

ECUADOR **Debate**⁹⁸

Quito/Ecuador/Agosto 2016

Educación Bilingüe Intercultural

Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació. Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada

Conflictividad socio política: marzo-junio 2016

El desmantelamiento del estado multicultural en el Ecuador

Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo

Estrategia didáctica para la etnoeducación

Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural

Educación Intercultural bilingüe para el Buen vivir: el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)

Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador)

Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo

La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos

ECUADOR DEBATE 98

Quito-Ecuador • Agosto 2016

PRESENTACIÓN / 3

COYUNTURA

- Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació.
Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada / 7
Alberto Acosta, John Cajas Guijarro
- Conflictividad socio-política: marzo-junio 2016 / 29
Patricio Pilca

TEMA CENTRAL

- El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador / 35
Carmen Martínez Novo
- Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo / 51
Sergio Enrique Hernández Loeza
- Estrategia didáctica para la etnoeducación / 65
*Carlos Enrique Pérez; Sandra Ruiz; Jury Ivanor Cabezas; Matilde López;
José Alejandro Vargas*
- Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural / 83
Luis Alberto Tuaza Castro
- Educación intercultural bilingüe para el Buen Vivir:
el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador / 97
Ana Isabel Meneses Pardo
- Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador:
¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014) / 113
Adriana Rodríguez Caguana

DEBATE AGRARIO-RURAL

- Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador) / 125
Fernando Guerrero

ANÁLISIS

- Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo / 141
Miguel A. Ruiz Acosta

- La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos / 157
H. C. F. Mansilla

RESEÑAS

- El inca barroco. Política y estética en la Real Audiencia de Quito, 1630-1680 / 173
- ¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador / 177

Estrategia didáctica para la etnoeducación¹

Carlos Enrique Pérez Orozco²; Sandra Ruíz Aguilera³;
Jury Ivanor Cabezas Báez⁴; Matilde López Meneses⁵;
José Alejandro Vargas Galeano⁶

En el marco de la autonomía con que cuentan los pueblos indígenas en Colombia para diseñar sus proyectos educativos, administrativa y curricularmente, se está implementando la estrategia pedagógica de aprendizaje basado en proyectos, que se ha venido constituyendo en un mecanismo para armonizar dos mundos aparentemente irreconciliables: las metas de aprendizaje del currículo nacional, pensadas desde el paradigma de la ciencia occidental, y las intencionalidades de la Educación Propia, como el sentido holístico del saber, el aprendizaje práctico en la resolución de problemas, la subjetivación colectiva desde intereses comunes y la afirmación de la identidad cultural en la revitalización de saberes tradicionales. El artículo presenta una caracterización de esta práctica que se reconoce en diversos proyectos indígenas del país haciendo consideraciones políticas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas.

Introducción

El mayor énfasis hecho en los estudios y propuestas pedagógicas acerca de la Educación de y para grupos indígenas en Colombia ha girado en torno a tres aspectos: 1) Los temas políticos acerca del reconocimiento al derecho a

una educación diferente, el seguimiento y evaluación de las políticas del multiculturalismo y la interculturalidad en el caso de la educación hasta llegar al Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). 2) El uso de las Lenguas Nativas en la escuela y todo lo que ello implica en términos de sus didácticas, el impac-

-
- 1 El artículo es uno de los productos del proyecto "Lineamientos curriculares y currículo intercultural en ciencias naturales, aplicables a centros educativos de las comunidades de los pueblos Awá e Inga de Putumayo y Nariño" cofinanciado por Colciencias, la Universidad Antonio Nariño y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (código Colciencias 123357135538 de la convocatoria 571-201) desarrollado entre abril de 2013 y septiembre de 2015.
 - 2 <carlosperez303@uan.edu.co> Candidato a doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Filosofía del lenguaje de la Universidad del Valle y Antropólogo de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia.
 - 3 <sandra.ruiz@unad.edu.co> Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Educación, Cultura y Política y Licenciada en Etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación en la UNAD y Miembro del Consejo Nacional de Lenguas Nativas.
 - 4 <jury.cabezas@unad.edu.co> Licenciado en Etnoeducación de la UNAD, Docente e Investigador de la Escuela de Ciencias de la Educación en la UNAD.
 - 5 <matilde.lopez@unad.edu.co> Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE (en curso). Especialista en Educación, Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Licenciada en Etnoeducación de la UNAD. Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación en la UNAD.
 - 6 <jose.vargas@unad.edu.co> Magister en estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Geógrafo de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesor e Investigador del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD. Consultor independiente.

to en su revitalización y la valoración de las cosmovisiones que median y 3) La inclusión de los saberes propios o locales en el currículo: la tradición oral y los saberes ancestrales, su uso en la Escuela como expresión de aquella autonomía y pertinencia educativa. Si bien estos asuntos son de vital importancia para la consolidación del SEIP, identificamos un vacío en estudios que evalúen las pedagogías y didácticas concretas con las que se practica esa autonomía. Este estudio exploratorio se realizó a la par de un proceso de acompañamiento hecho por las Universidades Antonio Nariño (UAN) y Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) a los pueblos Inga y Awá en el diseño de sus planes de estudio de áreas propias, tratando de fundamentar las intuiciones y conceptualizaciones que en sus Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC) han venido haciendo. Se comparó su práctica y propuestas con otras experiencias nacionales e internacionales y se evaluaron tendencias en el diseño de currículos propios. En este artículo se identifican algunos rasgos distintivos de esas didácticas y el trasfondo pedagógico que las soporta, toda vez que los PEC, formulados por los Pueblos, empiezan a mostrar algunas convergencias.

