

Los niños indígenas, entre la educación propia y la apropiada

Sandra Rozo Villamil

Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Católica Luis Amigó

Especialización en Gestión Educativa

Trabajo de Grado

Claudia María Uribe Hoyos

Junio de 2021

Resumen ejecutivo

La investigación hace un recorrido por los avances que ha tenido el sistema educativo colombiano, en la búsqueda de una educación diferencial que busque integrar el país pluriétnico y multicultural que somos.

Esta investigación documental se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Se revisó documentación de tipo académico y legal a nivel internacional, nacional, local e indígena. También se realizó entrevista a tres maestros indígenas y la revisión de videos realizado por las comunidades.

Luego del análisis de categorías, se encontraron diferencias en los modelos de pensamiento, así como en las formas de aprender y enseñar de la educación propia y la educación oficial, importantes para tener en cuenta en la transformación del sistema educativo hacia una educación intercultural desde la equidad que valore la diferencia y garantice a los niños indígenas desarrollar el aprendizaje de lo propio en comunidad.

Palabras claves: Educación indígena, educación propia, interculturalidad, pueblos indígenas.

Abstract

This research takes a tour of the advances that the Colombian education system has had, in the search for a differential education that seeks to integrate the multiethnic and multicultural country that we are.

This documentary research was framed in a qualitative approach of descriptive type. Revised academic and legal documentation at the international, national, local and indigenous levels. Interviews were also held with three indigenous teachers as well as the analysis of some videos made by communities.

After the category analysis, differences were found in thought models, as well as in the ways of learning and teaching of one's indigenous education and official education. This is important material to be taken into account in the transformation of the education system towards an intercultural education from equity which values the difference and ensures that indigenous children develop their own learning process in their communities.

Keywords: Indigenous education, own education, interculturality, indigenous peoples.

Agradecimientos

A ti mamita, que siempre serás la luz de mi vida

A Dios y la Madre Tierra, por permitir que el movimiento cósmico nos concediera vivir este momento y encontrarnos para hacer un sueño realidad.

A las comunidades indígenas de Colombia, que durante estos años me han permitido llegar a sus territorios y entrar en sus hogares, que me ha permitido conocer sus realidades y me han brindado su amistad y sus saberes siempre con una sonrisa.

A la Universidad Luis Amigó, y a la especialización por reconciliarme con la academia.

A mi profe Claudia, por sus enseñanzas, por la paciencia, por su complicidad, por su bonita energía y por tener un corazón dulce para aprender de otras miradas.

A mis profesores, por el intercambio de saberes, siempre dispuestos al diálogo.

A mis compañeritas Claudia y Leidy, por todo su apoyo, aún en los momentos más difíciles.

A mi esposo e hijo, por estar siempre ahí, por su compañía, por su apoyo incondicional.

A todos esos seres que noche tras noche me acompañaron en el desarrollo de este trabajo.

Tabla de contenido

Introducción	6
Una historia de discriminación y dolor	8
Buscando una escuela propia	11
Una constitución que genera cambios	13
Metodología	19
Discusión y Resultados	21
El niño indígena, sujeto de derechos y pensamiento	23
Modelos de pensamiento en la educación indígena y occidental	25
Educación Indígena, en contacto con naturaleza y la comunidad	26
Educación oficial	27
Interculturalidad o multiculturalidad	28
Equidad, respeto y descolonización en la Interculturalidad	30
Conclusiones	31
Referencias	33
Tabla de figuras	35
Tablas	35

Los niños indígenas, entre la educación propia y la apropiada

La educación indígena no tiene ni tiempo, ni espacio, ni horario

Remedios Fajardo, profesora del pueblo Wayuu

Introducción

Esta investigación pretende dar cuenta de los avances realizados en Colombia en la búsqueda de una educación diferencial para los niños de pueblos indígenas. Tomando como lapso de tiempo, desde 1991, año en que la constitución política de Colombia reconoce la diversidad étnica de nuestro país, hasta el presente año.

“El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.”

(Art 7. Constitución Política de Colombia, 1991)

Según datos del censo 2018, realizado por el Departamento Nacional de Estadística (DANE) en Colombia existen 115 pueblos indígenas y su población asciende a 1.905.617 personas, lo que significa que representan el 4.4% de la población del país. (DANE, 2018).

Los pueblos originarios han desarrollado a lo largo de su existencia una forma de enseñanza y aprendizaje de usos, costumbres y tradiciones que se ha transmitido de generación en generación, a partir de la tradición oral y ha sido la garantía para la pervivencia de sus culturas. Esta educación se realiza desde el vientre, junto al fuego, escuchando las historias de los abuelos en sus lenguas maternas, en el cuidado de la chagra, en los tejidos, y en el conocimiento de las plantas y sus diferentes usos medicinales; en la observación de los

movimientos cósmicos y su influencia en los tiempos de siembra y cosecha y en general desde el ejercicio espiritual que conecta mente, corazón y espíritu.

Los pueblos indígenas manejan entonces conceptos como “propio” y “apropiado”, para hacer diferencia entre los saberes ancestrales y tradicionales propios de su cultura y los saberes adquiridos o apropiados de culturas ajenas, que han incorporado a sus prácticas, generalmente para interactuar con la otra cultura.

Los ámbitos de cultura autónoma y cultura apropiada forman el campo más general de la cultura propia; es decir, aquél en que los elementos culturales, propios o ajenos, están bajo control del grupo. La cultura impuesta y la cultura enajenada, a su vez, forman el ámbito de la cultura ajena, en el que los elementos culturales están bajo control ajeno. (Bonfil, 1988, p. 9)

La educación de lo propio es fundamental en la transmisión de conocimientos, saberes, tradiciones, usos y costumbres que permiten al indígena conservar y desarrollar su cosmovisión y cultura libremente en su territorio y en el seno de su comunidad. De esta manera cada pueblo tiene sus formas propias de enseñar y transmitir de generación en generación las tradiciones necesarias para la continuidad y pervivencia. Una de esas formas propias por ejemplo está representada en significado del poporo utilizado por los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, en la educación de los hombres, como se observa en la figura 1 o en la importancia del tejido para diferentes comunidades especialmente en la formación de las mujeres, figura 2.

