

## Etnoeducación y desplazamiento

Fredy Leonardo Reyes A.

Fecha de elaboración: 1° de agosto de 2004.

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2004.

**Resumen.** Los impactos que provoca el desplazamiento, consecuencia del conflicto armado, resultan aún más dramáticos para los 84 pueblos indígenas que posee el país. Sus universos simbólicos y sus patrones socioculturales son altamente vulnerables, en especial cuando existen pueblos al borde de la extinción. El presente artículo reflexiona en torno a la necesidad de incorporar una política diferencial que, desde la etnoeducación, minimice los graves impactos que el éxodo provoca en la población indígena desplazada en la ciudad de Bogotá.

**Palabras clave:** conflicto armado, desplazamiento forzado, indígenas, etnoeducación.

**Summary.** The impact produced by forced displacement, as a consequence of the military conflict, results even more dramatic for the 84 indigenous native groups who inhabit the country. Their symbolics universes and socio-cultural patterns are highly vulnerable, especially when there are some of those native groups in extinction danger. The following article reflects on the need to incorporate differential politics, which, from ethnic-education, minimize the tremendous impact caused by the exodus of the indigenous population displaced to Bogotá city.

**Key words.** Military conflict, forced displacement, indigenous, ethnic-education.

**¿Cuál podría ser la relación** entre la etnoeducación y el desplazamiento forzado? En principio, se podría afirmar que ninguna. No obstante, la situación cambia cuando, en la revisión de las cifras que presentan instituciones como la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), la Fundación Hemera o la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)<sup>1</sup>, se ve que la población indígena es la más vulnerable a este fenómeno, uno de los más traumáticos del país.

Las reflexiones en torno a la manera como en Bogotá existe la necesidad de adoptar una política integral de atención a la población indígena desplazada, son pocas. Reflexiones que deberían estar encaminadas a construir herramientas pedagógicas que recojan las necesidades de pueblos que poseen referentes socioculturales distintos, y que requieren el lineamiento de una política incluyente y diferencial.

### La etnoeducación como un derecho

Si los profesores de los colegios públicos y privados tuvieran que evaluar los currículos académicos en el área de sociales, tendrían que reconocer como el conocimiento sobre los pueblos indígenas de Colombia

<sup>1</sup> Según la ONIC, en los últimos tres años han sido desplazados 15.876 indígenas.

se reduce a generalidades consignadas en los libros y que están muy alejadas de las realidades y dinámicas particulares que viven.

Muchos docentes, por ejemplo, desconocen que en nuestro país existen cuatro grupos étnicos, integrados por población indígena, afrocolombiana, gitana o room y los nativos raizales de San Andrés y Providencia; que entre los indígenas existen 84 etnias indígenas reconocidas por el Gobierno nacional, con una población que asciende a poco más de 700 mil personas en 32 departamentos, que poseen 64 lenguas distintas y poco más de 300 formas dialectales (Aran-go y Sánchez, 1998: 19).

Muchos harán referencia a los indígenas como piezas de museo que provocan cierto exotismo, y hablarán de los taironas, los caribes o los chibchas, como referencias bibliográficas que no dan cuenta de los problemas de los Emberá Katío con la construcción de la represa de Urrá en el departamento de Córdoba, de los 26 miembros del pueblo Piratapuyo en la frontera con Brasil que luchan para no desaparecer del todo o de la importancia de los procesos educativos que desde hace varios años vienen construyendo las comunidades del Cauca.

Como en otros tópicos, el proceso educativo en los pueblos indígenas ha estado ligado a la reivindicación de derechos. Esas luchas, que son históricas, han tenido en los últimos 25 años avances muy importantes, las cuales están sujetas a un trabajo organizativo coherente que se fundamenta en los principios de unidad, tierra y autonomía.

No obstante, con la Constitución de 1991, los grupos étnicos consiguen reivindicaciones importantes, pues la nueva Carta reconoció la pluralidad étnica y cultural como elementos primordiales, y consagró derechos étnicos, culturales, territoriales, de autonomía y de participación.

