las escuelas colombianas y por ende la invisibilización de diversos grupos sociales?** Es claro que subsiste un imaginario de exclusión de los indígenas; **¿tal imaginario se ha replicado en la comunidad indígena de *Karmata Rúa*?** La historia propia en la Escuela, **¿ha estado fielmente abordada desde la esencia cultural intrínseca o ha estado en buena parte permeada por el impacto de exclusión y negación de la conquista?**

La época colonial determinó el silenciamiento de la historia sobre los grupos indígenas en nuestro país; a pesar de que el pasado de dichas comunidades ha sido un tema tocado en las escuelas, está cargado de tergiversaciones y de silencios, mostrándonos mayoritariamente solo una visión y protagonistas de los hechos. “Aunque la conquista destruyó este sistema, algunos indígenas sirvieron como fuente a españoles que pusieron sus historias por escrito en (...) castellano, mientras que otros aprendieron castellano y escribieron las historias de sus pueblos. Si bien esto último da cuenta de la preocupación por el pasado, en estos casos la

⁶⁸ Yeison Arcadio Meneses, “Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? Reflexiones En Torno al Surgimiento de La Escuela en el Estado-Nación, el Racismo en la Escuela y la Condición Maestro en el Estado Pluriétnico y Multicultural”, *Revista Plumilla Educativa* 9 (2012): 292.

escritura ya está permeada con perspectivas y vocabularios europeos.”⁶⁹ Es a partir de la influencia castellana que los pueblos indígenas empezaron a tomar otro rumbo; la conquista realizada por los españoles, les permitió adjudicarse no solo la victoria militar sino también ideológica, colocando por debajo, manipulando o tergiversando todo tipo de cosmovisión indígena comprendiendo que “La "concepción de la vida" hispánica tiende a destruir (sin lograrlo definitivamente) la "cosmovisión india", creando a nivel existencial un vacío de valores que se exterioriza en actitudes de incertidumbre y ambigüedad, es decir una constante oscilación entre la "visión de la vida hispánica y la "cosmovisión india". Los indios fueron transformados en elementos marginales del pasado americano, y eso, desde el mismo siglo XIX, ha sido llevado a las escuelas.”⁷⁰ Ahora bien, la conquista produjo marcadas transformaciones en el nuevo mundo. El encuentro que se dio, además, entre los dos mundos fue sumamente particular: fue de guerra o conquista, de incomunicaciones y malas interpretaciones, de desafíos y choques. El problema de la comprensión del otro, tanto de lo indígena por lo español como viceversa, fue una realidad omnipresente y transversal”.⁷¹

En la escuela, enseñar la cosmovisión india no tuvo cabida. Se creó una enorme sombra sobre el indio americano; sobre las formas de ver, pensar y existir de estas comunidades, afectando primordialmente su historia, su tradición y su legado. Estos actores sociales se insertaron en la nueva sociedad colonial que configuraría los modos de ver, sentir y vivir hasta el presente. Ya en el siglo XX la iglesia católica hizo también lo suyo, y pasó a ser el elemento regularizador a nivel educativo en esas sociedades ancestrales.⁷²

La Iglesia Católica en nuestro país ha reproducido un sistema educativo propio: el del eurocentrismo; con él, ha desconocido las múltiples formas de saberes y

⁶⁹ Felipe Soza, “La historiografía latinoamericana”, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, 1, ed. Jaume Aurell, Catalina Balmaceda, Peter Burke, Felipe Soza (Madrid: Akal, 2013) 345

⁷⁰ Padre Silvio Broseghini, *500 años de evangelización en América. Aportes para la reflexión* (Quito: Ed. Abya, 1989) 20.

⁷¹ Felipe Soza, “La historiografía latinoamericana”, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, 1, ed. Jaume Aurell, Catalina Balmaceda, Peter Burke, Felipe Soza (Madrid: Akal, 2013) 345.

⁷² Marifelly Gaitán Zapata, “Y la escuela, nos moldió”: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos”, *Revista Educación y Pedagogía* 20.52 (2011): 78.

conocimientos que, para las comunidades invisibilizadas, han circulado, demostrando también una inequidad al momento de hacer la relación entre hombres y mujeres, entre pueblos y culturas, permitiendo así injusticias, opresiones y dominación.

Desde la comunidad indígena de *Karmata Rúa*, se ha hecho la denuncia de que “La iglesia católica replicó este modelo construyendo internados en territorios indígenas del Abya Yala⁷³ con el propósito de someternos mediante el adoctrinamiento ideológico y espiritual haciéndonos olvidar nuestras historias de origen, la cosmovisión, la lengua materna, nuestros saberes y prácticas tanto materiales como espirituales”;⁷⁴ a su vez, desde el siglo XIX “y hasta 1980, la educación impartida en *Karmata Rúa* se caracterizó por su finalidad de “evangelizar”, “cristianizar”, “civilizar”, “modernizar”, “colonizar” “globalizar” e integrar a los indígenas a la sociedad colombiana, específicamente antioqueña. El objetivo de la educación durante este periodo era civilizar al indígena mediante el aprendizaje del español y su conversión a la fe católica, despreciando la lengua materna y todo lo relacionado con la identidad Ebera”.⁷⁵

La educación en manos de la iglesia se ha caracterizado por no valorar la autoridad y todo lo relacionado con la cultura indígena, con el pretexto de “civilizar” y adoctrinar con base a un aparato ideológico, negando así los intereses y principalmente la historia de los pueblos ancestrales y afectando su enseñanza. “El lavado de cerebro es el cambio de pensamiento que generó la evangelización. Los misioneros desconocieron, subvaloraron, desvirtuaron y cambiaron las historias de origen del pueblo Embera, acomodando la historia de creación del cristianismo a los relatos cosmogónicos Embera. De esta manera, enseñaron a nuestros abuelos y abuelas, la historia de un solo Dios que es todopoderoso, creador del universo y de

⁷³ Es el nombre que el pueblo Kuna y las demás comunidades indígenas le han dado al continente americano, cuyo significado es el de “tierra madura” o “tierra viva”.

⁷⁴ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 8.

⁷⁵ Gilberto Antonio Tascón Yagarí, "Fortalecimiento y revitalización de la lengua materna de la cultura Chamí a través de la historia de origen para la defensa de la cosmogonía, cosmovisión, la espiritualidad, Karmata Rúa, Municipio Jardín, Antioquia" (Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia, 2013) 27-28.

la tierra, plantea los Diez Mandamientos o Ley de Dios como el sistema de valores que los Embera debíamos asumir”.⁷⁶

Ahora bien, las comunidades indígenas de nuestro país han realizado su propia crítica a los modelos de construcción y enseñanza de su Historia. Han planteado la legítima resistencia, generando así procesos de reivindicación de su pasado. Han reconocido que, “El sistema escolar reproduce la ontología, epistemología y paradigma eurocentrista, niega otros pensamientos, otras formas de generar conocimiento, otras maneras de sentir y relacionarse con otros seres vivos y no vivos que habitamos en la Madre Tierra. Nos ha enseñado una sola versión de la historia, escrita por los que orientan y se benefician del sistema, “nos ha enseñado una concepción única, globalizada y universal del mundo”.⁷⁷

Se han desconocido los relatos orales y la cosmogonía distintos de occidente; recientemente, se ha valorado la importancia que de la tradición oral, para seguir difundiendo la historia y el pensamiento de los ancestros.

Todos los pueblos colonizados tienen conciencia de que su verdadera historia ha sido proscrita por el colonizador. Saben que la suya es una historia oculta, clandestina, negada. Saben también que, pese a todo, esa historia existe y que su prueba evidente es la presencia misma de cada pueblo. Una historia propia no es sólo necesaria para explicar el presente sino también para fundamentar el futuro. El futuro, en estos casos, es ante todo la liberación, la recuperación del derecho a conducir el propio destino. Una historia expropiada es la cancelación de la esperanza y la sumisa renuncia a cualquier forma de autenticidad⁷⁸

Vale la pena señalar que las comunidades han reivindicado su educación propia. “Lo “propio” en este contexto tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato, sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan: “elementos para desenvolvemos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo

⁷⁶ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 9.

⁷⁷ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 40.

⁷⁸ Guillermo Bonfil Batalla, “Historias que no son todavía historia”, *Historia ¿Para qué?*, ed. Eugenia Huerta (México D.F y Buenos Aires: Editorial siglo XXI, 2005) 234.

relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales”.⁷⁹

Desde una mirada normativa, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los pueblos indígenas y tribales señala que “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”,⁸⁰ además de que “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.⁸¹ Por otro lado, en el contexto escolar colombiano, surge todavía el debate y la crítica en torno a la utilización de ciertos elementos para la enseñanza de la historia sobre las comunidades indígenas, siendo así que “La escuela, a lo largo de la historia, ha sido la responsable de la generación y transmisión de ideas y prácticas racistas. Los textos o manuales escolares constituyen uno de los instrumentos para la reproducción de la dominación”,⁸² formando entre los estudiantes una mirada negativa, como “los salvajes”, “los otros”, “lo exótico”, sobre estas comunidades a contraposición del legado español que el manual escolar reproduce como un elemento para ser imitado y emulado, siendo así que “A medida que avanzan los grados, los textos escolares hablan poco o nada sobre las comunidades afrodescendientes e indígenas, aunque sigan ejes temáticos como las organizaciones políticas y sociales, los derechos humanos, el respeto a la diversidad o las construcciones culturales, el desarrollo económico o las distintas culturas creadoras de saberes. Parece que a medida que las temáticas se acercan

⁷⁹ Graciela Bolaños y Libia Tattay, “La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos”, *Revista educación y ciudad: saberes y conocimientos, un debate necesario en la escuela* 22 (2015): 48.

⁸⁰ Linda King y Sabine Schielmann, *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas* (Paris: UNESCO, 2004) 25.

⁸¹ King y Schielmann 25.

⁸² Sandra Soler, “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia”, *Revista Interdisciplinaria de Internet Discurso & sociedad* 2.3 (2008): 654.

al presente, dejan de lado estos grupos, pues sería poco lo que aportarían a los desarrollos del país, según lo expuesto”.⁸³

A pesar de los logros, las resistencias y demás, el panorama no es esperanzador. Los indígenas siguen referidos en los libros escolares a solo datos y presentando diversas tergiversaciones que opacan su historia. Un claro ejemplo es la alusión al periodo de la Conquista, sin tener presente la existencia e historicidad de lo prehispánico y su complejidad. Esos relatos sobre el pasado indígena solo son objeto de estudio de antropólogos e historiadores, mas no consideran importante que debe abarcarse en la Escuela y no le ven su utilidad.

El maestro Abadio Green, al analizar el presente panorama dentro de las escuelas en nuestro país y pensando esto en su influencia a nivel dentro de las comunidades indígenas, propone “Por eso los pueblos indígenas hemos dicho que las metodologías de enseñanza que han llegado a las escuelas indígenas, de carácter doctrinario, deben cambiar: deben partir desde el conocimiento de las comunidades y reconocer los saberes que niños y niñas traen de sus abuelos y abuelas; deben valorizar la memoria de sus sabios y sabias, el entorno, la naturaleza, los trabajos comunitarios y, sobre todo, la cotidianidad de ese pueblo”.⁸⁴

En *Karmata Rúa* y en las comunidades indígenas en nuestro país, se gestaron sentimientos de resistencia y lucha por la reivindicación de la enseñanza y de su historia, con ello, se representó un avance en materia de reconocimiento de la diversidad cultural. Se ha planteado el deseo de dar otra mirada a la llamada diversidad dentro del aula de clases, reconociendo a aquellos grupos que la historia dejó sin voz, como actores de importancia, como cada uno de los seres humanos en nuestro planeta, cuyas prácticas, formas de ser y ver el mundo son de carácter reconocible.

Si “las reglas legales alcanzarán efectividad en cuanto los agentes socioculturales hagan valer a través de ellas su derecho a la diferencia y las utilicen

⁸³ Sandra Soler, “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia”, *Revista Interdisciplinaria de Internet Discurso & sociedad* 2.3 (2008): 658.

⁸⁴ Abadio Green Stócel, “Educación superior desde la madre tierra” (Documento, Fundación de sabiduría ancestral, 2008) 7.

para colaborar desde su respectiva forma de vida en la construcción de la cultura democrática.”⁸⁵

Conociendo las dinámicas socioculturales en el país, se puede aseverar que diversos actores sociales no estarían tan interesados en beneficiar las dinámicas de enseñanza en las escuelas sobre la historia de las comunidades indígenas; además de que para hoy en día los indios son poco tratados en las escuelas y lo consideran un “nativo ecológico” que hace parte del campo, vive, no sale de allí y se desenvuelve en él. Durante más de 500 años se le han adjudicado estereotipos que desconocen y manipulan su historia.

Se sigue negando a este grupo social como un factor importante dentro de la historia colombiana a pesar de las luchas y la vocería que ha mantenido en estos tiempos. “En este nuevo contexto, los indígenas ahora son considerados tanto por la comunidad académica como por el público en general, en Colombia y en el ámbito internacional, como nativos ecológicos quienes protegen el medio ambiente y dan esperanza a la crisis ambiental y del desarrollo. Por lo tanto, las representaciones sobre los indígenas han sido transformadas del “sujeto colonial salvaje” al “actor político-ecológico”.⁸⁶

Desde los programas de inclusión del gobierno la atención a las comunidades indígenas solo se está quedando en enunciados; desde las universidades se ha hecho un intento por pensar formas alternativas de enseñanza, para luego ir a las comunidades a trabajar por la reivindicación de una educación propia para los indígenas y por una enseñanza de la historia propia. La escuela actual manifiesta un reto para el sistema y los maestros; se han propuesto proyectos pensados para las comunidades indígenas, como humanizar y descolonizar los saberes y el entorno escolar.