Así la educación propia ha permitido entender y conocer las formas de sentir, de hacer, de proyectar y trascender, al igual que los métodos que la misma comunidad ha implementado, tanto en la casa, como en los lugares públicos que permiten significar el sentido de la existencia del hombre como la misma pervivencia de sus formas de

socialización. Allí la educación se expone como un proceso complejo donde se liga la cosmovisión con la cosmoacción, por la cual la vida es una unidad indivisible. (Molina & Tabares, 2014, p.4)

Figura 1

Formas de educación propia. Poporo



Nota: El poporo es una forma de educación propia utilizada en la formación de los hombres de los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia.

Una historia de discriminación y dolor

Históricamente los indígenas han sufrido discriminación y rechazo después de la entrada del español en su territorio, una de esas formas ha sido la educación, que durante mucho tiempo fue administrada por la iglesia, una educación que buscaba adoctrinar a los nativos y venía acompañada de severos castigos.

La única educación que recibieron los indígenas fue la educación religiosa, con normas básicas de conducta propias de doctrina cristiana: obediencia, abstinencia y trabajo. Era una educación monopolística, eminentemente autoritaria, vertical y memorista, que enfatizaba en el aprendizaje de oraciones y deberes religiosos.

(Molina-Betancur, 2012, p.275)

Por siglos la educación en nuestro país fue utilizada para intentar homogenizar los pueblos nativos de América y borrar las huellas y marcas de su identidad, como lo referencian Molina y Tabares, (2014), en muchos de los territorios indígenas la educación estuvo completamente en manos de extraños, sobre todo los territorios de misiones, sectores donde era concebida como un importante instrumento para ‘civilizar’, lo que no era más que educarlos en el castellano para superar así su indianidad, para desindianizarlos.

Desde los años de la Colonia la educación en el nuevo continente fue encomendada a la iglesia católica. También a la iglesia se le encargó la tarea de civilizar los nativos del nuevo mundo por medio de las misiones.

Colombia firmó en 1888 la primera convención con las Misiones católicas para la colonización y cristianización de la periferia del país, lo cual motivó la difusión de órdenes religiosas encaminadas a civilizar a los indígenas bajo la visión sociocultural de la sociedad nacional. Los principales encargados de estas Misiones fueron las órdenes de los capuchinos y los franciscanos. (Orozco et al, 2017, p.153)

De esta manera las misiones se extendieron por el territorio nacional y por toda América, ocupando los territorios de las comunidades y declarándolos pertenencia. En Tierradentro la Iglesia Católica controlaba la educación porque la zona era oficialmente “territorio de misiones” en donde se pretendía “civilizar” a los indígenas, es decir, enseñarles el castellano y desindianizarlos. (CRIC, 2004, p.40)

Una de las instituciones que se utilizaron en la época para cumplir con la misión fueron los internados en los territorios, donde los indios eran castigados sometidos y dominados, se les

prohibía comunicarse en su lengua y se prohibía la visita de sus familias, rompiendo con el vínculo familiar y cultural, buscando borrar toda su identidad indígena.

Los religiosos que tutelaron los hospicios negaron la posibilidad a los padres no sólo de convivir en familia sino además el derecho de poder transmitir a sus hijos todo el bagaje cultural del que eran portadores, al tiempo que crearon una relación entre ambos de indiferencia y falta de apego. (Villagómez & Nuño, 2009,p.196)

Las acciones de las misiones y su principal propósito de civilizar ocurrían en la mayoría del continente y se continuaron hasta el siglo pasado con la aprobación de los distintos gobiernos. Villagómez y Nuño, afirman que, para el caso de México, en los años treinta, una de las tenencias de Chilchota, conocida con el nombre de Carapan, fue la sede de un ambicioso proyecto educativo cuyo objetivo principal fue la castellanización de la población indígena de la localidad. El proyecto se propuso “resolver el problema de la identidad del indio y de su paso a la identidad mexicana. (Villagómez y Nuño, 2009, p. 207)

Estas situaciones presentadas a lo largo del continente ocasionaron rechazo por parte de los indígenas a las formas de educación, por lo que permanentemente huían de los internados, cuando eran capturados, tenían duros castigos. Prueba de las crueldades inhumanas que se practicaron en nombre de las misiones es el reciente hallazgo de los restos de por lo menos 215 niños indígenas del pueblo Tk'emlups te Secwepemc. muertos en el antiguo internado de Kamloops Indian Residential School en Columbia Británica, oeste de Canadá, el cual cerró en 1978. (https://www.youtube.com/watch?v=N0wyhKC_uok)

Debido a todas las injusticias sufridas por los indígenas en nombre de la educación, se genera en ellos una aversión a la escuela. Por otro lado, también en la sociedad se empieza a

manifestar la estigmatización sobre las capacidades de los niños indígenas para el estudio y en general a cuestionar la inteligencia del indígena, convirtiéndolo en el ¡indio bruto!

Todo esto generó el bajo rendimiento académico de los pequeños indígenas, que si era comparados con el resto de colombianos se encontraban muy por debajo del rendimiento normal, acentuando esa superioridad ya consagrada de los “blancos” sobre los “indios”, quienes por mucho tiempo conservarían el lugar de “brutos” e “ignorantes”. (Molina-Betancur, 2012, p.279)

Buscando una escuela propia

Hacia la década de los años 70 se empieza a generar un movimiento liberador en las comunidades indígenas americanas. Los pueblos empezaban pedir el derecho a manejar su propia educación, basada en los principios indígenas y a liberarse de las misiones cristianas, que en muchas partes fueron expulsados, por ejemplo, la expulsión de los capuchinos de la Sierra Nevada, por parte de las comunidades Arhuacas, Koguis, Wiwas como se describe en el video *Nabusimake, memoria de una resistencia*, realizado por indígenas arhuacos, y que recrea las condiciones vividas en la época, (<https://www.youtube.com/watch?v=45vwMJc2Oic>) o la creación de la Asamblea de primeras Naciones en Canadá.