Esas reivindicaciones permitieron que las 64 lenguas fueran aceptadas como oficiales al interior de los te-

rritorios indígenas, que las comunidades indígenas que se asentaron en zonas de frontera tuvieran la doble nacionalidad y que los pueblos tuvieran el derecho a ejercer su autonomía al interior de los resguardos. Uno de los avances más significativos fue la posibilidad de que los pueblos indígenas accedieran a cargos de representación en el Congreso de la República a través de un esquema de circunscripción electoral especial. En materia educativa, el reconocimiento más importante se plasmó en el artículo 68 de la Constitución, que estableció la educación bilingüe e intercultural para los grupos indígenas como un mandato, acorde con lo estipulado por el artículo 67 de la Constitución, que define la educación como un servicio público. Posteriormente, con la Ley 115 de 1994 (capítulo 3, título III) y el Decreto 804 de 1995, se define con mayor precisión la educación para indígenas como un servicio público nacional<sup>2</sup>.

A pesar de dichos avances, en 1996 la ONIC adelantó un proyecto de diagnóstico entre seis pueblos que tuvo por objeto dinamizar la implementación de la etnoeducación en las comunidades. El trabajo consistió en buscar que los pueblos pensarán el tema desde adentro, asumiendo la etnoeducación desde sus procesos socioculturales, es decir, como parte fundamental de los planes de vida de las comunidades indígenas. A lo anterior se sumó el trabajo adelantado por las organizaciones indígenas en el ámbito regional, que, como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), transformaron la perspectiva de la propuesta educativa plasmada por las normas, trascendieron el criterio de Educación-Escuela o de Proyecto Institucional Educativo (PEI), para comenzar a hablar de Educación Propia.

2 Antes de la Constitución de 1991, la plataforma jurídica en materia de etnoeducación se remite a la resolución 3454 de 1984 del Ministerio de Educación, donde se establecieron los lineamientos generales de la educación indígena nacional, además del decreto 1142, que reconoció el derecho de los pueblos indígenas de tener una educación propia, incluyendo las lenguas maternas dentro de los procesos pedagógicos. Por otro lado, hay que tener como referencia la realización del Seminario Nacional de Etnoeducación, organizado por la ONIC en coordinación con el programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, que en 1985 socializó las políticas educativas emanadas para la época.

Lo anterior reveló que la concepción y finalidad de la educación para los pueblos indígenas no era la misma para el Gobierno nacional, lo cual es apenas lógico.

Esas diferencias volvieron a ser el centro de la discusión en enero de 2003, durante la Mesa Nacional de Concertación de Políticas Educativas Indígenas, que convocó al Ministerio de Educación y a las organizaciones indígenas de carácter nacional (ONIC, OPIAC, AICO). En ese escenario, las organizaciones ratificaron una serie de elementos, entre los que cabe destacar:

1. Las organizaciones indígenas asumen la educación como un pilar fundamental del proyecto de vida.
2. La educación es concebida por los pueblos como un proceso de y para la vida, orientada desde la Ley de Origen.
3. La educación escolarizada es sólo un componente de un proceso integral.
4. La educación debe garantizar la existencia de los pueblos, asumiéndola como elemento básico en los proyectos de vida.
5. La educación, como derecho público, es responsabilidad del Estado en lo que se refiere a la financiación de procesos, y debe garantizar que sean los pueblos quienes definan y ejecuten su educación dentro de su concepción de vida, aclarando que esa administración no implica su privatización.

En su ponencia para el seminario internacional *Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos*, la ONIC recuerda que la etnoeducación es concebida por la ley como “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos. Esa educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (38). Esta idea es entendida por las organizaciones indígenas desde la autonomía, así:

*La espiritualidad profunda donde el hombre es parte de la naturaleza, la cual le indica su función y la razón de ser de su existencia; su misión*

*es la de cuidar, proteger, respetar y defender la ‘madre’ tierra, manteniendo el equilibrio armónico del cosmos en relación con el hombre; misión mediatizada por las autoridades tradicionales, los sabios, quienes son los depositarios de los conocimientos y saberes milenarios que han mantenido las culturas. Por eso la educación se inicia antes de nacer y va mucho más allá de la muerte. Esa educación tiene una visión integral de la vida en las culturas, pues atraviesa todos los ámbitos de ella. Concibe el orden del mundo como una gran sociedad, donde la naturaleza y los seres humanos que la habitan son sujetos de los mismos derechos.*