Descolonizar los saberes “según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para

⁸⁵ Leonardo Tovar González, “¿Es posible una democracia intercultural en Colombia?” (Ensayo político, Ministerio de Cultura, 2000) 55.

⁸⁶ Astrid Ulloa, “La articulación de los pueblos indígenas en Colombia con los discursos ambientales, locales, nacionales y globales”, *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*, 1, ed. Marisol de la Cadena (Colombia: Envión, 2007) 279.

reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”.⁸⁷

Forjar en las escuelas y en la enseñanza de la historia identidades pluralistas, enmarcadas en el reconocimiento de nuestra diversidad que emane, al igual que resalte las importantes y ricas expresiones o manifestaciones de cada ser humano, es una tarea que no solo debe calar en las instituciones formadoras de docentes, sino en nosotros como maestros, como sujetos políticos que llevamos y compartimos al aula saberes y prácticas; un saber que emana de nosotros y desea compartir con la comunidad de *Karmata Rúa* es el de analizar cómo ha sido la enseñanza de su historia, para recuperar y fortalecer lo que denominan su conocimiento propio, ya que “los saberes se construyen social e históricamente. Nos pertenecen a todos porque todos hemos participado en su construcción. Pero hemos participado desde diferentes posiciones y con maneras de apreciar, valorar y comprender la realidad, también diferentes”.⁸⁸

Desde la historia misma se debe hacer el llamado de atención para la reivindicación de aquellas comunidades que el pensamiento occidental ha colonizado. La enseñanza en las escuelas debe partir de “la valoración positiva de la diferencia supone el conocimiento del otro, de los otros. El discurso del respeto por la diferencia se puede convertir en prédica vacía si el tiempo no se dispone individual o colectivamente de modelos mentales sobre las diferencias que existen en la realidad”.⁸⁹ La historia en la Escuela no solo empieza desde las comunidades indígenas, sino principalmente desde los docentes y estudiantes en las instituciones. El maestro Josep Fontana plantea que “Tenemos una gran responsabilidad ante una sociedad a la que no solo hemos de explicarle qué sucedió

⁸⁷ Catherine Walsh, “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”, *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, T.1, ed. Catherine Walsh (Abya Yala, 2013) 43.

⁸⁸ Luis Macas, “La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales”, *Pueblos indígenas, estado y democracia*, 1, ed. Pablo Dávalos (Buenos Aires: CLACSO, 2005) 40.

⁸⁹ Medófilo Medina, “Reflexiones sobre la historia y la integración latinoamericana”, *Historia común, memoria fragmentada: la enseñanza de la historia en América Latina: experiencias y reflexiones 2003-2005*, 1, ed. Medófilo Medina (Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007) 47.

en el pasado, que en el fondo es la parte menos importante de nuestro trabajo, sino que hemos de enseñarle a lo que Pierre Vilar llamaba “pensar históricamente,” que implica no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado y no dejarnos manipular por quienes pretenden jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón”.⁹⁰

Y es que a propósito de la reflexión sobre la enseñanza de la Historia en comunidades como Karmata Rúa, es importante señalar que compartimos con un pueblo que aún vive, que enérgicamente está presente en sus tradiciones y en su cosmogonía, que aún hace parte de la Madre Tierra, que le ha permitido pervivir en el tiempo, para tratar de generar actualmente resistencia ideológica y seguir afirmando su identidad ante el legado que dejó la colonización, generando el interés por una educación propia que retome la enseñanza de la historia de la comunidad como un acto de rebeldía ante esa negación que le ha producido lo occidental.

Es preciso seguir construyendo autodeterminación allí mismo y por ende nuevos caminos de enseñanza y aprendizaje que lleven a cada habitante a seguir siendo un “*ẽbẽrã sõ bía*”,⁹¹ siendo fundamental para garantizar la permanencia de la identidad como pueblo Embera Chamí.

⁹⁰ Josep Fontana Lázaro, “¿Qué historia para el siglo XXI?”, *Analecta: revista de humanidades* 1 (2006): 9.

⁹¹ Significa Embera de buen corazón.

CAPÍTULO III

Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros

Ahora desde el análisis del contexto histórico, social y educativo tanto a nivel nacional como departamental en que se ha desarrollado la comunidad Embera Chamí de *Karmata Rúa*, podemos darnos cuenta, en primera instancia, que este pueblo ha sido marcado por tendencias de desplazamiento, resistencia y aculturación producto de un sentimiento nacionalista heredado del siglo XIX; el mismo que ha promovido una identidad nacional en la que en teoría la pluriculturalidad tiene cabida en las leyes, pero que en la práctica se queda corta en tal reconocimiento. “Que los indígenas aprendieran la religión católica, nociones de aritmética, el castellano, y que olvidaran su idioma (...) La finalidad era lograr la integración de los indígenas a la sociedad colombiana como ciudadanos iguales a los demás”.⁹²

En el arte de educar, el pueblo Embera en general, ha compartido el mismo sistema de enseñanza que lo primeros grupos humanos, esto es, la enseñanza oral y por la acumulación de experiencias en su diario vivir, resultado de la interacción con su familia y compañeros (as).

El PEC es el Proyecto Educativo Comunitario, dirigido a las comunidades que son partes de minorías étnicas; este proyecto implica que en su desarrollo haya una participación comunitaria, esto con el fin de que se dirija a mejorar procesos culturales, sociales y económicos de las comunidades. Por otro lado, el PEI, Proyecto Educativo Institucional, es la guía institucional para todas las escuelas y colegios, pues sienta las bases, misiones y visiones que debe tener cada instituto para responder con los medios que tienen para trabajar con la comunidad académica:

Es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.(...) toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica

⁹² Institución Educativa Karmata Rúa, “Proyecto educativo comunitario -PEC, 2016 - 2020” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2015) 13.

con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley (...) El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.⁹³

Si bien los dos proyectos se hacen desde y para la comunidad que las rodean, el PEC es el único que realmente puede decirse que se hace a través de la misma comunidad.

Los distintos grupos indígenas han optado por proyectos educativos para promover y concientizar todo el conocimiento que se refiere respecto a sus raíces ancestrales. Se piensan para que todos los individuos de la comunidad sean participantes activos de su estructuración, ya que este trabajo, (el Proyecto Educativo Comunitario) intenta involucrar y volver protagonista en esas acciones y decisiones de desarrollo cultural a todas las personas identificadas como indígenas, sin excluir a las demás comunidades étnicas. El PEC es entonces, “la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y *rom*, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria, cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global”.⁹⁴

En ese sistema globalizante va desapareciendo lentamente la diversidad, lo que da pie a que muchas tradiciones y formas de interacciones sociales se vayan desvaneciendo con el tiempo, como lo fue el caso de *Karmata Rúa*.

Por muchos años perdieron progresivamente elementos culturales tan importantes como la lengua y la identidad; apenas han comenzado a recuperarlos desde el ámbito escolar. Han tomado el modelo etnoeducativo para lo lograrlo; han aspirado a reconocer las necesidades generales de la comunidad y así reestructurar

⁹³ Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, “Proyecto Educativo Institucional – PEI”, <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79361.html>

⁹⁴ Ministerio de educación nacional República de Colombia, “Proyecto Educativo Comunitario – PEC”, <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82804.html>

el sistema de enseñanza, siempre desde la participación comunitaria para el desarrollo y ejecución, “En este escenario multicultural y plurilingüe, la planificación, gestión y administración de Proyectos Educativos Comunitarios - PEC, se constituye en la fuente y fuerza motora de la reelaboración e implementación de los planes globales de vida acordes a su cultura, lengua, pensamiento, usos y costumbres”.⁹⁵

Como lo hemos mencionado, el PEC implica el trabajo de todos los miembros de la comunidad, en el caso de la Institución Educativa *Karmata Rúa*, el manual de convivencia, describe que los mismos miembros de este grupo también son los encargados de la organización de estructurar, desarrollar y avaluar los mismos PEC:

- Los y las estudiantes matriculadas.
- Los directivos docentes.
- Los padres de familia o representantes legales.
- Los y las educadoras vinculadas a la institución.
- Los de servicios generales y administrativos del EE
- La junta directiva del cabildo.
- Consejo de conciliación y justicia.
- Los sabios de la comunidad
- Grupo de mujeres
- Los egresados de la institución
- Los vecinos y/o colindantes de la planta física de la institución.⁹⁶

Todos estos actores participan directamente en la conformación del PEC y velan desde sus acciones para que esta elección de educación propia funcione de manera armónica. Es este modelo único y especial dentro de las comunidades indígenas, puesto que cada una maneja una visión social y cultural distintas una de la otra, (aunque las normas los cobije de manera general).

⁹⁵ Ministerio de educación nacional República de Colombia, “Proyecto Educativo Comunitario – PEC”, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html>

⁹⁶ Institución Educativa Karmata Rúa, “Anexo 4 Manual de convivencia” (Documentación institucional, Resguardo Indígena Karmata Rúa, 2016) 20.

Entre los elementos que se comentan y componen los modelos pedagógicos de la I.E *Karmata Rúa* se halla el Bilingüismo, el respeto por la herencia indígena y la Interculturalidad; todo ello a partir de la pregunta ¿qué es educación indígena? Buscan, entonces, transformar las dinámicas de la misma comunidad. Las políticas educativas funcionaran a través del filtro del grupo para llevarlas en práctica dentro de las PEC; para el caso de *Karmata Rúa* se da una respuesta sólida que abarca de manera general ¿qué es etnoeducación? “La educación indígena o propia para nosotros, son aquellos mecanismos básicos que forman para la pervivencia cultural del grupo, en los que se construyen los elementos necesarios para seguir recreando nuestra historia. Educarnos desde lo propio, nos permite organizar, conservar y construir conocimientos y valores, capacidad creadora y cosmogónica para el buen vivir de los hombres y mujeres de nuestras comunidades.”⁹⁷

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) también tiene un modelo que está dirigido a responder que es lo que significa educación propia; “se da en cumplimiento de la ley de origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada Pueblo (...) Se desarrolla con base a la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial con la participación de sabedores ancestrales, autoridades mayores, padres de familia y comunidad”.⁹⁸

Con relación a las metas que se fijan dentro del mismo PEC de la I.E *Karmata Rúa*, se presentan la misión y la visión. En la primera se establece que, con base a su cosmovisión, autonomía y en conjunto con los sabios ancestrales de la comunidad, tiene la misión de formar individuos capaces de reconocer toda la carga cultura que devienen de la familia Embera Chamí, al mismo tiempo el de crear respeto por los mismos saberes, sin descuidar la formación en competencias que demanda el estado colombiano para todas las poblaciones que convergen en su territorio. En cuanto a la visión de la institución en conjunto con la colectividad se direcciona para que en el 2020 estará construido y mejor elaborado el sistema de

⁹⁷ Institución Educativa Karmata Rúa, “Proyecto educativo comunitario -PEC, 2016 - 2020” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2015) 18.

⁹⁸ María Elizabet Areiza Bedoya, Deycy cárdenas Villegas y Candy María Fonseca Fernández, “Tejiendo conocimiento una propuesta curricular etnoeducativa. Indígenas del suroeste y occidente de Antioquia” (Cartilla, Gerencia indígena Gobernación de Antioquia, 2014) 23.

educación integral propio (Bilingüe e Intercultural), donde este pueda responder a las necesidades y demandas no solo del resguardo, sino también del sistema globalizado sin descuidar lo propio.

Así pues, los objetivos del PEC, aparte de fortalecer ese sistema de educación, se dirigen a formar un tipo de personas a futuro:

“QUE TIPO DE SER HUMANO QUEREMOS FORMAR

- Que apropie, valore y defienda, los principios fundamentales de nuestra vida indígena: cosmovisión territorio, identidad, unidad y autonomía.
- Con sentido de pertenencia de su identidad cultural como Embera.
- Con sentido de pertenencia por su territorio.
- Que establezcan relaciones sociales fundamentales en el respeto y la solidaridad.
- Con respeto a lo propio.
- Amante a la naturaleza.
- Con espíritu de liderazgo.
- Crecimiento humano orientado al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.
- Competentes(s) en diferentes saberes”⁹⁹

La institución para llegar a formar a todos los miembros de la comunidad en los perfiles proyectados se apoya en los fundamentos del PEC y los ejes de aprendizaje que se despliegan de los mismos fundamentos. Primero, el nombre del PEC, donde se da claridad de que trata; en segundo lugar, se desligan de los 4 fundamentos principales los seis ejes de desarrollo, estos son los elementos a trabajar y fortalecer en la enseñanza y aprendizaje ya que son representaciones directas de lo que se pretende alcanzar en los modos de vida a nivel social, económico y político. A continuación, explicaremos cada uno de ellos:

⁹⁹ María Elizabet Areiza Bedoya, Deycy cárdenas Villegas y Candy María Fonseca Fernández, “Tejiendo conocimiento una propuesta curricular etnoeducativa. Indígenas del suroeste y occidente de Antioquia” (Cartilla, Gerencia indígena Gobernación de Antioquia, 2014) 23.