La objeción de los autóctonos se produjo en 1972 mediante un documento elaborado por “La fraternité des indiens du Canada” (después conocida como Asamblea de Primeras Naciones) desde el que se abogaba por el establecimiento de unas nuevas relaciones con el gobierno en tanto la educación autóctona sería formalizada por ciudadanos autóctonos: “La maîtrise indienne de l’éducation indienne” (el control indígena de la educación indígena). (Villagómez & Nuño, 2009, p. 189)

En las comunidades Nasa del Cauca inspiradas en los pensamientos de Manuel Quintín Lame se gesta un pensamiento liberador, que se apoyaría en teorías de los pedagogos como Paulo Freire y Celestín Freinet, así iniciaban un camino hacia la consolidación de un proyecto educativo que buscaba proteger la enseñanza de sus tradiciones. Por un periodo de 10 años realizaron encuentros comunitarios, con autoridades espirituales, padres de familia, profesores y consolidaron un proyecto educativo, que se sintetiza en un documento que publicarían años después con el nombre *¿Qué pasaría si la escuela...?*

El concepto de educación propia nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Inicialmente se abordó el papel histórico de la escuela oficial, percibida por las comunidades indígenas como una institución ajena a su estructura social y cultural. (Bolaños & Tattay, 2012, p. 47)

El pueblo wayuu trabaja por su parte con el gobierno su proyecto de educación propia desde los años 80, a través de la creación de las primeras escuelas etnoeducativas, Kamusuchiwo'u y Samutpio. Con este proyecto llamado Anna Akua Ipa, intentaban implementar la propuesta de utilizar el Wayuunaiki como medio de aprendizaje y el uso de recursos propios de enseñanza como la wayuunkeera, que es una muñeca hecha de barro y que enseña los niños su responsabilidad en el pueblo Wayuu.

el barro del Jawei y con ese barro nosotros elaboramos las muñecas de barro, los utensilios hacemos la imitación de los animales que usamos generalmente en la comunidad como el burro, las ovejas, el chivo, nosotros tenemos a través del barro y a

través de la creación de nuestras manos con el barro, nosotros recreamos ese mundo.

(Entrevista Remedios Fajardo, maestra pueblo Wayuu, La Guajira, entrevista virtual, 2021)

En 1982 se organiza el primer congreso de etnoeducación realizado en Girardot con la presencia de varios pueblos del país y el Ministerio de Educación. Se empiezan a plantear desde el gobierno los lineamientos del proyecto etnoeducativo, que se trabaja en conjunto con las comunidades y años después se consolida mediante el decreto 804 de 1995.

El concepto de etnoeducación inicialmente fue planteado por el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla para trabajar modelos de etnodesarrollo con comunidades indígenas en México, para que los indígenas se formaran para participar en los proyectos de desarrollo. Sin embargo, en nuestro país todavía no se planteaban modelos de desarrollo.

El termino de etnoeducación fue desarrollado en base al concepto de etnodesarrollo de Bonfil Batalla en Costa Rica en el año de 1981, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos. El MEN retoma esos planteamientos y algunos esbozados por la educación indígena y bilingüe, e introduce el concepto de interculturalidad, el cual si bien se usa tímidamente por algunos grupos indígenas aún no se concreta en planes curriculares. (Romero, 2002, p. 5)

Una constitución que genera cambios

La constitución política de 1991 marca un punto importante en la historia de los pueblos indígenas, pues en su artículo 7, declara el país como pluriétnico y multicultural, lo que les da derechos colectivos a las comunidades étnicas.

Posteriormente, en 1991, con la participación de tres constituyentes indígenas en la Constituyente de Colombia, se dio un proceso de reflexión y elaboración de propuestas educativas con exigencias de reconocimiento de la diversidad cultural, el plurilingüismo, la interculturalidad como opción de relacionamiento social que posicionó nuevamente el derecho y desarrollo de una educación con amplia participación indígena en la orientación, desarrollo, ejecución, valoración y seguimiento por parte de las mismas comunidades y sus respectivas organizaciones. Al ser reconocida constitucionalmente Colombia como país multilingüe y pluricultural, se dieron mayores oportunidades para el fortalecimiento cultural y educativo. (Bolaños, 2018, p. 5)

Con la aprobación en Colombia del Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989, también se afianza ese camino para la construcción de proyectos pensados desde la mirada indígena, que en su artículo 27 dice:

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.
(Convenio 169 OIT, art 27)

Pocos años después de la firma de la constitución nacional, se decreta la Ley 115 en 1994. Ley General de Educación y al año siguiente mediante el decreto 804 de 1995 se consolida la atención educativa para los grupos étnicos, desde el proyecto etnoeducativo.

ARTICULO 1o. La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Tal como lo plantea Molina-Betancur, (2012) con el Decreto 804 de 1995, se redefine la concepción de etnoeducación; ya no se entenderá solo como derecho a exigir el respeto a la identidad y autonomía educativa en cuanto diseñar currículos, establecer funcionamientos escolares, determinar procesos de evaluación o seleccionar docentes, sino también como servicio, es decir, como escolarización, como obligación del Estado dentro de la política vigente. Surge así la dicotomía entre la etnoeducación como educación desde las culturas étnicas o asumirla como escolarización de esas culturas.

En torno a la etnoeducación se han suscitado varios debates, pues, aunque se trabajó como modelo para implementar una educación incluyente, respetuosa, y participativa con las comunidades étnicas, pues poco a poco fueron desdibujando los objetivos que inicialmente se conversaron con las comunidades indígenas y se convirtió en otro modelo homogenizante impuesto por una clase dominante y bajo una mirada colonialista.

En este sentido, analizo cómo opera la interculturalidad entendida como tecnología, a través de un proyecto concreto, que es el de la etnoeducación; un proyecto que define quiénes son considerados otros, en qué circunstancias, de acuerdo con qué atributos; y al mismo tiempo, cómo deben relacionarse con la cultura, los conocimientos y las políticas en relación con los cuales son considerados otros. (Rojas, 2011, p. 179)

En el ámbito internacional también se decretan leyes en protección de los pueblos originarios, como la Declaración de los pueblos indígenas de las Naciones Unidas, que legitiman los derechos de los pueblos indígenas.