Por ello, en el proceso de construcción de un concepto de Educación Propia, la propuesta que plantean los pueblos indígenas se puede resumir así:

1. Reconocimiento de los saberes tradicionales y de la consulta de los sabios (ancianos, autoridades y médicos tradicionales).
2. Vivencia y mantenimiento de las enseñanzas, usos y costumbres tradicionales.
3. Rescate y fortalecimiento de la lengua autóctona como elemento educativo.
4. Ubicación clara del pensamiento indígena en relación con el pensamiento de otros pueblos y sociedades.
5. Procesos educativos asumidos desde una perspectiva comunitaria, tendiente a la formación de líderes y dirigentes.
6. Relación estrecha con la ‘madre’ naturaleza, entendiendo sus recursos como insumos pedagógicos y didácticos, enmarcados dentro de un saber propio.
7. La comunidad como la entidad que evaluaría los procesos de la Educación Propia.

### **Desplazados y marginados**

Los desplazados por la violencia se convierten en ‘inmigrantes’ que huyen dentro del territorio nacional, y que comienzan a experimentar exclusión por parte de la comunidad que los ve llegar. De esta manera se ini-

cia otro conflicto representado en la estigmatización a la que es sometida la población desplazada, y que conduce, en un alto porcentaje, a que los datos de registro sean inconsistentes, pues un buen número de familias y personas esconden su condición, evitando posibles persecuciones por parte de los actores armados (milicias populares que operan en las zonas marginadas de los centros urbanos), por grupos de 'limpieza social' o por miembros de la propia comunidad que perciben al desplazado como una amenaza.

Estigmatización y exclusión son dos factores que generan una mayor vulnerabilidad en la población desplazada. Un primer aspecto de esa vulnerabilidad se da cuando el desplazado rechaza la posibilidad de recibir los beneficios que contempla la Ley 387 de 1997 al no registrar su condición. En el año anterior, por ejemplo, la Red de Solidaridad Social le entregó al Distrito un presupuesto que sobrepasó los \$21 mil millones de pesos para la atención de la población, pero parte del dinero no pudo ser ejecutado al no existir registros de usuarios en las distintas entidades. Es decir, a la ausencia de políticas y programas para enfrentar el problema hay que sumarle una actitud comprensible por parte del desplazado, en la medida en que el no registro representa un mecanismo de defensa y protección. Un segundo aspecto de vulnerabilidad se presenta cuando, debido a la estigmatización y la exclusión, el 'choque' sociocultural que padece el desplazado se torna más complejo. Poder determinar los conflictos que se generan y reproducen entre el desplazado que llega a incorporarse a una dinámica sociocultural extraña y ajena, y un sistema que recibe a ese sujeto desplazado con resistencia, es una tarea a desarrollar, que posibilitaría el diseño y ejecución de programas que minimicen el doble impacto que produce el fenómeno.

Finalmente, la vulnerabilidad es recíproca con respecto a la ciudad. Es innegable que el desplazamiento presiona los niveles de marginalidad al interior de las localidades. No hay que olvidar que los sitios de asentamiento de los desplazados son zonas cuyas infraes-

tructuras son de por sí deprimidas, hecho que ha permitido que la atención del desplazado sea tratada en los mismos términos que la población urbana social y económicamente marginada.

En ese punto las cifras también son dramáticas. Los estudios adelantados por CODHES sobre la situación en Bogotá y el municipio de Soacha, muestran que la prostitución en 12 mil mujeres menores de edad en la ciudad es consecuencia directa del desplazamiento. Igualmente, los estudios sostienen que en 1999 un 54% de los 5.247 menores implicados en alguna clase de delitos pertenecían a una familia desplazada.

### Los indígenas en medio del desarraigo

A los consabidos problemas estructurales que tienen que enfrentar las comunidades indígenas para que la etnoeducación pueda asumirse como un proyecto pedagógico integral, que parta de una construcción propia y que garantice la pervivencia de los pueblos en el tiempo y el espacio, el conflicto armado es uno de los principales factores que atentan contra el proceso de Educación Propia.