- Nombre del PEC: *Dachi drua kurisia* (Nuestra tierra nos da el pensamiento)
- Fundamentos principales del PEC: Territorio, cosmovisión, autonomía, lenguaje y cultura.
 - Ejes de desarrollo:
 - Político Organizativo y Administrativo.
 - Saberes Ancestrales y Lengua Chamí.
 - Saberes Interculturales.
 - Cosmos, Madre Tierra y Ser.
 - Arte, Cultura y Lúdica.
 - Productivo, Familiar y Comunitario.
 - Contenidos de cada eje de desarrollo:
 - Género, generaciones, familia, normas y gobernabilidad; Políticas públicas; Liderazgo y gestión.
 - Historia; Medicina tradicional, ceremonias, rituales, mitos y leyendas; Tradición oral.
 - Conocimientos tecnológicos, científicos, matemáticos; sistemas de comunicación y otros lenguajes.
 - Ambiente; Ley de origen; Territorio y medio; Ética y valores.
 - Tejidos, danza, música, cantos tradicionales, recreación, deporte tradicional y teatro.
 - Sistemas económicos y de consumo; Soberanía alimentaria, salud; Tipos de sociedad.

Estas descripciones siempre van en concordancia con los fundamentos del PEC, “Territorio, cosmovisión, autonomía, lenguaje y cultura son fundamentos de vida del pueblo Embera Chamí (...) Por eso, el componente pedagógico genera las relaciones que deben establecerse entre las áreas de estudio y el análisis de

contextos según el territorio, la cosmovisión, la autonomía, la cultura y el lenguaje”.¹⁰⁰

Bajo esa perspectiva de educación, existen “escuelas de tradiciones” que funcionan en paralelo con el PEC, aprovechando el espacio de ocio que pueda existir en el diario acontecer de los jóvenes, niños y adultos, la comunidad presenta estos tipos de lapsos culturales traídos desde la interacción y experiencias tanto para los más ancianos como para los más jóvenes, estas escuelas se les conocen como: 1) La escuela de los historiadores; 2) Las artes, en el tejido de las chaquiras y elaboración de cerámicas; 3) Escuela de parteras, las encargadas de un buen nacimiento y finalmente 4) Escuela del Jaibaná, todo lo relacionado con la medicina tradicional de la comunidad es reservada para esta última.

Reiterando a una de las escuelas, la de los historiadores y el trabajo que lleva en paralelo con el PEC, se afirma un sentido a la ciencia de la Historia, pero no desde un aprendizaje positivista y un reduccionismo cartesiano, sino la oportunidad misma de enseñar a analizar, comprender y finalmente reflexionar desde una postura histórica el presente, adquiriendo posteriormente conciencia histórica:

Desde el enfoque pedagógico, la historia se convierte en referente permanente para cruzar varios aspectos: la memoria, la subjetividad y la identidad (...) La formación de la subjetividad es inherente a cualquier proceso pedagógico, sólo que aquí consideramos la clase de sujeto que se quiere formar en coherencia con la sociedad y los procesos sociales que se quieren impulsar o en los que se desea participar (...) Los dos aspectos anteriores, historia y subjetividad, aportan a la formación de la identidad del sujeto Embera. En este sentido, se plantea una pedagogía que parte desde la cultura propia para conocer las otras culturas, establecer el diálogo intercultural con otros pueblos indígenas, afros y mestizos y valorar la pertenencia a una etnia en resistencia frente a una sociedad mayoritaria.¹⁰¹

Es claro que se deben emplear estrategias pedagógicas para llegar a cumplir la meta de formación de seres humanos críticos y reflexivos con respecto a los conocimientos ajenos y propios, por ello el proyecto se vale de las siguientes:

¹⁰⁰ Institución Educativa Karmata Rúa, “Proyecto educativo comunitario -PEC, 2016 - 2020” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2015) 63.

¹⁰¹ Institución Educativa Karmata Rúa, “Proyecto educativo comunitario -PEC, 2016 - 2020” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2015) 64.

Tradición Oral, como primera forma de pasar saberes y conocimientos entre varias generaciones (ancianos y jóvenes); Conversaciones Comunitarias, desarrollado a través de la oralidad y con fines variados, tales como discutir problemáticas que los puedan estar perjudicando o por el contrario, comentar las adversidades o logros alcanzados; las expresiones artísticas son una herramienta que funciona para enseñar en dos frentes, primero recrear costumbres del pueblo o de otros, segundo a los exteriores, enseñando a otros grupos étnicos sus riquezas culturales; trabajo con las huertas y aquello que está relacionado con el ejercicio agrónomo; en último lugar se enlazan la investigación y los distintos materiales didácticos, respectivamente el primero se utiliza como filtros para la veracidad de saberes de distinta índole y el segundo la disponibilidad de tecnología y recursos que ayuden a la comunidad al momento de aprehender.

Con toda esa integración de enseñanza y saber ancestral que se da tanto fuera como dentro del plantel educativo, sigue presentándose problemas, ya que la inmersión y contacto de los Embera Chamí con sus vecinos campesinos y visitantes, más la incursión de la tecnología, han hecho replantearse a toda su propia idoneidad con relación a su cultura, conllevando a la pérdida paulatinamente de la tradición en sus vertientes más importantes: Idioma, Identidad y Cosmogonía.

Ahora, se manifiestan oportunidades de mejoras que se representan para la misma comunidad. En el análisis del PEC de la institución educativa encontramos que se presentan varios puntos que están en proceso de mejoramiento, específicamente en sus áreas de:

- Gestión Directiva: Deficiencia en el cuerpo conceptual del PEC para el direccionamiento, clima escolar y la relación con el entorno.
- Gestión Pedagógica: Poca congruencia y aplicabilidad en procesos del diseño curricular, seguimiento académico y las mismas prácticas pedagógicas.
- Gestión Administrativa: Poco seguimiento a los procesos administrativos que velan por regular los recursos que se pueden destinar a la planta física y al mismo talento humano que en él se desenvuelven.

- Gestión de la comunidad: Los procesos de inclusión presenta déficit al igual que la gestión de riesgos y atención a la misma comunidad.¹⁰²

Cada una de las problemáticas en cada gestión salió a relucir en la última autoevaluación institucional que se realizó en el año 2015, pero en la visión de la institución también está proyectado que se solucione para el año 2020.

Por otro lado, se alude a procesos de formación del componente comunitario que se comprende en varias propuestas: Procesos de formación cultural, Participación de docentes y estudiantes en cabildos, procesos de formación en manejo de territorio, establecimientos de huertas, procesos de formación de líderes, investigación, familia y encuentros o festivales. Para concluir, este PEC se encuentra diseñado de tal manera que haya una participación más activa y desde diferentes espacios al escolar o académico, sin embargo, a la hora de su ejecución, se presentan algunos sesgos que se deben trabajar, tales como la participación activa en los encuentros con el cabildo, especialmente por parte de la población juvenil, por otro lado llama la atención que hagan mucho énfasis en el uso de la memoria y por ende forjar la conciencia histórica de sus raíces, esto con el fin de reafirmarse como parte de una colectividad étnica guerrera y sobreviviente hasta nuestros días.

La mayoría de sus componentes no dejan atrás la mano occidental, sin embargo, los Embera Chamí han sabido cómo resolver estos obstáculos a través de todo su recorrido y búsqueda de una tierra prometida a la cual, han decidido protegerla y hacerla participe de las dinámicas sociales del actual mundo exterior, sin dejar de lado su esencia misma.

3.1 Problemas y contenidos de la Historia y las Ciencias Sociales en *Karmata Rúa*.

De manera más puntual, en el análisis del plan de estudio del área de Ciencias Sociales, y con el interés por determinar cómo ha sido la enseñanza de la historia en la Institución Educativa de la comunidad, logramos identificar que la tradición

¹⁰² Institución Educativa Karmata Rúa, “Proyecto educativo comunitario -PEC, 2016 - 2020” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2015) 38-41.

acerca de las formas de ver el mundo que poseen los Embera Chamí, radicada en las creencias relacionadas con las entidades naturales y materiales de la madre tierra, después de 500 años siguen vigentes en su cosmovisión. “Los Embera pensamos que todo lo que existe en la tierra y en el universo tiene vida, tiene espíritu, hasta las piedras. Y todos dependemos de los otros seres vivos (personas, animales, plantas, territorio) y espirituales para poder vivir y tener armonía”,¹⁰³ dándonos a entender que, a pesar del impacto de la conquista, aún se conserva su “identidad cultural; la lengua materna, la medicina tradicional (jaibaná), la oralidad tradicional”.¹⁰⁴

Los indígenas de *Karmata Rúa* tienen claro que su lugar natal, su espacio vital, el sitio donde se desenvuelven, debe estar armonía para y hacia ellos; desde ahí se despliegan los diferentes campos de conocimiento que conforman la enseñanza dentro de la comunidad y por ende es el punto de partida para el hacer el reconocimiento de su historia tanto fuera como dentro de las aulas de clase. “Los pueblos indios necesitan conocer su propia historia. Esto es imperativo dentro de sus luchas del presente, porque sus reivindicaciones se basan precisamente en la afirmación de su legitimidad histórica como pueblos: son y reclaman el derecho a seguir siendo, porque tienen esa historia”.¹⁰⁵

La enseñanza de la historia dentro de la comunidad, trata de enmarcarse en el aspecto de comprender y poner en la reflexión hacia la praxis de como los procesos sociales por lo que ellos han trasegado y desean continuar, han aplicado para el desarrollo de un bienestar colectivo ya que:

De ahí que el interés de la recuperación colectiva de la historia fuera reconstruir los procesos históricos desde los mismos pobladores y sus organizaciones. En otras palabras, más que hacer de dichos sectores una nueva categoría conceptual, se propendió por crear instancias que (...) permitieran generar procesos de apropiación colectiva del conocimiento histórico. (...) Esto es lo que se llamó propiamente “recuperación colectiva de la historia”, por lo cual no sólo hubo una preocupación por cuestionar

¹⁰³ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 40.

¹⁰⁴ Institución Educativa Karmata Rúa, “Plan de estudio de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Embera Karmata Rúa” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2014) 2.

¹⁰⁵ Guillermo Bonfil Batalla, “Historias que no son todavía historia”, *Historia ¿Para qué?*, ed. Eugenia Huerta (México D.F y Buenos Aires: Editorial siglo XXI, 2005) 244-245.

el contenido mismo de la historia como disciplina, sino que se empezó a ahondar en la crítica sobre los dualismos epistemológicos provenientes del pensamiento occidental¹⁰⁶

Pensamientos occidentales como, por ejemplo, prácticas sociales vinculadas con el individualismo y el egocentrismo, son cúlmenes dentro de una sociedad en la cual el otro es negado y desconocido; donde se ve al otro como un elemento de solo utilidad y provecho, detallando en qué este me puede dar, a modo de interés, para uno mismo. Este pensamiento se posicionó “desconociendo otras epistemologías que se definen como “la disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas, es decir, aquellas mediante las cuales se generan, se aplican y se evalúan diferentes formas de conocimiento”.¹⁰⁷ Se ignora que, para la construcción de una historia, una sociedad se debe desenvolver por un trabajo mancomunado y no en una relación de mercantilismo que propone el actual sistema económico.

Es importante destacar la mirada que posee la comunidad sobre la comprensión de su propia historia, partiendo desde la mención y el reconocimiento sobre dicha temática a nivel personal, la cual está establecida en la malla curricular y por ende se puede visibilizar desde los primeros grados escolares. Allí, la historia occidental no es enseñada todavía; se trata de enseñar lo propio, lo local; los “Embera de Antioquia, hemos resaltado la importancia de estudiar y conocer a profundidad nuestras culturas y problemáticas; para hacer posible esto, en la política organizativa planteamos que “reconstruyendo nuestra historia y haciendo pervivir nuestra identidad cultural sentamos las bases para construir la relación con la sociedad mayoritaria””.¹⁰⁸

Sin embargo, el punto central del análisis del plan de área es cómo ha sido la enseñanza de la historia en la comunidad, constatando que esta enseñanza ha estado supeditada con base a la amalgama de tradiciones, tanto la de los Emberá Chamí, como el pensamiento occidental a nivel general. No se rechazan estas

¹⁰⁶ Constanza del Pilar Cuevas Marín, “Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico” (PhD diss., Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador Área de Estudios Sociales y Globales, 2008) 37-38.

¹⁰⁷ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 45.

¹⁰⁸ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 79.

posturas multiculturales, dado que se requiere conocer la historia y tradición de lo occidental, eso sí, con el discernimiento de no afectar la tradición propia, de no apropiarse estas otras visiones como una verdad absoluta que la historia les impuso directamente. Se trata de producir un dialogo de saberes entre aquellos modelos culturales y socioeconómicos que hemos reconocido a través de la historia que se le ha sido impuesto a los Emberá Chamí y la tradición propia, para la comprensión del pasado y el presente; buscar alternativas para impulsar la reivindicación de la historia de la comunidad y de reconocer el factor presente de cómo están ellos actualmente, sus avatares que han tenido y por lo tanto hacer una historia crítica sobre su pasado, y tratar de comprender a través de ese pensamiento crítico su propia historia para entender realmente el porqué de su situación actual y hacer algo al respecto por recuperar su propia identidad histórica y su reconocimiento como un factor importante que también la ha escrito, “Una historia propia no es sólo necesaria para explicar el presente sino también para fundamentar el futuro. El futuro, en estos casos, es ante todo la liberación, la recuperación del derecho a conducir el propio destino.”¹⁰⁹

Se desea fomentar la enseñanza de la historia propia; y a su vez generar reflexión sobre las otras historias. Por eso, desde el plan de área, se propone hacer una mirada interdisciplinar y desde la comunidad y otros agentes externos se desea implementar igualmente una mirada intercultural a los acontecimientos del pasado y a la realidad presente de los Emberá Chamí, de aquellas miradas que han influido a través de ellos. “La interculturalidad, para que sea una realidad, requiere que la interacción entre culturas sea simétrica y equitativa, esto es, que no haya superposición o imposición de una cultura sobre otra pues ya no estaríamos hablando de interculturalidad sino de opresión y dominancia de un pueblo sobre otro.”¹¹⁰ Además, “Hablar de un currículo intercultural significa entonces recuperar, fortalecer y recrear los saberes, la lengua y demás aspectos de la cultura propia

¹⁰⁹ Guillermo Bonfil Batalla, “Historias que no son todavía historia”, *Historia ¿Para qué?*, ed. Eugenia Huerta (México D.F y Buenos Aires: Editorial siglo XXI, 2005) 234.