Artículo 15. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública. (Declaración de los Pueblos indígenas, Naciones Unidas, 2007, art 15)

En Colombia el decreto 2500 de 2010 permitió avanzar en la creación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONCETPI), una comisión donde delegados del gobierno nacional han creado un diálogo con delegados del gobierno indígena, que abre la posibilidad a la construcción del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), el cual se trabajaría desde la cosmovisión y autonomía de cada pueblo.

Esta condición la podemos ejemplificar con la promulgación del Decreto 2500 de 2010 que reconoce al SEIP como el Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas y la autonomía de su administración a las autoridades indígenas; frente al Decreto 804 de 1995 o la Ley 115 de 1994 en las que el reconocimiento se circunscribe a la etnoeducación. Esta transformación de la etnoeducación, como educación promovida por el Estado a una educación propia que se materializa en el SEIP, es la consecuencia tanto de la lucha del movimiento indígena como de una apertura a la participación del mismo por parte del Estado, producto de atender a políticas internacionales que la promueven. (Guido & Bonilla, 2013, p. 20)

El SEIP representa un gran avance en las negociaciones entre los gobiernos nacional e indígena, al permitir a los pueblos realizar el diseño e implementación de una educación pensada desde sus usos y costumbres y cosmovisiones y permite además la administración de recursos en sus resguardos.

El SEIP visto como una propuesta emergente, planteada desde el pensamiento de los pueblos indígenas, al Estado Colombiano, es un cambio de paradigma, un cambio de pensamiento no solo económico, climático, social o cultural. Se trata de liberar el pensamiento, de un modelo monolítico que va de manera acelerada conduciendo a la humanidad a la autodestrucción. Se trata de una disputa de visiones y tiene que ver con la construcción de ese nuevo paradigma; referido a una manera propia de concebir la educación y su finalidad, que en síntesis es: formar sujetos políticos, capaces de proteger el territorio, la madre tierra, la vida, la identidad y el pensamiento; para detener situaciones de epistemicidio, de lingüicidio y, en síntesis, de ecocidio y de culturicidio. La educación propia va a redefinir el rumbo de las cosas. (Tobar, 2020, p.161)

Sin embargo, a pesar de los avances y las buenas intenciones, en la actualidad los pueblos indígenas continúan enfrentando problemáticas relacionadas con la escolarización de los niños de sus comunidades, pues al ingresar a la formación académica occidental decretada por el Ministerio de Educación Nacional, se produce una tensión entre las formas de aprendizaje y enseñanza de las diferentes culturas, que rompe con la educación orgánica y natural de los niños, que lo enfrenta a nuevas situaciones como el pasar varias horas al día en el encierro del aula, bajo un esquema de dominancia, escuchando una lengua distinta a la que escucha en el seno de la comunidad.

“Cuando yo fui a la escuela en algún momento sentía aquello que se llama vergüenza étnica. Porque yo digo ¿yo soy la única que hablo wayuunaiki? mi curso es grande pero no hablan wayuunaiki, ¿será que yo soy la que estoy equivocada?, ¿será que son mis padres que están equivocados? Este tipo de sensaciones las tiene uno cuando uno llega por primera vez a la escuela, porque la escuela se constituye en un espacio de limitación”. (Remedios Fajardo, maestra del pueblo Wayuu, La Guajira, entrevista virtual, 2021)

Todo lo anterior ubica a los niños indígenas en medio de dos formas de educación, lo que rompe con la armonía tradicional del aprendizaje en la protección de la comunidad, lo que puede ocasionar situaciones de miedo y confusión.

Tensión que nos evoca a Foucault en sus análisis sobre la escuela como espacio de regulación y control, como instancia o dispositivo de organización y por tanto de inspección; una inspección que ha tenido desde siempre como función controlar las pasiones y las emociones humanas. (Molina & Tabares, 2014, p. 9)

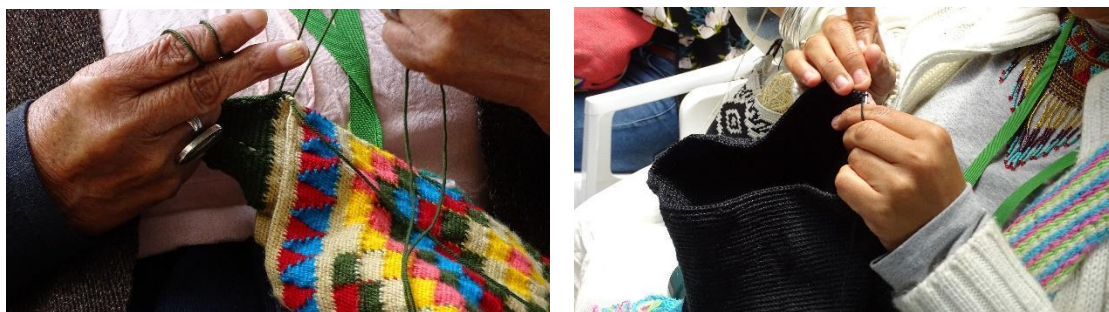
Esta situación al igual que siglos atrás, puede estar generando conflictos de identidad cultural, evidenciado por ejemplo en la creciente pérdida del uso de las lenguas maternas, que deben ser aprendidas en los primeros años de vida de forma natural y en un ambiente familiar y espiritual.

De esta forma, se sugiere que la escolarización de los niños de comunidades indígenas en Colombia genera en ellos choques culturales que pueden ocasionar conflictos de identidad cultural al no poder desarrollarse plenamente y en comunidad la educación propia. Y la educación propia es la base para la supervivencia y pervivencia de los pueblos originarios.

La educación propia se da en cumplimiento de la ley de origen, ley de vida o derecho propio de cada pueblo, tiene como objetivo fundamental asegurar la permanencia de las diferentes culturas. Ella ha permitido los aprendizajes y enseñanzas para mantener la unidad de las comunidades, para establecer relaciones con otros pueblos, para construir sistemas de conocimientos soportados por lenguas milenarias que han construido profundas conceptualizaciones acerca de las condiciones de buena vida y en términos simples han ido formando a sus miembros de acuerdo con sus necesidades. La identidad de pueblos se ha ido fortaleciendo en la medida que el reconocimiento del ser diferentes se constituye en un imperativo importante del ser humano y la construcción comunitaria en un proceso de generación de capacidades y fuerza como grupo social. (Bolaños & Tattay, 2013, p.77)

Figura 2

Formas de educación propia. Tejido



Nota: El tejido representa una forma de educación propia en diferentes comunidades indígenas de Colombia.