La dinámica de la guerra, donde el desplazamiento forzado ha dejado de ser una consecuencia de las acciones para convertirse en una estrategia militar por parte de los actores<sup>3</sup>, ubica a los centros escolares indígenas en blanco de las acciones, a lo cual hay que agregarle las presiones a que son sometidos los profesores indígenas, quienes son señalados, amenazados, asesinados u obligados a desplazarse por cumplir su labor educativa.

De acuerdo con la Ley 387 de 1997, "por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado" la legislación colombiana considera que una persona se considera desplazada cuando:

<sup>3</sup> Cuando se superpone el mapa de los territorios indígenas con el mapa del conflicto armado y el mapa donde las transnacionales proyectan la ejecución de obras de infraestructura, se descubre que el pecado de los pueblos indígenas es que habitan zonas estratégicas para el desarrollo de políticas económicas.

*...se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o sus actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal ha sido vulnerada o se encuentra directamente amenazada, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores; violencia generalizada, violaciones masivas a los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público*

Y es precisamente sobre los impactos que tiene el desplazamiento forzado donde hay que replantear las discusiones en torno a la etnoeducación, toda vez que el fenómeno, que implica una re-configuración del mapa población del país, obliga a que las políticas de atención en áreas básicas como la salud o la educación se ajusten a esas nuevas condiciones sociales que tiene que asumir los desplazados.

En el caso de los pueblos indígenas, según el diagnóstico adelantado por la ONIC, esas nuevas condiciones van desde la afectación como sujetos colectivos hasta la alteración de la integridad cultural, “expresada en la pérdida acelerada y no voluntaria de elementos y rasgos comunitarios y basados en la espiritualidad, y en la intrusión de concepciones, imaginarios y valores asociados a la individualidad y el consumo”.

Se podría pensar que ese replanteamiento implicaría una re-evaluación de aspectos como los currículos educativos, pero el problema es mucho más complejo en principio, porque parte de la ausencia de una política Distrital de atención integral a la población indígena desplazada<sup>4</sup>. Es de suponer que esa política, desde la perspectiva de la etnoeducación, debería contemplar

<sup>4</sup> La ausencia de una política diferencial quedó confirmada por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Gobierno del Distrito de Bogotá tras la realización del Taller nacional para la discusión de la directriz para la atención integral de la población indígena desplazada, que tuvo lugar el 6, 7 y 8 de noviembre de 2003 en Bogotá.

los principales impactos que, según los estudios adelantados por la ONIC, sufren los pueblos indígenas:

1. Reducir los efectos que las comunidades sufren en cuanto a su estructura organizativa, que es de carácter colectivo, teniendo en cuenta que el desplazamiento deteriora los tejidos sociales y la unidad.
2. Formulación de esquemas pedagógicos que permitan el desarrollo de aspectos fundamentales para la preservación de los pueblos, es decir, el diseño de formas de producción de economía solidaria y autónoma, pues el desplazamiento genera formas de economía ajenas que producen dependencia.
3. Como una de las dificultades del proceso estaría en los contenidos y en las herramientas metodológicas, es importante considerar la posibilidad de incorporar en el proceso a los dirigentes y líderes indígenas, incluyendo a los médicos tradicionales, para que, además, ellos puedan seguir cumpliendo su papel como guías naturales de sus pueblos.

Ahora, más allá de si éstos u otros son los puntos a tratar, es importante comprender que el problema rebasa ajustar o adaptar los currículos académicos a las necesidades de una población que se instala y comienza a interactuar en la ciudad. La discusión debe centrarse en torno a la construcción de una política pública educativa que haga visible esta nueva realidad cultural, satisfaciendo las necesidades particulares de la población indígena desplazada, y que permita una nueva orientación en unos universos simbólicos en constante transformación.

### **Los indígenas desplazados en Bogotá**

Antes de adentrarnos en la situación de los indígenas desplazados en Bogotá, es pertinente hacer una valoración general sobre el impacto de un fenómeno social que en la ciudad se viene convirtiendo en una grave problemática. Las cifras reportadas por CODHES





indican que en el 2003 ingresaron a Bogotá más de 11 mil personas (para los últimos 16 años hubo un promedio 380 mil personas), donde el 50,55% de la población está representada por mujeres –el 17% de ellas cabeza de familia– y un 48,32% por menores de edad.