¹¹⁰ Zayda Sierra Restrepo, Sabine Yuliet Sinigüí Ramírez y Alexandra Henao Castrillón, “Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad: experiencia de construcción del currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del resguardo Indígena de Cristianía”, *Revista Visão Global* 13.1 (2010): 243.

Embera Chamí, así como identificar aquellos aspectos de la vida familiar y comunitaria en crisis, para que niñas, niños, jóvenes y adultos puedan proponer alternativas y establecer relaciones con la sociedad mayoritaria en un plano de respeto y equidad, no de subordinación”.¹¹¹

Se debe mencionar igualmente, que la enseñanza de Historia y de las Ciencias Sociales dentro de la comunidad, se basa en la utilización y concepción de elementos educativos occidentales como el termino competencias ya “que la educación que se oferta en nuestras comunidades está institucionalizada y depende del Ministerio de Educación Nacional;”¹¹² o también tratar de entender la misma definición que plantea la ciencia social para poder abordarla dentro de la clase, a sabiendas que esta ha sido un constructo netamente de carácter eurocéntrico. Sin embargo, la enseñanza de la historia en la comunidad abarca como esa historia occidental configuró lo que la comunidad es hoy en día, ya que

El estudio de las Ciencias Sociales en tanto “Ciencias de la Comprensión y de carácter hermenéutico” permite el análisis interdisciplinario de la realidad, por parte de un individuo que se forma como sujeto consciente, atravesado por el lenguaje, donde las cosas y los hechos están cargados de significados y significantes, que pueden ser asimilados, comprendidos y redefinidos, a través de habilidades, actitudes y destrezas que le permiten alcanzar el dominio de una cultura general, la construcción de una escala de valores, el reconocimiento de las identidades y la comprensión del concepto de democracia, para buscar la transformación real de los contextos en los que se desenvuelve y participa, buscando siempre la solución a los problemas sociales y el bienestar colectivo¹¹³

Y eso se manifiesta en la explicación por parte del docente, realizada dentro de las aulas de clase, con el objetivo que el alumnado les dé significado a estos conceptos y pueda establecer unos nuevos o repensarlos ya que todo lo que comprende esta ciencia “trabaja con base en conceptos, sin una comprensión de éstos, nos será muy difícil apropiarnos de los conocimientos que ésta genere. Por lo tanto, para que

¹¹¹ Zayda Sierra Restrepo, Sabine Yuliet Sinigüí Ramírez y Alexandra Henao Castrillón, “Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad: experiencia de construcción del currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del resguardo Indígena de Cristianía”, *Revista Visão Global* 13.1 (2010): 244.

¹¹² Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 66.

¹¹³ Institución Educativa Karmata Rúa, “Plan de estudio de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Embera Karmata Rúa” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2014) 4.

los jóvenes se apropien y construyan conceptos, éstos deben ser trabajados a partir de reflexiones sobre posibles relaciones entre distintos conceptos, de modo que a partir de éstas”, se den significado a los conceptos, para que en ellos engranen nuevos conocimientos”.¹¹⁴

Por otro lado, se identifica en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia tanto en las aulas de clase como en la comunidad, el reconocimiento del papel que juega de cada uno de los actores sociales que la conforman. La familia, el gobierno y los ancestros, ocupan un lugar destacado en la enseñanza de este campo del saber, “El pueblo Emberá, como en los demás pueblos indígenas, los saberes y experiencias se comparten de generación en generación. Es así como se aprende a vivir, a relacionarse con las otras personas y a actuar en diferentes situaciones. Estos conocimientos de la cultura emberá han sido transmitidos de madres a hijas; las mayores comparten con las jóvenes sus saberes como médicas, parteras, jaibanás y líderes”¹¹⁵ y en especial el papel desempeñado por las mujeres; ellas han contado y hecho parte importante de su historia; han aprendido que “también podemos saber la historia, para poder contar a nuestros hijos, porque los hombres no van a contar que nosotras también aportamos a la historia”;¹¹⁶ por lo tanto, se trata en la comunidad a través de la enseñanza de la historia, de inculcar una equidad de género, siendo así entonces que a nivel general el “aprendizaje de los relatos ancestrales y de sus enseñanzas en la Institución Educativa Indígena *Karmata Rúa* ocupa un lugar muy importante, “porque una historia ancestral le da a los niños a nivel educativo o pedagógico eso de continuar la cadena de esencia, de valor, de identidad, de las culturas, de las comunidades o pueblos todavía existentes”.¹¹⁷

Claramente se observa que las comunidades indígenas dentro del plan de estudios del área de Ciencias Sociales a nivel de la normativa, se encuentran

¹¹⁴ Institución Educativa Karmata Rúa, “Plan de estudio de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Embera Karmata Rúa” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2014) 5.

¹¹⁵ Raquel González Henao, *Así cuentan la historia: mujeres y memoria emberá* (Bogotá D.C: Editorial Gente Nueva, 2013) 39.

¹¹⁶ González 44.

¹¹⁷ Dora María Yagarí González, “Ëbërã Sõ Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ëbërã Sõ Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurëadãita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 122.

supeditadas a la legislación nacional concerniente a lo educativo, aunque en su respectiva enseñanza de la historia se les informe sobre su propio pasado y la necesidad de su reconocimiento y reivindicación, se sigue obedeciendo a la reglamentación nacional y no hay una especie de autonomía total frente al estado, inclusive con la aplicación de los referentes etnoeducativos como proyectos estimulados a nivel nacional, mezclado con las maneras de enseñanza de la comunidad indígena, se acepta entonces que el marco legislativo gubernamental tiene dominación sobre la enseñanza en la comunidad, aun así, se ha tratado de construir un currículo idealizado propiamente dentro y para esta, con el objetivo de que el estudiante reconozca principalmente su entorno y todo lo que ha acaecido sobre él.

También se puede mencionar, que se acatan las normas gubernamentales para poder seguir sobreviviendo sin afectar por así decirlo la llamada soberanía nacional; a pesar de todavía mantenerse con ese marco general, se les inculca a los estudiantes al reconocimiento de lo propio, de sus tradiciones y costumbres de vida, pero allí se le hace una especie de interpretación en el sentido de que se generen mecanismos para el conocimiento y la conformación de un entorno propio y se dé la génesis a redes de dialogo que sirvan dentro de la comunidad, con el objetivo de la valoración de sus semejantes y todo lo que los rodea, para lograr así una comprensión de su historia y recorrido a través del tiempo ya que “Nuestra concepción de la palabra hablada es contraria a la que tienen las culturas de occidente, que consideran que no tiene validez. Los pueblos indígenas valoramos, nuestras voces, como la expresión de la memoria que nos ha posibilitado permanecer como pueblos”,¹¹⁸ igualmente “La oralidad representa la palabra y la memoria de nuestros antepasados; la palabra de los mayores, que heredamos de nuestros padres, madres, abuelos y abuelas y tenemos el deber de enseñar a las nuevas generaciones.”¹¹⁹

¹¹⁸ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 53.

¹¹⁹ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadāita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 54.

Todo esto con el objetivo de lograr entender los problemas o vicisitudes que surjan en su cotidianidad; “no se trata de reconstruir el pasado tal cual fue, sino de proponer un futuro que se arroja como discurso restaurador de una edad de oro.”¹²⁰ Además de que el interés por el otro puede hacerles dirigir la mirada hacia la justicia social.

Podemos plantear que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en la Institución educativa de *Karmata Rúa* se mantiene en ese dualismo a través de reconocer lo propio, tratando de enseñar la historia misma, pero acogiendo la historiografía occidental, no dejando solamente la cosmovisión de la comunidad en esa enseñanza, así se sigue navegando hasta hoy en día.

Por otro lado, la metodología sobre la enseñanza histórica, permite al estudiante reconocer su contexto para así tratar de que implemente propuestas en beneficio de su comunidad. La enseñanza de la historia allí no solo ha requerido del componente oral y del manual de texto, sino que se tiene también en cuenta el impacto de las actuales tecnologías de la información. El maestro debe comprometerse con el uso crítico de estas herramientas con el fin de discernir y contrastar fuentes y procesos del pasado indio. “Se requiere la implementación de software educativos que permitan un acercamiento más real de los estudiantes al mundo que les rodea.”¹²¹ Se nos coloca en el debate de que si no es más importante abordar a modo de interior- exterior, el mundo de la comunidad; de aprender de los sabios que allí se encuentran.

Así mismo, se presenta un dialogo constante entre el profesor y el estudiante, durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales, al interior de la institución educativa e inclusive contando con la participación de expertos del tema que pueden ser tanto agentes internos como externos a la comunidad, produciendo un dialogo interdisciplinario, no es solo una enseñanza en este caso de la historia a partir de una fuente (en este caso maestro) ante un receptor pasivo (el estudiante), sino que los estudiantes y otros sabios y

¹²⁰ Guillermo Bonfil Batalla, “Historias que no son todavía historia”, *Historia ¿Para qué?*, ed. Eugenia Huerta (México D.F y Buenos Aires: Editorial siglo XXI, 2005) 237.

¹²¹ Institución Educativa Karmata Rúa, “Plan de estudio de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Embera Karmata Rúa” (Documentación institucional, Resguardo indígena Karmata Rúa, 2014) 10.

sabias también aportan desde sus saberes previos, dándose así el contraste de fuentes para crear una especie de “telar, una urdimbre de hilos verticales y horizontales que al entrelazarse forman el tejido o trama de sentido que permitieran avanzar en la comprensión de las situaciones que afectan el bienestar de la comunidad y visionar alternativas”.¹²²

Llamó nuestra atención el hecho de que el proceso evaluativo sea considerado en la comunidad como un proceso de Estimación. Aparecen en el plan de área algunas alusiones a la “evaluación”, como concepto, tal vez respondiendo a la normativa nacional, de manera puntual al decreto 1290 del año 2009.¹²³ “Estimar” hace valoración a las capacidades de los niños que estudian en la escuela de Karmata Rúa; a los aportes que cada uno da en el proceso de enseñanza - aprendizaje, con miras a su proyección personal para la comunidad y la sociedad. “Desde el surgimiento del movimiento indígena colombiano, hemos realizado una mirada crítica al modelo educativo eurocéntrico que está diseñado para perpetuar la colonización y responde a las lógicas del mercado capitalista, por lo que centra los esfuerzos en una educación del individuo, enseñando a pensar más en los intereses particulares que en los colectivos. Los pueblos indígenas hemos planteado que la educación debe ser para la liberación de todas las formas de discriminación y exclusión”.¹²⁴

Finalmente, se hace la invitación a la comunidad de *Karmata Rúa* a “no seguir cayendo en la indiferencia de la identidad cultural existente aún en nuestros resguardos, al contrario, debemos reconstruir, trazar nuevos horizontes, espacios y cadenas de lenguajes y comunicación a partir de una educación con pedagogía crítica, entendida ésta como “[...] método democrático de concientización, de pensar críticamente hacia la obtención de unos principios y unos propósitos, en reconocernos dentro de una comunidad humana preocupada por llegar a construir

¹²² Zayda Sierra Restrepo, Sabine Yuliet Sinigüí Ramírez y Alexandra Henao Castrillón, “Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad: experiencia de construcción del currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del resguardo Indígena de Cristianía”, *Revista Visão Global* 13.1 (2010): 228.

¹²³ Decreto del ministerio de educación nacional por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

¹²⁴ Dora María Yagarí González, “Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadaita” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2017) 66.

un mundo mejor”,¹²⁵ e igualmente “la educación y la pedagogía no solo se hacen en las aulas o en las escuelas, hay que recordar que nuestros ancestros ejercían la educación y una pedagogía desde la vida comunitaria, desde los hogares en contacto con la naturaleza y su realidad, lo cual era válido e importante”.¹²⁶

Al mismo tiempo, haciendo una retroalimentación de la etnoeducación, sus métodos y como se ha ido reestructurando desde 1991 hasta nuestra actualidad en las comunidades indígenas, en nuestro caso la enseñanza de la historia en *Karmata Rúa*, nos ayudará hablar de sus métodos, pero primero debemos entender que, el término o la idea a la cual hace referencia, es decir -a la educación misma-, no es más que el resultado de la institucionalización de la formación del hombre, a la creación de escuelas, en pocas palabras obedecen al proyecto “moderno” creado en el continente europeo por medio de la elite y con ayuda de las herramientas como la imprenta.