Ante esta situación y luego de una revisión inicial de la literatura, tanto legislativa como académica y aportes escritos desde las comunidades indígenas, surge la pregunta, ¿Cuál ha sido

el avance en la construcción de un modelo educativo diferencial para comunidades indígenas en Colombia?

Esta investigación inicia alrededor de la pregunta anterior con el objetivo general de analizar las diferentes posturas y miradas relacionadas con los avances hacia una educación básica diferencial para pueblos indígenas en Colombia, luego de la constitución de 1991.

El primer objetivo es identificar las diferentes posturas en Colombia, con relación a la educación básica en pueblos indígenas. Para luego caracterizar los avances y las falencias en la construcción del sistema educativo diferencial para pueblos indígenas en Colombia. Finalmente proponer reflexiones para avanzar en la mirada diferencial de la educación en Colombia.

Metodología

Esta es una investigación documental desarrollada desde el enfoque cualitativo de tipo descriptivo.

La búsqueda de fuentes bibliográficas fue un paso fundamental para construir el marco teórico, por esta razón se realizó una búsqueda detallada del material de estudio. En primer lugar, la investigación delimitó y definió los temas o categorías iniciales sobre los cuales fundamentó la búsqueda de material escrito, a los planteados en la misma pregunta, educación propia, educación indígena, etnoeducación, interculturalidad, igualmente se consultaron documentos legislativos orientados a la protección de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas. En cada una de ellas se hizo una exploración a nivel internacional, nacional, local e indígena.

En el primer rastreo de lectura exploratoria de fuentes escritas, se encontró una muestra inicial de 73 textos, luego de una lectura analítica se consolida una muestra total de 40 documentos, 28 de investigación y 12 legislativos.

Finalmente se realizó una lectura a profundidad de artículos de investigación, tesis, leyes y proyectos educativos indígenas posteriores a la constitución de 1991.

Teniendo en cuenta que los pueblos indígenas perviven y sus sabidurías y cosmovisiones se mantienen vivas, esta investigación también contó con la presencia y participación del pensamiento indígena, a partir de entrevistas virtuales, con fuentes vivas como docentes y pensadores de las comunidades Wayuu, Awá y Pastos. Así mismo teniendo en cuenta que las comunidades también han presentado una importante apropiación de herramientas mediáticas y tecnologías, la investigación realizó la visualización de varios videos de producción indígena.

La tabla 1 muestra las diferentes fuentes utilizadas en la investigación.

Tabla 1

Fuentes Utilizadas

Tipo de material	Nivel	Numero
Investigativo	Internacional	7
Investigativo	Nacional	10
Investigativo	Local	5
Investigativo	Indígena	6
Legislativo	Leyes internacionales	3
Legislativo	Leyes y decretos Colombianos	9
Legislativo	Proyectos educativos Indígenas	4
Entrevistas	Entrevistas a fuentes vivas	3
Videos	Videos realizados por indígenas colombianos	17

Nota: La tabla 1 muestra las diferentes fuentes utilizadas en la investigación

Los instrumentos utilizados para recolección de datos están basados en matrices de sistematización para las lecturas, de autoría propia, realizadas en Excel. donde se detectan cruces de conceptos, miradas, información y datos que permiten ver la información de manera comparativa.

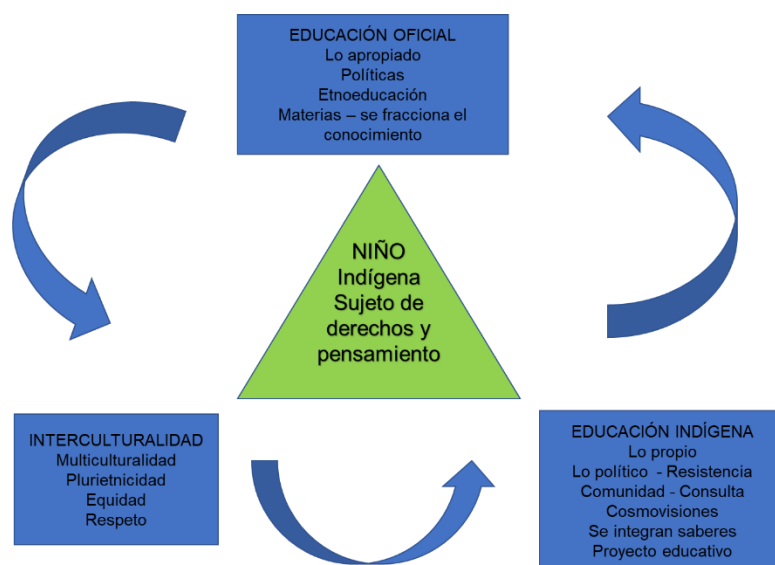
Discusión y Resultados

Luego de la caracterización, categorización y triangulación de la información recogida se determinaron los avances y las falencias.

El análisis ubicó al niño como sujeto de derechos en la mitad de la triangulación de tres grandes categorías determinadas por el trabajo de categorización: Educación oficial, educación propia e interculturalidad, como se observa de manera gráfica en la figura 3.

Figura 3

Análisis y triangulación de categorías



Nota: La figura 3 muestra gráficamente el ejercicio de análisis y triangulación de las categorías resultantes.

El análisis de las lecturas permitió detectar una escasa participación, o ausencia del niño como sujeto de derechos y de pensamiento a lo largo de este camino hacia las garantías de la educación propia. Esta ha sido una lucha política por la reivindicación de los derechos y el respeto, por la autonomía y la resistencia de los pueblos originarios, que les ha permitido seguir existiendo, luego de más de 500 años de invasión cultural.