Los estudios de la Red de Solidaridad Social revelan que sólo 48 personas retornaron a sus lugares de origen y 27 fueron reubicados; la población restante se diseminó y asentó a lo largo y ancho de la ciudad, con el agravante que la Red de Solidaridad Social, Defensoría del Pueblo, Oficina Delegada de los Derechos Humanos de la Personería de Bogotá o las organizaciones no gubernamentales carecen de datos estadísticos precisos sobre el número de desplazados que llega a cada una de las localidades.

Aunque las autoridades hablan de que la situación se concentra en Usme, Ciudad Bolívar, Tunjuelito, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Bosa y Fontibón, la verdad es que se desconocen cifras que permitan medir el impacto del fenómeno. Entre otras razones porque el hacinamiento que producen los desplazados en las zonas donde se asientan, obliga a que los nuevos inmigrantes tengan que deambular por la ciudad, bien sea buscando mejores condiciones sociales o huyendo de la estigmatización que genera su condición.

Lo anterior pone de manifiesto la imperiosa necesidad de que las autoridades distritales adelanten un estudio y un censo sobre el particular que permita, por un lado, determinar el impacto del fenómeno en la capital y, por otro lado, definir estrategias, políticas y programas para atender a la población que llega.

En lo que respecta a la población indígena desplazada que se asienta en la ciudad, su situación tiene como referencia obligatoria el 5 de diciembre de 2002. Ese jueves más de cuarenta familias indígenas desplazadas, asentadas en distintos barrios del populoso sector de Soacha, pertenecientes a ocho pueblos, decidieron crear la Mesa de Desplazados de Bogotá. Su objetivo no era otro que aunar esfuerzos para encon-

trar estrategias de pervivencia reales en una ciudad que, como lo reconoce la Secretaría de Gobierno de Bogotá, carece de una política diferencial para atender a los grupos étnicos víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado.

El trabajo de la Mesa se ha concentrado en superar las complejas condiciones en las que viven buena parte de los desplazados en los centros urbanos, garantizando asistencia alimentaria, aunque los productos proporcionados no corresponden a su dieta tradicional, ubicación en asentamientos seguros y dignos, asistencia básica en salud y el desarrollo de proyectos productivos que propendan por la estabilización económica y social de las familias.

Es en este punto, donde los representantes de la Mesa han enfatizado el trabajo, toda vez que el desarrollo de proyectos productivos es la vía que posibilita sobrevivir en unos espacios que, a pesar del rechazo y el marginamiento, han tenido que aprender a recorrer, adaptándose a sus lógicas y construyendo referentes con una urbe que inicialmente se presenta como ajena y hostil.

Ese proceso de adaptación se torna más complejo cuando el desplazado aún conserva la esperanza de retornar a sus sitios de origen, ilusión que en el caso de los indígenas se ha ido diluyendo, pues los pueblos que se ubican en Bogotá son los que padecen con mayor rigor la violación de sus derechos por parte de los actores armados, legales e ilegales<sup>5</sup>.

Los indígenas desplazados sienten que la ciudad y sus habitantes los discriminan, y que esa discriminación en muchas ocasiones parte de las entidades y funcionarios que se suponen están para atender sus necesidades. Por eso los representantes de la Mesa

5 Una de los pueblos desplazados en Bogotá es el Kankuamo, una de las cuatro etnias que integran la Sierra Nevada de Santa Marta. Son unas 220 personas que en la actualidad no tienen posibilidad de retornar. En los dos últimos años han sido asesinados 92 miembros de la etnia, lo que obligó a la Corte Interamericana de Derechos Humanos de la OEA a dictar Medidas Cautelares y Medidas Provisionales para que el Estado colombiano garantice la integridad y seguridad de los indígenas. Esa violencia se ha trasladado a Bogotá, donde los principales líderes han sido víctimas de atentados y amenazas de muerte.

saben que cada una de las reivindicaciones que puedan obtener en todos los sentidos, implican una lucha enconada con las entidades gubernamentales, y los resultados se logran tras largos meses de reunión, discusión y gestión.