La lectoescritura dio nacimiento posteriormente a estas manifestaciones culturales, que a final de cuenta también pasaron al nuevo mundo por el proceso de conquista. Ahora, hay un aspecto que recalcar, porque el término también es un neologismo, que indica la educación de grupos humanos distintos a los blancos europeos y la élite de los mestizos, ósea, desde una población negra e indígena podemos referirnos al sistema de etnoeducación. Con esto también hay que dejar claro, que el término nace en el siglo pasado, pero lo que plantea ese método y sus problemáticas a resolver se tiene que ver por obligación bajo dos perspectivas, la primera desde el ideal indígena y respectivamente el occidental. Ese mismo proceso de “educación” se podría asemejar más como adoctrinamiento para los distintos pueblos nativos del continente, un adoctrinamiento que para el caso de Colombia tuvo algunos procesos que a continuación se mencionan: “existen tres momentos en la educación a grupos étnicos en Colombia: el período de colonización, en donde el proyecto determinante lo constituye la evangelización; posteriormente el de la

¹²⁵ Gladys Yagarí González, “*JEMEĎĎA DACHI KŪRĪSIA MAU DACHI KAKUA ŌME*. Juguemos con el pensamiento y el cuerpo para recrear a través de las expresiones culturales la memoria oral de Karmata Rúa” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2010) 106.

¹²⁶ Gladys Yagarí González, “*JEMEĎĎA DACHI KŪRĪSIA MAU DACHI KAKUA ŌME*. Juguemos con el pensamiento y el cuerpo para recrear a través de las expresiones culturales la memoria oral de Karmata Rúa” (MEd diss., Universidad de Antioquia, 2010) 106.

república que promueve una especie de integracionismo escolar, dando lugar a la institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y afrocolombianos, y por último, la etapa de los derechos étnicos, en la cual la centralidad está en el reconocimiento y la cooptación mediante la institucionalización-oficialización.”¹²⁷

Su significado para la población indígena, parte del resultado de distintos ejercicios de reivindicación con su historia y cosmogonía arrebatada, o sea, que todo el desarrollo de la conquista en conjunto a la evangelización y, los posteriores luchas por el reconocimiento, igualdad y creaciones de leyes para ellos dieron a luz varios métodos alternos a la enseñanza dentro de las comunidades indígenas que fueron capaces de dar forma a la idea que representa la etnoeducación hoy en día, en la mirada de ellos, fueron las más importantes en la consolidación de ese proyecto se mencionan algunas etapas tales como “un periodo previo a la Colonia con sistemas educativos diferentes del escolar-moderno; el periodo de construcción del PEBI desde comienzos de los años setenta; el periodo marcado por la Constitución de 1991, que puede relacionarse por el enunciado por Castillo y Rojas (2005) como el de reconocimiento y cooptación mediante la institucionalización-oficialización, y el periodo de la construcción y lucha por el SEIP”.¹²⁸

En efecto, la lucha y movimientos por lograr una alternativa a la formación occidental ha tenido como resultado proyectos como el SEIP (Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas) y el PEBI (Proyectos de Educación Bilingüe Intercultural), promoviendo, bajo estas lógicas de emancipación que la etnoeducación hoy en día es un proyecto que va en contra de todo un proceso educativo que es liberal, mercantilista y globalizante, el cual busca transmitir conocimientos y saberes descontextualizados, puesto que la idea que tiene la educación hoy en día es hacer un mundo común y que funciones al unísono,

¹²⁷ Sandra Patricia Guido Guevara y Hollman Andrés Bonilla García, “Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos.” *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*, 1, ed. Sandra Patricia Guido Guevara (Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional, 2013) 23.

¹²⁸ Sandra Patricia Guido Guevara y Hollman Andrés Bonilla García, “Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos.” *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*, (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013) 23.

haciendo difícil que la idiosincrasia de los distintos grupos culturales sigan funcionando, o haciéndoles ver que no encajan en las nuevas formas de comunicación e interacción social.

El profesor Abadio Green Stócel, plantea que: “El estado afirma que nuestro país es pluriétnico y multicultural y también nosotros, pero creemos que, a pesar de eso, no hablamos de lo mismo porque no se habla con el corazón: No hablamos de lo mismo cuando se intenta sujetar los regímenes jurídicos indígenas a un pensamiento occidental, tratando de aplicar criterios como la universalidad de los derechos humanos del individuo, mientras nosotros hablamos de la ley de la Madre Tierra y los derechos colectivos”.¹²⁹

La etnoeducación sirve como punto de referencia en cuanto a la defensa de las comunidades, sus colectividades y la historia de sus ancestros, pero más que todo la historia de sus luchas y sus derechos. Una herramienta como la educación, se vuelve en arma para los pueblos indígenas, en una que les permite decir no a la erradicación de las costumbres e ideologías ancestrales, una que sirve como elemento de resistencia contra el etnocidio generado por una globalización, que muchas veces tocan y van más allá de un trasfondo de tratados y pactos económicos, que muchas veces no tienen consentimiento sobre los espacios ocupados por los grupos de comunidades autóctonas y lentamente van permeando en los cotidiano de aquellas personas y que, lentamente, también los van transformando. Recordando las palabras de Paulo Suess “El sistema neoliberal concibe el mundo en una lógica de explotación y exclusión (...) Los proyectos populares negros e indígenas se oponen a esta lógica. (...) ¿Como pensar el contexto del movimiento indígena y la universalidad de su causa en un mundo globalizado, movido por la lógica de su exclusión”.¹³⁰

Es difícil creer que las comunidades mismas tengan dificultades, a sabiendas que desde las mismas estructuras de la ley de la educación nacional se han determinado distintos decretos y artículos que dicen cómo se puede preparar a las comunidades

¹²⁹ Abadio Green Stócel, “El otro ¿soy yo?” (*Ensayo*, 2015) 2.

¹³⁰ Paulo Suess, “En busca de alternativas partiendo del pasado histórico y del contexto contemporáneo”, *Centro de Estudios Étnicos. Los pueblos indígenas en busca de la tierra sin mal*, dir. Jesús A. Flórez L (Medellín: Corporación Centro de Estudios Étnicos, 2002) 25.

mismas, aunque esto es algo distinto en la realidad, muchas veces los mismos establecimientos se enfrentan a preparar bien a sus jóvenes en los conocimientos externos e internos, siendo más desafiante y complejo para los mismos docentes en las comunidades indígenas. En otras ocasiones las mismas ideas de “progresar” económicamente fuera de la comunidad obliga a muchas familias marcharse de las mismas u optar por educar a sus hijos fuera del territorio, con el fin de competir en el mundo globalizado.

Por ello fuera de los resguardos la maquinaria educativa “entrena” para el estilo de vida consumista, pero al mismo tiempo, está regulado por las normas y leyes que obligan ir recuperando y realzando los saberes y conocimientos ancestrales, tal cual lo muestra el siguiente artículo que pertenece al mismo decreto número 1142 de 1978 mencionado antes: “En el currículo de la Educación Formal que se diseñe para todo el país deberá incluirse, dentro de las Ciencias Sociales, conocimientos relativos a la Historia y Cultura de las comunidades indígenas colombianas, insistiendo en aquellas que aún subsisten en el territorio nacional como un medio más de proporcionar una verdadera comprensión de estas comunidades”.¹³¹

Como podemos ver, no hay una manera o camino desde las Ciencias Sociales para las mismas poblaciones, incluso analizando ese discurso solo se hacen más énfasis en las poblaciones que aún subsisten, dejando a la duda si los otros grupos que convivieron en los espacios que hoy en día habitamos no fueron realmente importantes. Pero es aquí donde tenemos que concentrar nuestros esfuerzos, ellas mismas aceptan que hay una “cultura mayoritaria”, que no deben alejarse totalmente de los saberes de los “*Kapunias*”¹³² puesto que siempre van estar en contacto permanente con los miembros exteriores a su comunidad, y más si algún miembro requiere instruirse en un arte occidental debe poseer al menos conocimientos básicos para desenvolverse fuera, sin olvidar sus raíces e identidad, “Si la comunidad no está bien fortalecida, si la educación no tiene una visión clara hacia la política cultural, esa educación le va a traer problemas a la comunidad. Pero si la educación está bien fortalecida, con currículos propios, con una misión, con sus

¹³¹ Véase decreto número 1142 de junio 19 de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto - ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.

¹³² Denominación de los Embera para personas de etnia blanca o que no son propiamente indígenas.

visiones claras, ese estudiante que se preparó en la comunidad va a estar para siempre en la comunidad, va a estar preocupado siempre por ella, va a ser una persona con una política cultural clara, va a gestionar por ella tanto en lo político como en lo económico”.¹³³

Ahora bien, el caso de *Karmata Rúa* toma también toda esa amalgama de luchas y en conjunto con organizaciones como la OIA que hacen un trabajo cooperativo para resolver las problemáticas de enseñanza; problemáticas que no son más que el resultado de la educación inquisidora que tiene su punto de origen a principios del siglo pasado. A la comunidad llegaron en 1918 los franciscanos, en cabeza del padre Ezequiel Pérez y posteriormente con la ayuda de la profesora María Josefa Calderón empezó un estado de cambio, pero de forma negativa, puesto que sus formas de vestir, el jaibanismo, la pintura corporal y el propio idioma fueron prohibidos sistemáticamente para adoptar el estilo de vida del campesino antioqueño. No llegaron los beneficios de la “civilización”, o el reconocimiento de ser ciudadanos. Fue tal la influencia de los religiosos que su comunidad fue bautizada como Cristianía en honor a la misión de convertirlos en cristianos puros y castos.

Por ello la tarea fundamental de trabajar desde el ámbito educativo recae en organizaciones tal como la OIA, y Abadio Green lo comenta, “la educación es tarea fundamental para las organizaciones indígenas de Antioquia en donde planteamos que la política cultural es un pilar del desarrollo y que la educación es prioritaria. Dentro de la educación Intercultural está la escuela de los niños, la preparación de los maestros, su profesionalización; está la preparación de los líderes de las comunidades”.¹³⁴

A principios de la década de 1980 se creó la AMCIA (Asociación de Maestros de Comunidades Indígenas de Antioquia con el fin de generar debate en torno al tema educativo de los indígenas. Es entonces desde 1985 que se reúnen varios dirigentes de la comunidad, líderes del comité coordinador indígena del departamento del Cauca y asistentes de distintas índoles en *Karmata Rúa* para sentar las bases de la

¹³³ Anne Berche y otros, *Los derechos en nuestra propia voz. pueblos indígenas y DESC: una lectura intercultural* (Bogotá D.C: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos ILSA, 2006) 170.

¹³⁴ Abadio Green Stócel, “¿Qué tipo de escuela queremos para el futuro? ¿Qué tipo de maestros queremos para las comunidades? ¿Qué tipo de hombres, de sociedad queremos para nuestros hijos?” (Ensayo).

OIA¹³⁵, este, en conjunto con el AMCIA desarrollan una propuesta de formación para los maestros indígenas en 1988. Ya se sentían distintas tensiones que se desencadenarán algunos años más tarde y tendrán como resultado la construcción de sus derechos en la constitución de 1991. En 1992 Guillermo Tascón fue reconocido como el primer profesor no *kapunia* del resguardo y en 1997 se construyó el colegio de la comunidad y la emisora. Al año siguiente se diseñó un plan de etnodesarrollo, este último a nivel general de todo el departamento. Se identificaron las falencias en las maneras de enseñar dentro de las comunidades:

- “1. Muchos maestros bilingües asumían actitud de funcionarios del estado, es decir, maestros de tablero y tiza y no un líder organizativo, investigador de su propia cultura, como lo requería la comunidad.
2. Pésimo estado de infraestructura escolar y pocos materiales educativos y didácticos apropiados para la enseñanza y aprendizaje.
3. Muchos padres de familia por la imposición del modelo educativo occidental orientado y aplicado por las comunidades religiosas, ya no querían que a sus hijos les enseñaran la lengua materna (...).
4. El proceso de enseñanza y el modelo pedagógico aplicado por los mismos maestros indígenas cada día alejaba a los niños de su realidad cultural y sobre todo de su pensamiento y su sentido de pertenencia a su pueblo o comunidad (...).”¹³⁶

Para trabajar estos problemas dentro de la comunidad indígena y al mismo tiempo hacer un diagnóstico del proceso de etnoeducación, la gerencia de asuntos indígenas en consorcio con la OIA, el INDEI y la colaboración del mismo cabildo indígena se realizó un taller al cual llamaron “*Memorias - taller. evaluación diagnóstica del proceso de etnoeducación en el resguardo de Cristianía - Jardín. Julio - Agosto de 2001*”; su propósito era organizar una propuesta educativa que generará en la misma comunidad transformaciones culturales a través de una intervención autónoma y consciente, para el reafirmamiento de la identidad indígena, la conciencia de conservación de la madre tierra y su pervivencia como pueblo. Por otro lado, la comunidad comparte un objetivo general paralelamente al propósito de esas entidades, “*Hacer un levantamiento diagnóstico general del*

¹³⁵ Organización Indígena de Antioquia

¹³⁶ Caisamo Guzmán, “Formación de maestros indígenas: una estrategia para pensar la educación propia e intercultural”, *Kalujai, Pensamiento y cultura indígena, Revista del movimiento Indígena de Antioquia* 1 (2005): 40 – 41.

proceso etnoeducativo de Cristianía a partir de 1982, retomando aspectos históricos, haciendo análisis de la situación problemática actual y proyectando acciones tendientes a hacer ajustes al Proyecto Etnoeducativo Comunitario - PEC".¹³⁷

En este ejercicio de revisión todos los miembros participantes reconocieron al ejercicio educativo como su base para el análisis de las debilidades y fortalezas del modelo educativo, como y de qué manera desde que se empezó a implementar en el año 1982 ha ido respondiendo a los parámetros de vida de la misma comunidad teniendo en cuenta las diversas opiniones tanto del sector educativo como del ajeno con el fin de generar ajustes a sus planes de vida como pueblo.