La defensa de la educación propia representa una posibilidad de lucha y de resistencia de las comunidades indígenas para proteger su identidad y existencia. Lo propio tiene que ver con la superación de todas las formas de subalternización y de colonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios. (Molina & Tabares, 2014, p.2)

En ocasiones esta lucha por los derechos la educación propia y sus tensiones se han tornado demasiado hacia el ámbito de las fuerzas políticas, dejando de lado al actor principal y el más afectado con las diferentes formas de enseñanza y que se ubicó en el centro de esta investigación, el niño.

El niño indígena, sujeto de derechos y pensamiento

La ley de educación que rige en el país es la ley 115 de 1994, la cual no presenta una clara definición de niño, y tanto la Convención sobre los derechos del niño de la Unicef, como código de infancia y adolescencia define al niño a partir del rango de edad.

Artículo 3°. Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas

entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad. (Ley 1098 de 2006, art 3)

La mayoría de las investigaciones desarrolladas por los organismos internacionales están enfocadas en la atención y protección de derechos fundamentales para la niñez indígena, en temas como salud, pobreza, desnutrición. “La preocupación por la situación de los derechos de la infancia indígena en América Latina es creciente debido a las graves carencias que estos niños deben enfrentar, muchos en condiciones de pobreza material extrema.” (CEPAL, 2014, p. 84)

En Colombia se han adelantado investigaciones relacionadas con la niñez indígena y las condiciones básicas de vida y de acceso a servicios básicos o en relación a las afectaciones por el conflicto armado.

El conflicto se hace cada vez más cruel, y el reclutamiento de niños es un fenómeno de inmensa gravedad que nadie desconoce, pero al que nadie le pone fin; sin embargo, el problema se torna aún más complejo cuando lo vemos respecto de las comunidades indígenas, porque allí no sólo entra en juego el derecho del niño indígena a formar parte de aquellas sino a que además dentro de su formación se respete y desarrolle su identidad cultural, con respaldo en la Constitución Política. (Torres, 2006, p.16)

Por su parte durante el proceso desarrollado por el CRIC, en la planeación del Proyecto Educativo Bilingüe intercultural realizó un estudio particular de las etapas de desarrollo del niño indígena y le dio la participación y reconocimiento que como sujeto de pensamiento tiene en una sociedad.

Al iniciar la búsqueda de una pedagogía propia, lo primero que advertimos era que los niños eran los mejores maestros. Ellos siempre estaban buscando descubrir el porqué

de cada cosa, con sus preguntas nos llevaban a muchas reflexiones para contestarles y en algunos casos los adultos ni siquiera podíamos responder. (CRIC, 2004, p.200)

El niño indígena como un sujeto de derechos y pensamiento, pero también el niño indígena como un sujeto de responsabilidades y compromisos, responsabilidades con su familia y con su comunidad y compromisos con la pervivencia de su pueblo. de allí que el niño indígena desde su nacimiento tiene un compromiso y una responsabilidad con su comunidad.

En la figura 4 se puede observar niños de comunidades indígenas en las prácticas de usos y costumbres propios de sus culturas.

Figura 4

El Niño Indígena y la Pervivencia de sus Pueblos



Nota: Niños del pueblo Wiwa de la población de Gotzezhi en la Sierra Nevada de Santa Marta, Magdalena (izq) y pueblo Camentsa en el Valle de Sibundoy, Putumayo (der).

Como sujeto activo, es un niño que aprende de la experiencia, la práctica y la vivencia. Esta investigación se orienta por el concepto de Celestín Freinet, quien concibe el niño como un ser que aprende de la experiencia y considera que la educación debe desarrollar el potencial que hay en el niño. Para Freinet (1969), la posibilidad de educar dentro de la dignidad dependía del respeto a los niños y niñas, ya que ésta era una de las principales condiciones para la renovación de la escuela. Así mismo destaca la importancia de la comunidad en el desarrollo del niño.

El niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve. Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.

(Freinet, 1976, p.10)

Modelos de pensamiento en la educación indígena y occidental

Al realizar una comparación entre la educación propia y la educación oficial, entendida como tradicional, se encontraron contrastes en la forma de enseñar que revelaron que existen grandes diferencias en la forma como se concibe el pensamiento indígena y el pensamiento occidental.

El modelo de pensamiento en espiral es el modelo de pensamiento de los pueblos indígenas: es la alternativa al modelo de pensamiento lineal diseñado por el racionalismo europeo, y la filosofía positivista, causante del modelo mental existente en el mundo occidental por los últimos 400 años. (Gavilán, 2009, p.96)

El mundo occidental ha vivido orientado por el pensamiento lineal, mientras los pueblos indígenas se guían por el pensamiento en espiral. Básicamente esta diferencia en el paradigma del pensamiento es lo que genera las diferentes tensiones al momento de plantear una interculturalidad que permita la coexistencia de una educación diferencial.

Este es el pensamiento ancestral de las primeras naciones, y por tanto es el paradigma de los pueblos indígenas, y al cual le llamo pensamiento en espiral, una estructura mental capaz de entender y resolver los problemas sistémicos del siglo XXI. La

paridad de estos dos modelos de pensamiento no son antagónicos, sino complementarios.
(Gavilán, 2012, p.4)

Del paradigma del pensamiento se deriva otra de las diferencias evidenciadas en las discusiones generadas, la forma como se aprende y se enseña, los métodos de aprendizaje.

Educación Indígena, en contacto con naturaleza y la comunidad

El mundo indígena integra los saberes y el niño aprende desde la exploración y en contacto permanente con la naturaleza y la comunidad, su intención es más una educación para el pensamiento y la memoria de su pueblo, de esta manera la educación indígena plantea el aprendizaje por medio de proyectos educativos que involucren la aplicación de varias ciencias, por ejemplo en un proyecto agrícola, como la chagra, se integran conocimientos de biología, química, geometría, cálculo, matemáticas a una actividad muy propia de su cultura y cosmovisión, donde se puede aprender además el calendario lunar de siembras y cosechas y el uso medicinal de las plantas, o la introducción del canasto Awá en el contexto educativo.