Por ello, concentran sus esfuerzos en sacar adelante proyectos productivos que ofrezcan estabilidad, pero no les ha permitido atender otras necesidades prioritarias, sobre todo cuando el paso de los meses les indica que las posibilidades de retorno son remotas. Una de esas prioridades es la educación.

Los representantes de la Mesa reconocen que en el terreno educativo es muy poco lo que se ha avanzado. Aunque reconocen la importancia que el mismo representa, hasta el momento la discusión se ha reducido en gestionar algunos cupos en colegios del Distrito. Pero esa gestión ni siquiera se hace de manera directa con la Secretaría de Educación, sino que se hace a través de terceros: miembros de organizaciones no gubernamentales, asesores de las organizaciones indígenas con asiento en Bogotá o asesores de los representantes indígenas en el Congreso de la República.

Se conjuga, entonces, una dinámica que presenta, por un lado, la ausencia de discusiones y reflexiones por parte de los indígenas desplazados en la ciudad para abordar el tema educativo; por otro, la ausencia de una política de atención por parte de la administración Distrital que contenga estrategias logísticas, pedagógicas y metodológicas en materia educativa. En pocas palabras, todo está por hacer.

En tal sentido, es necesario avanzar en dos terrenos. Primero, en la realización de un diagnóstico entre la población indígena desplazada que proporcione insumos que, además de contribuir a fundamentar el diseño y puesta en marcha de una política de atención diferencial en el área educativa, determine aspectos básicos de esta población como: número de personas en edad escolar, niveles de escolarización, impactos socioculturales y estrategias de inserción al

sistema educativo. Segundo, en el análisis de los impactos que viven los indígenas que no han accedido al sistema educativo, y que avanzan en la formación de sus miembros sin estar insertos en el sistema educativo, como los impactos que sufren los escolares insertos en el sistema que han aprendido que educar implica seguir existiendo en tiempo y espacio, para conservar unos territorios, que ya no poseen, y para desarrollar unas estrategias de vida en el marco de un plan que tampoco existe.

La Mesa es un primer esfuerzo con las limitaciones propias de todo proceso organizativo. En tal sentido, ésta no aglutina a todos los indígenas desplazados en la ciudad, como tampoco tiene la capacidad para recibir a los indígenas que siguen llegando.

## Conclusiones

En primer término, es pertinente dejar claro que, aunque la presente reflexión hace referencia al tema de la etnoeducación en relación con el desplazamiento forzado de los pueblos indígenas, no se puede desconocer que la necesidad de incorporar una política de atención diferencial es apremiante al margen del fenómeno social. La presencia de los grupos étnicos en la capital del país ha sido histórica a través de procesos migratorios que se remontan a más de 60 años. Fruto de esos procesos es que es posible ubicar a las comunidades Inga y Kichwa como Cabildos Indígenas reconocidos y legitimados. Esos procesos migratorios también abarcan a 300 indígenas raizales provenientes de las isla de San Andrés, alrededor de 450 gitanos y un millón de afrodescendientes. Estos asentamientos nunca han recibido un trato diferencial en materia educativa. En el caso de los afrodescendientes ni siquiera se desarrolla con claridad en los colegios la Cátedra Afrocolombina, contemplada como obligatoria.

Segundo, a pesar del esfuerzo realizado por la Mesa de Desplazados de Bogotá por organizarse y acoger a las familias que llegan a la ciudad, por fuera de ella se encuentra un buen número de familias que andan

por la ciudad desarrollando otras estrategias de organización. Para mencionar un ejemplo, en la localidad de Usme se ubican más de 213 familias del pueblo Pijao que presentan las mismas necesidades en materia educativa.

Tercero, la implementación de una política de atención diferencial sobre educación implica que las autoridades distritales adelanten una consulta entre los pueblos indígenas asentados en la ciudad, para que sean ellos quienes definan sus prioridades.