Ya han pasado 20 años desde que se propuso un plan de etnodesarrollo que trabajó a la par con el sistema de etnoeducación de nuestro departamento, y se observó que aún había fallas en su proyecto. Sin embargo, al ser un proyecto tan nuevo y de tanta envergadura, todavía está en proceso en producir resultados positivos para los mismos resguardos indígenas, aunque hoy en día se ha ido escalando poco a poco, "Por una educación bilingüe e intercultural, fue siempre la consigna de los líderes en sus luchas por la reivindicación de nuestros derechos. Así empezaron los cambios en la escuela: salieron los educadores no indígenas y se reemplazaron por maestros bilingües de la comunidad, en los contenidos curriculares se introduce la enseñanza de la lengua materna y la socialización de conocimientos y valores de la cultura Chamí, al mismo tiempo que la participación y el interés comunitario por la educación, también se empieza a notar".¹³⁸

Como todo desarrollo, este tuvo ciertas piedras en el camino pues al no tener maestros propios de la comunidad y nombrar algunos miembros sin experiencia educativa estuvieron a merced de muchos errores en sus primeros intentos, algunos en palabras propias no habían terminado escasamente el quinto de primaria.

¹³⁷ Organización indígena de Antioquia y otros, *Memorias - taller. evaluación diagnóstica del proceso de etnoeducación en el resguardo de Cristianía – Jardín* (Medellín: Impresión Alto Vuelo Comunicaciones, 2001-2002) 3.

¹³⁸ Organización indígena de Antioquia y otros, *Memorias - taller. evaluación diagnóstica del proceso de etnoeducación en el resguardo de Cristianía – Jardín* (Medellín: Impresión Alto Vuelo Comunicaciones, 2001-2002) 23.

Con arduo esfuerzo fueron subiendo escalones, crearon una planta física que con los años ha ido expandiéndose y modificándose, dando un aumento lento de la cobertura educativa, que para principios del 2000 fue de 100 a 270 estudiantes, tanto indígenas como mestizos. También, con la autorización de la Secretaría de Educación Departamental se pudo ofrecer la formación hasta el grado 11 haciendo más integral y completa el proceso de desarrollo de los jóvenes que ingresan a la institución educativa en *Karmata Rúa*.

Todo lo anterior ha sido una evidencia frente al estado de que la misma comunidad se piensa y proyecta a través de la etnoeducación, reestructurando los currículos que eran descontextualizados y los modelos educativos impuestos por los primeros maestros y que eran alejados de sus realidades. Así, los problemas internos como la envidia, falta de sentido y falta de confianza para con los docentes de la comunidad son asuntos que se siguen trabajando y aun representan un problema, aunque no mayúsculo, pero que todavía siguen existiendo, son cosas que se deben ir eliminando con el tiempo para cumplir con los objetivos que en el mismo plantel junto con los entes cooperadores se han trazado.

Asimismo, la etnoeducación no solo se fija para una comunidad en específico, hay que recordar que todo su componente se piensa para trabajarse en las distintas comunidades y que el actor principal, el propio docente debe pensarse como un líder y por ello debe tener más compromiso que un docente habitual:

El maestro, en nuestra cultura, no es solo aquel que tiene títulos académicos y universitarios es todo el que con su saber, su ejemplo y su conocimiento nos orienta en la proyección como indígenas en armonía con la madre tierra y con nuestros ancestros (...) En nuestro modelo educativo el maestro es un líder fundamental para nuestros Pueblos y queremos que a través de él se establezcan pactos comunitarios para la enseñanza práctica y permanencia de nuestras lenguas indígenas embera y tule. Al mismo tiempo que sea un puente para el aprendizaje del castellano, idioma que requerimos para desenvolvemos y relacionarnos con otros pueblos e instituciones¹³⁹

Sin dejar de lado que el conocimiento y que inculcar en los más jóvenes amor hacia su cultura se da a partir del hogar, la familia debe aprender a trabajar en

¹³⁹ Organización indígena de Antioquia, *Política organizativa de los pueblos indígenas de Antioquia. Volver a recorrer el camino* (Medellín: Organización indígena de Antioquia, 2007) 76.

conjunto con los mismos docentes, al igual que los distintos cabildos, estos últimos tendrían que buscar mejores formas de capacitarse con los maestros para mirar a una sola perspectiva de formación y poder suplir así las necesidades que exigen cada comunidad tomando siempre en cuenta sus características especiales.

Conclusiones

La historia nos ha demostrado que la supervivencia, la resistencia y las luchas de los pueblos indígenas han sido constantes desde el mismo siglo XVI en América. Las comunidades indígenas poseen un amplio sentido de pertenencia; buscan comprender y difundir siempre su historia, sus prácticas, su lugar en este mundo. Todo ello basados en el respeto y la ayuda mutua. Sus corazones viven ese sentimiento de armonía teniendo en cuenta que la necesidad de luchar es de todos.

Su meta, la del reconocimiento como grupos étnicos con iguales derechos a los de las poblaciones mayoritarias, ha sido un arduo camino, permeado por variadas disputas con los gobiernos de turno, particularmente dinámicas desde el momento en el que se creó el Estado Nación Colombiano. El proyecto de formar una nación fue excluyente, pues no tuvo en cuenta la población nativa. Hoy, para resarcir la deuda histórica, se fomentan acciones educativas para que las distintas poblaciones se unan bajo una sola bandera.

Solo a partir de 1991 se nota construcción de un proyecto incluyente que reconoce la diversidad étnica y cultural; rica en sistemas de saberes ancestrales de importante valor material e inmaterial. Los cabildos y asambleas indígenas comunitarias propusieron espacios para ejercer un gobierno autónomo, empoderando a la comunidad, estableciendo así una lucha zonal, regional y nacional para la defensa de sus derechos como grupos étnicos. Se gestaron movimientos campesinos basados en la ideología y el proceso de recuperación de tierra, para luego organizar diferentes movimientos tal como el CRIC, alentando a los indígenas a tener actitudes activistas, en pro de recuperar sus tierras y defender su patrimonio cultural.

Vale la pena señalar que hubo esfuerzos organizativos anteriores a 1991. Como antecedentes de la lucha por el reconocimiento indio, esos esfuerzos deben ser referenciados.

La construcción de un estado democrático que cobije esa posibilidad de enmarcar derechos para la jurisdicción indígena no hubiera sido posible sin los movimientos que se gestaron casi desde mitad del siglo pasado y que lograron adelantos en derechos constitucionales y humanitarios. La legislación indígena

parte de reconocer los derechos de los pueblos ancestrales y tiene como origen la regulación de sus relaciones con el estado, éste permite el orden normativo propio, que orienta la vida y el destino de las comunidades indígenas, el derecho consuetudinario son las normas que fundamentan la organización sociocultural en todos los niveles.

Ahora, la educación, desde la “Constitución de Colombia de 1991” y la “Ley General de Educación” ha experimentado cambios con respecto a la formación de la minoría étnica. Un ejemplo de ello es la aprobación de decretos y normas que plantean la consulta previa con delegados indígenas a la hora de formular planes y proyectos relacionados con la educación en las comunidades. También que los PEC que maneja cada comunidad deben tener y reflejar las metas, intereses y objetivos de los indígenas.

La educación para las comunidades indígenas a nivel general busca ser un proceso social y legal. Por ello, los proyectos de interculturalidad y enseñanza bilingüe para el caso de la comunidad de *Karmata Rúa* fueron planes que surgieron con apoyo del decreto 1142 de 1978; esenciales para frenar el problema de aculturación, que hoy en día se sigue observando allí.

En *Karmata Rúa* se está trabajando paralelamente desde distintos enfoques – como la *Escuela de historia*, manejada por los ancianos y sabios de la comunidad – para traer a colación conciencia histórica a las nuevas generaciones con diálogos intergeneracionales, ya que los saberes de la misma comunidad y pueblos indígenas reside en los mayores que aún tienen sesgos de los conocimientos e historia de la familia Embera Chamí.

Es entonces parte esencial de su proyecto promover memoria histórica valiéndose al mismo tiempo de la tradición oral, que es insignia de un pueblo. El mismo currículo y malla que se ha gestado en la comunidad ha tratado desde la teoría integrar varias de sus perspectivas culturales con el conocimiento occidental, haciendo paralelos para explicar “qué es qué”, desde la introspectiva y retrospectiva. Ejemplo de ello es el gobierno escolar, primero explicado desde un ámbito occidental y luego contrastado con las diferencias y semejanzas con el cabildo, dando un giro de 180 grados y enseñando desde una arista diferente.

Se recalca la acción de enseñar en los primeros grados historia propia y de otros pueblos indígenas, así como una suerte de iniciación, el contenido y todos los saberes previos al colegio se centran en desarrollar identidad y amor para su cultura, como al mismo tiempo la de los pueblos hermanos que también han sufrido un trasegar en la historia nacional.

Se torna entonces desde la enseñanza de la historia una postura multicultural, siempre manteniendo una distancia para no caer en la fantasía que el saber occidentalizado es mucho mejor que el saber indígena. Es importante señalar que las estructuras de la malla curricular siguen apegadas a lo que podríamos llamar la visión eurocentrista; esto se explica porque la misma comunidad está regulada por las secretarías de educación. Aunque se da cierta libertad a la hora de enseñar, es desde el gobierno que se dictaminan las directrices en la enseñanza y aprendizaje de la Historia y de las ciencias sociales.

También hay problemas que se presentan dentro de la comunidad indígena y que afectan de manera indirecta a la Institución Educativa; tales como el poco interés de la mayoría de la comunidad en los proyectos de la Escuela, el desacuerdo del cabildo y la institución para trabajar en pro de los intereses generales, la alta deserción de estudiantes, el poco interés a los saberes ancestrales y problemas de drogas y de alcoholismo, que son obstáculos que deben ser superados poco a poco.

Para terminar, debemos mencionar que hay cosas todavía por mejorar en ese proceso de etnoeducación llevado en *Karmata Rúa*, como por ejemplo la influencia en algunos ámbitos del modelo tradicionalista de enseñanza. Se debe transformar y reinventar. Para ello, es preciso crear estrategias que funcionen mejor en su contexto, romper también el esquema de tablero-tiza-guía de texto, que en muchos casos aburren a las generaciones más jóvenes.

Con esta experiencia investigativa en la comunidad indígena de *Karmata Rúa*, notamos que a pesar de las normativas que regulan la educación en el país, todavía subsisten prácticas de enseñanza que se rigen por convenciones establecidas por Occidente. Dichas convenciones hacen alusión a procesos históricos del mundo occidental que se tratan de mostrar como propios de las comunidades indígenas. Sin lugar a dudas son procesos que las tocan.

Sin embargo, destacamos el potencial que ofrecen para la enseñanza de la Historia y de Ciencias Sociales en comunidades como *Karmata Rúa*, los saberes ancestrales que de generación en generación se han transmitido en ese grupo social.

En esa comunidad indígena los mayores y quienes se vinculan a su única institución educativa destacan de diversas maneras la riqueza del pasado Embera. Y esta comunidad puede ser cualquier comunidad indígena del país; es decir, este es un problema que en materia educativa enfrentan los indígenas de Colombia.

Rescatar sus saberes ancestrales, su manera de interpretar la Historia y la configuración del territorio, su oralidad, sus tradiciones y su sentido de la vida es una función de la Escuela, que no riñe con los lineamientos, estándares y demás establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Ciencias Sociales.

Este ejercicio de investigación fue tan solo un primer escalón, de muchos, que nos permitió acercarnos a las normas, conceptos y prácticas de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en Karmata Rúa; escalones que a futuro continuaremos subiendo. La perspectiva de trabajo a futuro no solo subyace en un carácter escolar, sino también es observado desde un enfoque histórico, se debe reflexionar, repensarse y tratar de reestructurar cada día en función de la inclusión de cada uno de los grupos sociales que conforman una nación, un territorio. La apuesta a futuro es llevar inicialmente el debate no solo teórico sino contextual a cada uno de los espacios académicos, todo debe primar desde el interés interno que se gesta no por el cumplimiento de una obligación académica sino por colocar sobre la mesa y visibilizar el aporte que cada uno de los grupos sociales ha depositado en función no tan solo de sus convicciones personales sino del largo camino que todavía sigue ejerciendo la humanidad y el cual es construir lazos que permitan establecer relaciones duraderas de comunidad y solidaridad. Lo anterior permite que desde los espacios universitarios se gesten comunidades académicas y estas a su vez trabajen en función de la sociedad, cumpliendo así la misión y la visión que se idealiza y debe cumplirse a cabalidad desde la academia. Nuestras recomendaciones para futuros estudiantes y maestros que vayan en la misma línea

investigativa, es que con más herramientas didácticas, más lecturas que fortalezcan debate teórico coloquen a dialogar las áreas del saber en torno a conformar una amalgama pertinente, para profundizar en el diseño de metodologías de enseñanza que tengan como contenido académico el saber indígena, teniendo en cuenta que este tema no es de interés general, se reitera hacer un estudio muy sincero y de corazón por parte de los involucrados, y de manera ambivalente llevar lo mejor de occidente a nivel académico y que las comunidades indígenas del país estimen el valor de estas, para así, poder estructurar un pensamiento crítico e histórico que les permitan tejer de manera más fácil un camino hacia nuestros ancestros. Este fue tan solo un modesto y escueto avance en ese sentido.