La introducción de prácticas culturales propias del pueblo Inkal Awá, como el tejido tradicional del canasto, en el contexto educativo, permite generar espacios de aprendizaje que integren tanto los saberes ancestrales como los conocimientos académicos, redundando en verdaderos procesos de educación propia e intercultural. (García & Bisbicus, 2019, p.53)

Es una educación política, aprendizaje que busca un bien comunitario y la pervivencia de su cultura desde lo propio, “se buscaba generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas, no una educación para superarse individualmente” (CRIC, 2004, p.47)

Educación oficial

La educación en el mundo occidental se comporta como lo que Paulo Freire (1970), define como “la visión “bancaria” de la educación el “saber”, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”. Es un modelo educativo que nos conduce hacia el desarrollo y la producción.

Mientras la educación de ahora se basa en la globalización, el capitalismo, la estandarización, la competitividad, la calidad o sea en todo lo que es producción pues mire nosotros vamos como al lado opuesto de lo que es el capitalismo porque a nosotros nos interesa la cultura, la parte colectiva, lo comunitario, lo social, y en fin mire entonces pues son cosas que son opuestas realmente no y además pues el sistema de una u otra forma ha atropellado ese esquema social jerárquico que nosotros tenemos como pueblos.

(Testimonio Aldemar Ruano, Maestro del pueblo Pastos, Nariño, entrevista virtual, 2021)

En Colombia, la educación oficial fracciona por ley el pensamiento en materias o áreas de conocimiento. Según el artículo 23 de la Ley de Educación Nacional las áreas básicas enseñar son los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. (Ley de Educación Nacional, 1994, art 23)

De esta manera se estudia por separado cada una de las asignaturas sin buscar un punto de convergencia entre ellas o llevarse a la vida cotidiana y a la práctica, por el contrario, se aprende

a partir de la memorización de datos. Como plantea Freire (1970) “No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo”.

Teniendo en cuenta lo anterior se evidenciaron las principales afectaciones al ámbito educativo generadas por las principales diferencias de los modelos de pensamiento, los cuales se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.

La Educación en el Mundo Indígena y el Mundo Occidental

Mundo Indígena	Mundo Occidental
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento en espiral • Se integra saberes • Se aprende de la exploración y la experiencia • Educación para el pensamiento y la memoria de su pueblo • Niño, sujeto político, con derechos, deberes, responsabilidades y compromisos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento lineal • Se fracciona en materias • Se memorizan datos teóricos • Educación para el desarrollo • Niño sujeto de derechos y deberes

Nota: La tabla 2 expone las principales diferencias encontradas en las formas de enseñar-aprender indígena y occidental

Interculturalidad o multiculturalidad

La tercera categoría que surge es la interculturalidad, entendida como un complemento para las dos categorías anteriores y construida desde la búsqueda del respeto y la equidad. Este es un concepto que se ha puesto muy en uso últimamente y que tiene varias miradas e interpretaciones. En las comunidades indígenas causa desconfianza pues la experiencia derivada

del trabajo para implementar la etnoeducación, no fue satisfactoria y consideran que nuevamente pueden tratarse de modelos colonialistas impuestos, sin considerar las necesidades y contextos.

Hasta el año 2007 las organizaciones y comunidades indígenas diseñamos estrategias para implementar la etnoeducación, sin embargo, nos encontramos con muchas dificultades porque la orientación, supervisión y evaluación estaban a cargo del Ministerio de Educación Nacional. Ni las autoridades, ni las comunidades, ni las organizaciones teníamos autonomía para diseñar e implementar la educación acorde a nuestros contextos, necesidades y planes de vida, sino que se estaba dando en cumplimiento de normas y políticas educativas nacionales, que responden a su vez a referentes internacionales. (Yagarí, 2017, p. 66)

El CRIC en su proyecto educativo define la interculturalidad desde su sentido político de lucha y liberación, que busca la equidad, buscando relaciones más horizontales.

La interculturalidad, tal como es entendida por el CRIC y su proyecto educativo, más allá de sus implicaciones pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías externas a las comunidades, tiene un sentido eminentemente político, en tanto replantea las articulaciones hegemónicas buscando la consolidación de relaciones más horizontales y equitativas. Su desarrollo ha contribuido en la adquisición de una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral del proceso organizativo. (Bolaños & Tattay, 2012, p. 48)

Para Walsh, (2016) la interculturalidad pensada y accionada “desde abajo” siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por un lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado. Algunos llaman esa la “intraculturalidad”. Y por el otro lado, se dirige hacia la interrelación, realmente posible solo

cuando se logra derrumbar la diferencia colonial. Por eso, la interculturalidad y decolonialidad van de la mano.

También en nuestro país también se habla de multiculturalidad, pues no se trata simplemente del encuentro de dos culturas, sino que por el contrario en Colombia viven múltiples culturas, indígenas, afrocolombianos, campesinos, gitanos y otras diversidades.

“Debemos de tener en cuenta que hasta la misma interculturalidad ya se ha revalorado, ya es un concepto viejo porque ahora se habla de la multiculturalidad porque ya no soy yo como indígena que estoy con el otro, ya estoy con el campesino, estoy con el mestizo, estoy con el raizal, estoy con el afro, estoy con el no indígena en fin entonces mire estamos hablando de multiculturalidad” (Aldemar Ruano, Maestro pueblo Pastos, Nariño, entrevista virtual, 2021)

Equidad, respeto y descolonización en la Interculturalidad

El tema de la interculturalidad nos invita también a pensar en la validación del pensamiento del otro, la descolonización del pensamiento, como lo señalaba Quintín Lame “No es verdad que solo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación.” (Lame, 1971, p. 144)

Como se ha señalado con suficiencia por varios teóricos de la educación, el pensamiento científico no es la única, y menos, legítima forma de saber existente en el mundo actual. La interdisciplinariedad y la interculturalidad hacen que sea necesario reconocer que cada cultura es portadora de formas de conocer-saber acordes con sus desarrollos y sus particulares formas de vida y de organización productiva. (Molina & Tabares, 2014, p. 2)

Estamos ante un momento histórico que exige descolonizar el pensamiento y las relaciones humanas en los países con poblaciones étnicas y campesinas que conservan otro tipo

de conocimientos y las formas como han sido transmitidos, es tiempo de valorar otras formas de pensar, de ver, de sentir, como lo plantea De Sousa.