La definición de una política distrital diferencial es resultado, en buena parte, de la voluntad política del mandatario de turno. En tal sentido, la expectativa de los pueblos indígenas y de los grupos étnicos frente a la administración del actual alcalde Luis Eduardo Garzón es grande, sobre todo con el anuncio de la creación de la Dirección Étnica de Bogotá, dependencia que estaría adscrita a la Secretaría de Gobierno. **17**

## Referencias

- ARANGO, Raúl y Enrique Sánchez. Los pueblos indígenas de Colombia. Bogotá : Tercer Mundo, 1998.
- ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ y CODHES. Huellas de nunca borrar: casos de desplazamiento en Bogotá y Soacha. Bogotá : ONIC, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Criterios y principios de la educación indígena. Bogotá, 2001.
- ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA. El desplazamiento indígena de Colombia: caracterización y estrategias para su atención y prevención en áreas críticas. Bogotá : ONIC, 2003.
- ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA. La educación como estrategia para el fortalecimiento de los proyectos y planes de vida de los pueblos indígenas. *En* : Abriendo caminos: educación y comunidad de los países andinos. Popayán: ONIC, 2000.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Taller nacional de capacitación y apropiación directriz para la atención integral y diferencial a la población indígena víctima del conflicto armado interno. Bogotá, 2003.
- TIERRA PROFANADA: grandes proyectos en territorios indígenas de Colombia. Bogotá : Disloque Editores, 1995.

## Diálogo del conocimiento

Los grupos étnicos que conforman la nación colombiana se encuentran en graves condiciones de extinción cultural, ya por la pérdida de sus tierras, la integración a la sociedad de consumo, la invasión cultural y religiosa y, de manera dramática, por la extinción física de sus chamanes y hombres de sabiduría tradicional. El conflicto armado aumenta la amenaza de su extinción al atentar contra la integridad personal de sus miembros y al obligar a las familias a desplazarse a los centros urbanos.

Aparte de las secuelas de terror que les deja la guerra y las condiciones de pobreza y discriminación que encuentran al llegar a las ciudades, los indígenas traen la herencia cultural de su grupo que incluyen los mecanismos de resistencia y supervivencia que les permite vivir en contacto con el "otro" cultural. Esta herencia, es un acervo de conocimientos acumulados durante siglos, son las creencias religiosas, las prácticas de salud, la historia, los métodos agrícolas, la lengua, las manifestaciones de arte y las formalidades sociales aceptadas y compartidas por los miembros del grupo. Estos conocimientos les permiten identificar su lugar en el mundo y su relación con las otras comunidades. El conocimiento, adquirido por los niños y jóvenes de acuerdo a prácticas de socialización propias es un elemento holístico, a diferencia del conocimiento occidental que es fragmentado. Esta diferencia sustenta la necesidad de la etnoeducación, según las características culturales de la etnia.

Según Gabriel Muyuy Jacanamijoy, Defensor Delegado para Indígenas y Minorías Étnicas, la ejecución de los proyectos de etnoeducación ha estado enfocada a financiar la ampliación de cobertura, construcción y mantenimiento de infraestructura, capacitación y profesionalización de docentes en etnoeducación y dotación de establecimientos educativos en el marco general de la educación formal de la población colombiana, dejando de lado las especificidades culturales de cada una de las etnias. Si esto ocurre en los lugares previstos para realizarse, ¿qué decir de la implementación de etnoeducación en centros urbanos para población indígena desplazada? ¿Dentro de qué contexto se transmitirá el conocimiento tradicional, en qué lengua, quiénes y para qué? ¿Acaso para integrarlos al mercado y brindarles una educación formalizada? El territorio, la autonomía, la identidad cultural y la jurisdicción propia, tienen una relación de inherencia e interdependencia, sin los cuales no se puede concebir la etnoeducación. Surgen, otras preguntas: ¿cuáles serán sus objetivos, sus competencias, de qué educación hablamos?

La propuesta de implementar una política diferencial sobre educación que consulte los intereses de los grupos étnicos desplazados, con su directa participación no sólo en la planeación sino para impartir sus contenidos, es valiosa y necesaria para estos grupos que se encuentran en condiciones de desintegración cultural.

*Gloria Inés Peláez Quiceno*