Fuentes y Bibliografía

Internet

<http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix>
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/C-027-93.htm>
http://www.corpoamazonia.gov.co/region/Jur_resguardos.htm
http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara3_06_Alvarado.pdf
https://mestrado.prgg.ufg.br/up/97/o/Técnicas_e_instrum._cualitat.Libro.pdf
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79361.html>
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82804.html>
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/4_ley_89_de_1_8_9_0.pdf
http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Decreto_1142_1978.pdf
<http://www.onic.org.co/pueblos/1095-embera-chami>
<https://pueblosoriginarios.com/textos/rosenblat/1492.html#bookmark137>
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2734/Caracterización%20pueblo%20emberá%20chamí.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
<http://www.suin.gov.co/viewDocument.asp?id=1792699>
[http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1587853?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1587853?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

Bibliografía

Aguilar Rojas, Carlos Antonio. “La historia vista a contrapelo”. *La mirada del ángel en torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamín*. Ed. Vinicio Echeverría. México: Editorial Era, UNAM, 2005.

Arango, Raúl y Gutiérrez Sánchez, Sánchez. *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2004.

Areiza Bedoya, María Elizabet y otros. “Tejiendo conocimiento una propuesta curricular etnoeducativa. Indígenas del suroeste y occidente de Antioquia”. Cartilla, Gerencia indígena, Gobernación de Antioquia, 2014.

Arbeláez Jiménez, Juliana y Vélez Posada, Paulina. "La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena". Monografía, Universidad EAFIT, 2008.

Areiza Bedoya, María Elizabet y otros. "Tejiendo conocimiento una propuesta curricular etnoeducativa. Indígenas del suroeste y occidente de Antioquia". Cartilla, Gerencia indígena, Gobernación de Antioquia, 2014.

Barona, Guido y Uriel Zuluaga Francisco. *Memorias: Primer Seminario Internacional de Ethnohistoria del norte del Ecuador y sur de Colombia*. Cali: Universidad del Valle - Universidad del Cauca, 1995.

Berche, Anne y otros. *Los derechos en nuestra propia voz. pueblos indígenas y DESC: una lectura intercultural*. Bogotá D.C: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, 2006.

Bethell, Leslie. *História da América Latina*. Inglaterra: Universidad de Cambridge, 1990.

Bolaños, Graciela y Tattay, Libia. "La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos". *Revista educación y ciudad: saberes y conocimientos, un debate necesario en la escuela* 22 (2015): 45-56.

Bonfil Batalla, Guillermo. "Historias que no son todavía historia". *Historia ¿Para qué?*, Ed. Eugenia Huerta. México, D.F y Buenos Aires: Editorial siglo XXI, 2005.

Broseghini, Silvio. *500 años de evangelización en América. Aportes para la reflexión*. Quito: Ed. Abya, 1989.

Caicedo Ortiz, José Antonio. "Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela". *Revista Educación y Pedagogía* 20.52 (2011): 27-42

Castillo Guzmán, Elizabeth. "Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos". *Revista Educación y Pedagogía*. 20.52 (2008):15-26

Castro-Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo. "Introducción: colombianidad, población y diferencia". *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Ed. Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo. Bogotá, D.C: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008.

Correa, François. "Interpretaciones Antropológicas sobre lo «Indígena» en Colombia". *Universitas humanística* 62.62 (2006): 15-41.

Crosby, Alfred. *Imperialismo ecológico*. Barcelona: Crítica, 1988.

Cuevas Marín, Constanza del Pilar. "Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico". Tesis de Doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Estudios Sociales y Globales, 2008.

Echeverri Botero, Odilia. "Marco Legal para la educación indígena en Colombia". *Revista Kalujai: pensamiento y cultura indígena: revista del movimiento indígena de Antioquia*. (2007): 84-96

Fajardo Sánchez, Luis Alfonso y otros. *Manuel Quintín Lame y los guerreros de Juan Tama: multiculturalismo, magia y resistencia*. Santafé de Bogotá: Nossa y Jara Editores, 1999.

Friede, Juan. *El indio en la lucha por la tierra*. Cali: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

Fontana Lázaro, Josep. “¿Qué historia para el siglo XXI?”. *Analecta: revista de humanidades* 1. (2006): 1-11.

Gaitán Zapata, Marifelly. “Y la escuela, nos moldió”: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos”. *Revista Educación y Pedagogía* 20.52 (2011): 77-89.

Góngora, Mario. *Historia de las ideas en América Española y otros ensayos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003.

González Henao, Raquel. *Así cuentan la historia: mujeres y memoria emberá*. Bogotá D.C: Editorial Gente Nueva, 2013.

Green Stócel, Abadio. “Educación superior desde la madre tierra”. Documento, Fundación de sabiduría ancestral, 2008.

Green Stócel, Abadio. “El otro ¿soy yo?”. Ensayo, 2015.

Green Stócel, Abadio. “¿Qué tipo de escuela queremos para el futuro? ¿Qué tipo de maestros queremos para las comunidades? ¿Qué tipo de hombres, de sociedad queremos para nuestros hijos?”. Ensayo.

Guido Guevara. Sandra Patricia y Bonilla, Hollman Andrés. “Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos.”. *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Ed. Alba Lucía Bernal Cerquera. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

Guzmán, Caisamo. “Formación de maestros indígenas: una estrategia para pensar la educación propia e intercultural”. *Kalujai, Pensamiento y cultura indígena, Revista del movimiento Indígena de Antioquia* 1 (2005)

Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1987.

Hopenhayn, Martín y otros. *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Santiago de Chile: CEPAL, 2006.

Karmata Rúa, Institución Educativa. “Anexo 4 manual de convivencia”. Documentación institucional, Resguardo indígena *Karmata Rúa*, 2016.

Karmata Rúa, Institución Educativa. “Plan de estudio de ciencias sociales de la institución educativa Embera *Karmata Rúa*”. Documentación institucional, Resguardo indígena *Karmata Rúa*, 2014.

Karmata Rúa, Institución Educativa “Proyecto educativo comunitario -PEC- 2016 - 2020 resguardo *Karmata Rúa*”. Documento institucional, Colombia, 2015.

King, Linda y Schielmann, Sabine. *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Paris: UNESCO, 2004.

Lander, Edgardo y otros. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

Lorandi, Ana María. “¿Etnohistoria, Antropología Histórica o simplemente historia?”. *Memoria americana* 20.1 (2012): 17-34.

Macas, Luis. “La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales”. *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Ed. Pablo Dávalos. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Martínez, José Luis. "Documentos y Discursos. Una reflexión desde la Etnohistoria". *Los discursos sobre los otros*. Chile: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, 2000.

Martínez-Dueñas, William Andrés y Perafán-Ledezma, Astrid Lorena. "Antropología e historia: notas para una etnografía del pasado". *Jangwa Pana* (2017): 67-75.

Medina, Medófilo. "Reflexiones sobre la historia y la integración latinoamericana". *Historia común, memoria fragmentada: la enseñanza de la historia en América Latina: experiencias y reflexiones 2003-2005*. Ed. Medófilo Medina. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

Mendoza Castro, Clemente. "Derechos fundamentales de los pueblos indígenas y la etnohistoria de la vulnerabilidad de una propiedad colectiva: caso Tubará". *Revista Justicia*, 10 (2005): 94-122.

Meneses, Yeison Arcadio. "Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? Reflexiones En Torno al Surgimiento de La Escuela en el Estado-Nación, el Racismo en la Escuela y la Condición Maestro en el Estado Pluriétnico y Multicultural". *Revista Plumilla Educativa* 9 (2012): 281-296.

Mera, Oswaldo. "Las comunidades indígenas de América Latina". Carta del Editor, AEBCA Magazin, 2012.

Molina Bedoya, Víctor Alonso y Tabares Fernández, José Fernando. "Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia". *Polis (Santiago)* 13.38 (2014): 1-20.

Mora, Santiago. "El pasado como problema antropológico". *Revista Colombiana de Antropología* 43 (2007): 157-196.

Morales, Oscar. "Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía" *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. Ed. Oscar Alberto Morales, Norelkys Espinoza y Ángel Rincón. Mérida: Universidad de Los Andes, 2003.

Moreno Yáñez, Segundo. "La etnohistoria y el protagonismo de los pueblos colonizados: contribución en el Ecuador". *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia* 5 (1994): 53-73.

Murra, John Víctor. *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Perú: Instituto de estudios peruanos, 1975.

OIA y otros. "Memorias - taller. evaluación diagnóstica del proceso de etnoeducación en el resguardo de Cristianía – Jardín". Medellín: Impresión Alto Vuelo Comunicaciones, 2001-2002.

OIA. *Volver a recorrer el camino: Política organizativa de los pueblos indígenas de Antioquia*. Medellín: Organización Indígena de Antioquia, 2007.

Pérez Rubio, Ana María. "Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores". *Revista Iberoamericana de Educación* 43.6 (2007): 1-9.

Pineda Camacho, Roberto. "Pueblos indígenas de Colombia: una aproximación a su historia, economía y sociedad". Apartado presente en *Cartilla*, Instituto Misionero de Antropología, 2002.

Ramos, Alejandra. *La Etnohistoria andina antes de su consolidación*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología, *Confluencias*, 2011.

Rodríguez Palau, Elsa. "Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica". *Cartilla*, DANE, 2007.

- Salgado Hernández, Elizabeth Karina. "Indios, ciudadanía y tributo en la Independencia neogranadina. Antioquia (1810-1816)". *Trashumante, Revista Americana de Historia Social* 9 (2014): 27-43.
- Santisteban Fernández, Antoni. "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Memoria académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Clío & Asociados* 14 (2010): 34-56.
- Sierra Restrepo, Zayda y otros. "Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad: experiencia de construcción del currículo intercultural en la Institución Educativa *Karmata Rúa* del resguardo Indígena de Cristianía". *Revista Visão Global* 13.1 (2010): 219-252.
- Soler, Sandra. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia". *Revista Interdisciplinaria de Internet Discurso & sociedad* 2.3 (2008): 642-678.
- Soza, Felipe. "La historiografía latinoamericana". *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Ed. Jaume Aurell, Catalina Balmaceda, Peter Burke, Felipe Soza. Madrid: Akal, 2013.
- Rappaport, Joanne. *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos*. Popayán: Universidad del Cauca, 2000.
- República de Colombia. *Constitución de la república de Colombia*. Bogotá: Imprenta de Vapor de Zalamea HS, 1886.
- Suess, Paulo. "En busca de alternativas partiendo del pasado histórico y del contexto contemporáneo". *Centro de Estudios Étnicos. Los pueblos indígenas en*

busca de la tierra sin mal. Dir. Jesús A. Flórez L. Medellín: Corporación Centro de Estudios Étnicos, 2002.

Tascón Yagarí, Gilberto Antonio. "Fortalecimiento y revitalización de la lengua materna de la cultura Chamí a través de la historia de origen para la defensa de la cosmogonía, cosmovisión, la espiritualidad, *Karmata Rúa*, Municipio Jardín, Antioquia". Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia, 2013.

Tovar González, Leonardo. "¿Es posible una democracia intercultural en Colombia?". Ensayo político, Ministerio de Cultura, 2000.

Ulloa, Astrid. "La articulación de los pueblos indígenas en Colombia con los discursos ambientales, locales, nacionales y globales". *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Ed. Marisol de la Cadena. Colombia: Envión, 2007.

Walsh, Catherine. "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos", *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo 1. Ed. Catherine Walsh. Quito: Abya Yala, 2013.

Wachtel, Nathan, "Los Indios y la Conquista Española", *Historia de América Latina 1. América Latina Colonial: La América Precolombina y la Conquista*. Volumen 1. Dir. Josep Fontana y Gonzalo Pontón. Barcelona: Crítica, 1990.

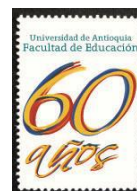
Yagarí, Alba y Yagarí, Eulalia. "Metodología y enseñanza tradicional en Cristianía". Trabajo de campo, 2006.

Yagarí González, Gladys. "JEMEĐEĐA DACHI KÛRÎSIA MAU DACHI KAKUA ØME. Juguemos con el pensamiento y el cuerpo para recrear a través de las expresiones culturales la memoria oral de Karmata Rúa". Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia, 2010.

Yagarí González, Dora María. “Ēbĕrã Sõ Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbĕrã Sõ Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurĕadaita”. Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia, 2017.