¿Y no deberíamos ser sorprendidos por la abundancia de los conocimientos, los modos de vida, los universos simbólicos y las sabidurías que han sido preservados para sobrevivir en condiciones hostiles y que están basados enteramente en la tradición oral? El hecho de que nada de esto habría sido posible a través de la ciencia ¿no nos dice algo sobre la misma? (De Sousa, 2010, p.54)

Los pueblos indígenas llevan siglos invitándonos a compartir el conocimiento, buscando un espacio para sus sabidurías, sin embargo, la mirada dominante etnocentrista no ha permitido validar ese pensamiento y darles una oportunidad a las sabidurías ancestrales de quienes por siglos han sobrevivido.

Nosotros desde la educación estamos llamados a transformar la educación, a dignificar nuestra existencia como seres humanos a aportar a construir o sea puede que suene muy lejos, diga no, pero eso cuando, se quiere ya, pues será el tiempo lo dirá, pero nosotros vamos a hacer esa apuesta de caminar despacio, pero firmes hacia un mundo mejor (Gabriel, Bisbicus, profesor pueblo Awá).

Es necesario transformar el sistema educativo colombiano para que permita la inclusión y el reconocimiento de todas las culturas y pueblos que conviven en nuestro país, empezar a trabajar esa interculturalidad, desde la semilla, desde los niños, pues solo los niños que aprendan desde pequeños a convivir con el otro serán los llamados a construir un país diferente para que Colombia pueda vivir como un país pluriétnico y multicultural.

Conclusiones

Teniendo en cuenta las discusiones planteadas y los resultados generados se llegó a las siguientes y principales conclusiones:

- Es importante resaltar la buena disposición que ha propiciado un diálogo intercultural entre gobierno y grupos indígenas en la búsqueda de un modelo educativo pensado desde las realidades y contextos de los pueblos indígenas.
- Al igual que en el pasado se siguen imponiendo modelos etnoeducativos desde una mirada colonialista que no responden a las necesidades de los pueblos. Es necesario validar sus conocimientos y sabidurías, para construir con ellos.
- La creación de la CONCETPI, Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI, permite iniciar el trabajo del Sistema de Educación Indígena Propia, SEIP, que busca que los mismos pueblos construyan sus sistemas educativos en comunidad.
- Las comunidades indígenas por su parte han avanzado autónomamente en la construcción de sus proyectos educativos propios.
- Un gran logro de la resistencia indígena es la creación de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN) y la Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra (UdeA), avances importantes en el ámbito de la educación superior donde se forman profesionalmente los futuros maestros indígenas.
- Es necesario seguir investigando, para trabajar con el niño indígena, no como objeto de estudio, sino como sujeto de pensamiento, que permita avanzar en la comprensión de los modelos de pensamiento ancestrales.

- Surge la reflexión acerca de la necesidad de una transformación estructural del sistema educativo, que tenga conciencia de las dinámicas de las diferentes culturas para poder realmente constituirnos en una nación pluriétnica y multicultural y que las nuevas generaciones entiendan el respeto y la igualdad con el otro.

Referencias

- Bolaños, G. (2018). La realidad de la educación de los pueblos indígenas. Educación y resistencia cultural. *Revista Internacional Magisterio No. 46*.
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad, 22*, 45–56.
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Entretejidos de La Educación Popular En ECoombia*, 65–80.
- Bonfil, G. (1988). Teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico, 86*, 1–27.
- CEPAL. (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. In *Naciones Unidas* (Vol. 1).
- CRIC. (2004). *Qué pasaría si la escuela...?* 235.
- De Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. In *Boaventura de Sousa Santos* (Ediciones).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*.

- García, L., & Bisbicus, S. (2019). *El Canasto Tradicional Awá Como Herramienta Pedagógica*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- Gavilán, V. (2009). El modelo mental de los pueblos indígenas. *Espacio Regional*, 2, 95–98.
- Gavilán, V. (2012). *El pensamiento en espiral, el paradigma de los pueblos indígenas*.
- Guido, S., & Bonilla, H. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: Encantos y desencantos. *Experiencias de Educación Indígena En Colombia*, 19–56.
- Lame, M. (1971). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. *Biblioteca del Gran Cauca*.
- Molina-Betacur, C. (2012). Autonomía educativa indígena en Colombia. *Universitas*, 124, 261–292.
- Molina, V., & Tabares, J. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis (Santiago)*, 13(38), 149–172.
- Orozco, M., Fernández, M., & Robayo, N. (2017). Indigenismo, educación colonial y etnoeducación. *Ediciones Universidad Salamanca*, 145–164.
- Rojas, A. (2011). Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173–198.
- Romero, F. (2002). La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos. *Congreso Antropología*.
- Tobar, M. (2020). El sistema educativo indígena propio – seip, una política pública emergente de

los pueblos indígenas de Colombia. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 14(2), 139–165.

Torres, A. (2006). *Niñez indígena desvinculada del conflicto armado*. 99-117.

Villagómez, Y., & Nuño, M. R. (2009). La educación indígena en México y Canadá. Estrategias de integración Social, etnocentrismo y derechos indígenas. *Relaciones* 120, xxX, 181–224.

Yagarí, D. (2017). *Ēbēřã Sõ Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbēřã Sõ Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadaita*.

Referencia de videos

BBC news mundo. Las terribles escuelas en Canadá en las que miles de niños indígenas sufrieron abusos, 2021. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=N0wyhKC_uok

Realizaciones Yosokwi. NABUSIMAKE - Memoria de una resistencia. 2008. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=45vwMJc2Oic>

Tabla de figuras

Figura 1. *Formas de educación propia. Poporo*

Figura 2. *Formas de educación propia. Tejido*

Figura 3. *Análisis y triangulación de categorías*

Figura 4. *El Niño Indígena y la Pervivencia de sus Pueblos*

Tablas

Tabla 1. *Fuentes Utilizadas*

Tabla 2. *La Educación en el Mundo Indígena y el Mundo Occidental*