Anexos

Anexo 1. Entrevista realizada a la docente Gladys Yagarí González, habitante de la Comunidad indígena de *Karmata Rúa*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES (Semestre 2018 - 02)	TRABAJO DE GRADO: Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros: Ethnohistoria y Etnoeducación en Colombia. Un estudio de caso dentro de la comunidad indígena de <i>Karmata Rúa</i>	MAESTROS EN FORMACIÓN: Juan Guillermo Tascón Yagarí Alfredo Amador Franco	CENTRO DE PRÁCTICA: INSTITUCIÓN EDUCATIVA <i>KARMATA RÚA</i>
---	---	--	---

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN A PARTIR DE
INTERROGANTES**

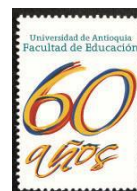
Pregunta	Respuesta
<p>¿Cómo han sido los procesos de enseñanza de la historia y a nivel general dentro de la escuela de su comunidad? ¿Ha evidenciado un desligamiento de la tradición eurocéntrica inclinándose a una cosmovisión más de la etnia o se ha mantenido apegado a esta tradición occidental?</p>	<p>La historia como historia hace tiempo se enseñaba, cuando estaba esa área, eso fue en los años 40, ya hace más o menos 50 años no se volvió a dar la historia, ahora lo que se da es más geografía, entonces ¿qué se hace en las comunidades? en este caso Cristianía está adscrita a la secretaria de educación nacional por obligación debemos dar geografía se da las áreas primera, segunda, tercera y cuarta unidad tal como lo está escrito en Santillana o que es metodología y didáctica del docente. Dar sus clases de acuerdo al contexto, a la habilidad que tenga el docente en el salón, en este resguardo se trabaja de acuerdo a la malla curricular y los ejes se trabajan teniendo en cuenta esa transversalidad de los ejes con lo occidental.</p>
<p>¿Considera usted que dentro de la comunidad las personas son conscientes de sus raíces, las valoran y tienen sentido de pertenencia por ellas, o, algo contrario donde la vida transcurre de distinta manera sin evocar ancestros del pasado?</p>	<p>Somos conscientes a través del manejo de la lengua materna si no se manejara la lengua materna que es la columna vertebral no habría cultura, siendo conscientes de que mantenemos la lengua materna y tratamos de reivindicar nuestros derechos, también es cierto que la colonización ha avanzado tanto que ya nos hemos aculturizado, tenemos, hay dos cosas, tenemos la lengua materna, tratamos de conservar lo poco que nos queda, pero el pulpo grande de la colonización es</p>

	<p>mucho más fuerte y da peligro a que la cultura se pierda en todos sus términos.</p>
<p>¿Considera usted que las comunidades indígenas en Colombia actualmente han estado haciendo una reivindicación en la lucha por sus derechos y reconocimiento o por lo tanto se ha visto una especie de atranque o desunión entre cada uno de los grupos étnicos en nuestro país?</p>	<p>Los pueblos indígenas se han ido reivindicando en todos sus términos la tierra, la cultura, la educación ,es más tenemos las organizaciones indígenas sin embargo en las organizaciones se ha metido la corrupción y fuera de eso el estado no es que genere bienestar social a las comunidades, antes las quita, entonces para un acuerdo mutuo se está tratando de quitar la ley 715 que tiene que ver con el sistema general de participación, la ley 100 que ha violentado mucho a nuestros resguardos, la ley 99 que es del medio ambiente.</p>
<p>¿Cuáles son los obstáculos que han impedido una verdadera transformación cultural a nivel general en la comunidad?</p>	<p>Una de las dificultades para que las comunidades puedan consolidar su parte cultural, es prácticamente lo foráneo todo lo colonializado, porque estamos colonizados y hay que empezar a descolonizar todo lo colonizado, y ¿eso qué quiere decir? A partir de lo poco que nos queda fomentar, potenciar, creer en lo que somos nosotros, y cuando dejamos de creer en lo que no somos nosotros y la capacidad y lo que tenemos eso se llama aculturalización, esos son los obstáculos la</p>

	<p>influencia foránea colonizadora, capitalista, neo liberal que transforma los pensamientos de algunas personas y algunos quieren dejar de ser Emberas.</p>
<p>¿Qué nuevas problemáticas surgen cuando se está enseñando ciencias sociales o historia dentro de la comunidad?</p>	<p>Las escuelas no están dotadas con implementos como mapamundis, mapas o internet como para que los estudiantes puedan visualizar más la parte social. La idoneidad del docente, ya que un docente escasamente es líder y conoce la parte de liderazgo está dando sociales, pero si no ha pasado a una universidad plena difícilmente va a poder dar matemáticas o ciencias sociales entonces toca que el docente tenga que estudiar y capacitarse, la falta de capacitación que da el ministerio da a los resguardos indígenas también afecta la idoneidad, el conocimiento del docente para generar una buena clase a los estudiantes. La habilidad del docente en el aula, si es un docente de tiza y tablero no va por nada, pero si es un docente proactivo sea que piensa y actúa utilizando buenas didácticas a lo mejor los estudiantes aprenden.</p>

Muchas Gracias por responder este cuestionario

Anexo 2. Entrevista realizada al docente Guillermo Antonio Yagarí González, miembro de la comunidad indígena de *Karmata Rúa*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

<p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES (Semestre 2018 - 02)</p>	<p>TRABAJO DE GRADO: Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros: Etnohistoria y Etnoeducación en Colombia. Un estudio de caso dentro de la comunidad indígena de <i>Karmata Rúa</i></p>	<p>MAESTROS EN FORMACIÓN: Juan Guillermo Tascón Yagarí Alfredo Amador Franco</p>	<p>CENTRO DE PRÁCTICA: INSTITUCIÓN EDUCATIVA <i>KARMATA RÚA</i></p>
---	---	--	---

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN A PARTIR DE INTERROGANTES

<p>Pregunta</p>	<p>Respuesta</p>
------------------------	-------------------------

¿Cómo han sido los procesos de enseñanza de la historia y a nivel general dentro de la escuela de su comunidad? ¿Ha evidenciado un desligamiento de la tradición eurocéntrica inclinándose a una cosmovisión más de la etnia o se ha mantenido apegado a esta tradición occidental?

Hasta finales de los 70s la educación en general giraba en torno a los valores y elementos de la cultura occidental, debido a que los docentes eran mestizos. Luego de que el movimiento indígena ganara el reconocimiento del derecho a una educación bilingüe e intercultural, mediante decreto 1142 del 78, creo, y con educadores indígenas nombrados por las propias comunidades.; se parte en dos la historia de la educación indígena. Hasta ahí se puede hablar de tradición eurocéntrica.

Después con el nombramiento de maestros indígenas se entra a hablar de la necesidad de recuperar la memoria, la tradición histórica y cultural de la comunidad. Pero pienso que la comunidad educativa anda en ese plan... falta mucho por conseguir esa meta, para ello se necesita maestros más preparados, comprometidos, renunciar al método tradicional de aula, tiza, tablero y textos occidentalizados.... En otras palabras ...reinventarse. renovarse. Ser creativos y dejar a un lado el facilismo de transmitir y transcribir textos de las guías oficiales.

<p>¿Considera usted que dentro de la comunidad las personas son conscientes de sus raíces, las valoran y tienen sentido de pertenencia por ellas, o, algo contrario donde la vida transcurre de distinta manera sin evocar ancestros del pasado?</p>	<p>Alguien hablaba de sincretismo cultural como una fusión de elementos o valores de varias culturas o pueblos en una persona, comunidad o pueblo. Hay gente muy joven, la nueva generación, y la antigua, nuestros padres y abuelos, El proceso que se viene desarrollando con sus pros y contras, ha llevado a todos a que miremos hacia atrás, en esa mirada retrospectiva, nos hemos hecho preguntas como por ejemplo quien soy yo, de donde vengo, porque soy diferente al resto de los ciudadanos colombianos, cual es nuestro proyecto o plan de vida. Esto no significa que todos seamos conscientes de nuestro origen étnico, la labor evangelizadora y castellanizadora de más de 500 años de los llamados blancos ha dejado cicatrices y huellas imborrables en nuestros cuerpos y mentes. Algunos a veces se avergüenzan de reconocerse como indígena porque lo que nos dijeron fue que el indio era perezoso, cochino, salvaje, bruto, etc.</p>
<p>¿Considera usted que las comunidades indígenas en Colombia actualmente han estado haciendo una reivindicación en la lucha por sus derechos y reconocimiento o por lo tanto se ha visto una especie de</p>	<p>El movimiento indígena en un comienzo se trazó un proyecto de lucha con cuatro pilares o caballos de batalla muy importante: Unidad, tierra, cultura y autonomía.</p>

atranque o desunión entre cada uno de los grupos étnicos en nuestro país?

Se obtuvo grandes logros a través de las movilizaciones en materia de constitución, saneamiento y ampliación de resguardos, nombramiento y capacitación de maestros y la implementación de proyectos educativos indígenas, reconocimiento y fortalecimiento de las autoridades propias. Todo esto se dio porque había unidad, había legitimidad en las organizaciones y sus dirigentes y autoridades propias.....Pero a partir de la constitución del 91 creo , muy personalmente, hemos entrado en una de descenso porque aparecieron muchos "líderes" que quieren orientar, guiar, liderar los diferentes procesos y proyectos comunitarios y organizativos, pero detrás de todo ello ocultan intereses muy personales, buscan el bienestar personal.....todo porque hay que manejar dinero....los recursos de transferencias de los resguardos, los proyectos....la corrupción.

A eso hay que agregarle la participación política electoral. La politiquería y la corrupción ha quebrado y roto en muchos pedazos la unidad. Cuando ve los tarjetones electorales en la casilla o espacio de circunscripción especial indígena hay más caciques

	<p>que tribus, pueblos o etnias...es una vergüenza... Las oficinas de las organizaciones regionales como la OIA se han convertido en directorios políticos como de la ASI...MAIS...AICO....etc.</p>
<p>¿Cuáles son los obstáculos que han impedido una verdadera transformación cultural a nivel general en la comunidad?</p>	<p>Las rivalidades entre los líderes y dirigentes, la perpetuidad de las mismas autoridades en los mismos cargos o rotación de cargos en los cargos de dirección, la corrupción, la falta de capacitación, la ineptitud de muchos de ellos en sus cargos, docentes renuentes a comprometerse al cambio en sus métodos educativos, padres y estudiantes escépticos frente al cambio y proyectos de vida y la falta de una verdadera participación de la comunidad de los diversos planes, proyectos y programas de la comunidad.</p>
<p>¿Qué nuevas problemáticas surgen cuando se está enseñando ciencias sociales o historia dentro de la comunidad?</p>	<p>Hay que repensar el plan de estudios de las ciencias sociales, el principal error que uno puede cometer como docente para enseñar ciencias sociales es ubicar al niño fuera de su contexto escolar, familiar y comunitario...Cometemos el error de tomar como modelo algo que el niño no conoce... lo blanco....lo dominante....en esa medida el blanco</p>

es más bonito, inteligente, es la personificación de los valores y nosotros los indios somos una mancha, una suciedad, los llamados a la servidumbre, ...perezosos....irresponsables, indisciplinados. etc

Muchas Gracias por responder este cuestionario

Anexo 3. Fotografías

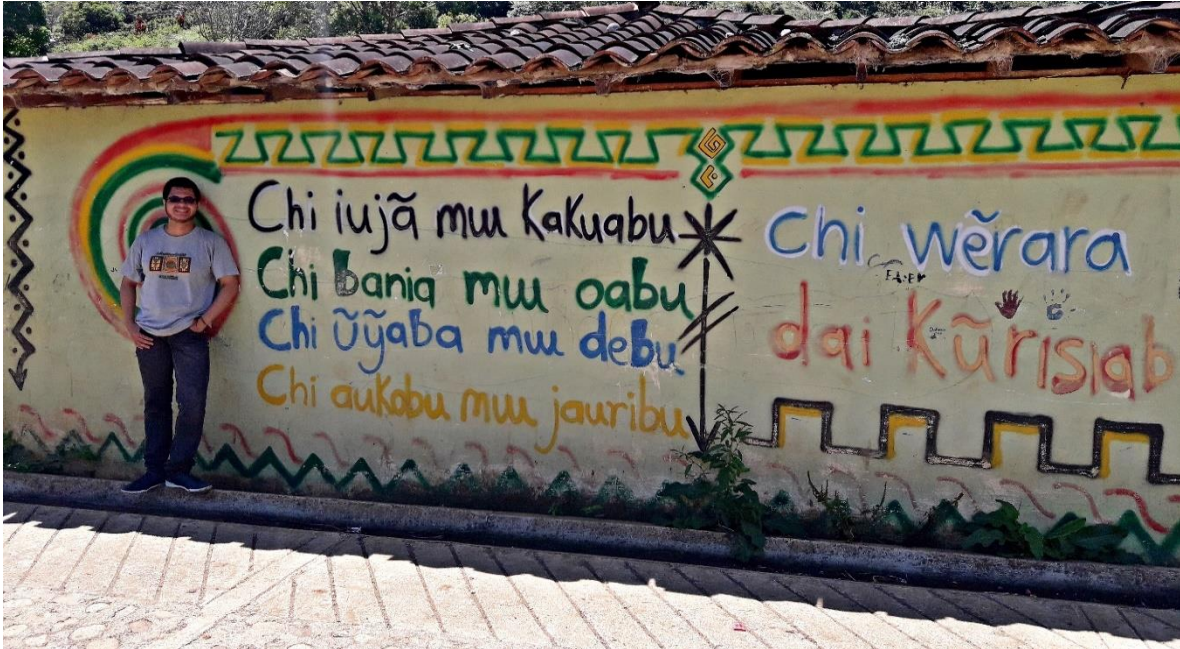
Fotografía tomada por Alfredo Amador Franco, “Institución Educativa *Karmata Rúa*” (Fotografía digital, 3663x2298 píxeles) Jardín, Antioquia, 2018.



Fotografía tomada por Juan Guillermo Tascón Yagarí, “Clase de Ciencias Sociales y comprensión de la enseñanza de la Historia y otros aspectos” (Fotografía digital, 1280x960 píxeles) Jardín, Antioquia, 2018.



Fotografía tomada por Alfredo Amador Franco, “Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros” (Fotografía digital, 4128x2322 píxeles) Jardín, Antioquia, 2018.



Fotografía tomada por Juan Guillermo Tascón Yagarí, “Tejiendo un camino hacia nuestros ancestros” (Fotografía digital, 4128x2322 píxeles) Jardín, Antioquia, 2018



Fotografía tomada por Alfredo Amador Franco, "Para reflexionar: ¿QUIENES SOMOS?" (Fotografía digital, 2322x2841 píxeles) Jardín, Antioquia, 2018