El contexto político de la Educación Indígena Propia

Las prácticas y políticas encaminadas a la apropiación de la escuela por parte de los pueblos indígenas, o políticas para ofrecer desde el Estado formas alternativas a la escuela aculturadora, aparecen en Colombia en la década de 1970, en muchos casos como una oposición a la escuela oficial, religiosa, y en oportunidades desde el seno mismo de ellas (Aguirre Lisch, 1988; Amodio, 1986; Artunduaga, 1997), pero siempre

de la mano de procesos políticos por el reconocimiento de derechos. La presión de los movimientos indígenas, que empezaron a ganar legitimidad y reconocimiento nacionales, exigieron la formación de maestros “que enseñen de acuerdo a las necesidades y en sus respectivas lenguas [...] fomenten las organizaciones económicas comunitarias y hagan defensa de los recursos naturales” (CRIC, 1978, p. 7). De este modo, caminar hacia una Educación Indígena Propia (EIP), en términos de contar con maestros nativos, usar las lenguas nativas en la escuela y orientar la acción de la misma hacia la afirmación de la identidad étnica, fue un propósito central del movimiento indígena colombiano desde su nacimiento. Esta emergencia política se tradujo en el decreto 1142 de 1978, que permitió la creación de los Centros Experimentales Piloto en las regiones para acompañar reformas en las escuelas que respondieran a las demandas indígenas y garantizar la formación de maestros nativos que lideraran esos procesos. En este período hubo un desarrollo importante en el uso de las Lenguas Nativas en la Escuela, la profesionalización de maestros indígenas y la participación de autoridades tradicionales en el desarrollo de políticas educativas.

Solo a partir de la Constitución de 1991, Colombia se reconoce como una Nación diversa étnica y culturalmente: los artículos 7, 10, 68, 70 contemplan el derecho a la protección de las culturas, a la autodeterminación de los pueblos, al uso y oficialidad de las lenguas, a una educación bilingüe en los territorios indígenas, a la educación enmarcada en el respeto por la identidad y se reconoce como derecho al acceso en igualdad de oportunidades a la ciencia, la cultura y la investigación. Esto da un giro no-

torio a la política pública. El Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT se ratifica con la Ley 21 de 1991⁷ y, a partir de entonces se propone la Etnoeducación como una política específica orientada a la atención educativa de los grupos indígenas, Romo gitanos y los pueblos afrocolombianos y raizales con el fin de garantizar sus derechos colectivos (Ley 115 de 1994, Art. 55). En esta misma línea se concertaron procesos especiales de evaluación de candidatos a desarrollar la labor docente en Pueblos Indígenas,⁸ con lo que, durante las últimas décadas, muchos nativos han pasado a ser elegidos como maestros de las escuelas en sus propias comunidades.

Más allá de la lucha por la participación, las conquistas en el campo educativo más estratégicas se dieron en la autonomía curricular. A partir de la ley 115, el Decreto 1860 del mismo año y en el 804 de 1995, el currículo indígena

...se debe fundamentar en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (Cap. 3 Art. 14).

Desde esta perspectiva, diferentes Pueblos articularon sus PEC a sus Planes de Vida. Con ello, los PEC dan

...sentido y significado cultural y educativo a la escuela y vida cotidiana; es vincular la escuela, la familia, la comunidad y el trabajo. Busca hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y experiencias, correlacionadas mutuamente" (Enciso Patiño, 2004, p. 23).

Esta relación de subordinación del PEC al Plan de Vida, da continuidad a la orientación política que se quiso dar a la EIP desde los años 70 y expresa que ha de estar al servicio de la formación de los intereses colectivos, no centrada en la subjetivación de individualidades.

Los Yukpa dicen que: la formulación de su PEC respondió a "¿por qué nuestra cultura no se enseña en las escuelas? ¿Cómo tener un currículo propio? ¿Cómo logramos el reconocimiento de nuestro territorio?" (Yukpa, 2010, p. 7) Su propuesta se orienta hacia la decolonialización de la escuela y el alcance de los propósitos políticos del Pueblo. Los Inga afirman que el Plan de Vida es el marco del PEC, pues aquel es el rector de los Proyectos de intervención y acción en las comunidades (Inga, 2009, p. 66). Los Sikuani dan al PEC una función de direccionamiento del proceso social "le corresponde a la educación articular y proyectar el buen vivir" (Alvarado Lancho, Pueblo-Sikuani, 2013, p. 67). Los U'wa entienden que el PEC "busca mejorar la calidad de la educación en las comunidades mediante la revitalización de nuestra identidad ante la sociedad mayoritaria" (AZOU'WA, 2009,

7 Varios artículos del convenio hacen énfasis en la educación a través de la lengua materna como fundamento escolar (Art. 57), la formación de educadores nativos (Art. 58), las asesorías especializadas del Estado en concertación con las comunidades para el desarrollo curricular (Art. 59), la no intervención de organismos internacionales en la educación propia a menos que sea aprobado por el Estado en concertación con las comunidades indígenas (Art. 60), las organizaciones educativas prestadoras del servicio en comunidades (Art. 61), la selección de educadores (Art. 62) y la celebración de contratos para la prestación del servicio en comunidades indígenas (Art. 63).

8 Cf. Decreto Ley 1278 de 2002; respuesta a la consulta 1690 de 2005 del Consejo de Estado; MEN, Decreto No. 140 del 23 de enero de 2006.

p. 10), haciendo igualmente una crítica explícita a la escolaridad occidentalizante y proponen un camino hacia el manejo autónomo del Sistema. Los Wauyu han canalizado ayudas internacionales y de la industria minera hacia el fortalecimiento del mismo PEC, es decir, su formulación se ha convertido en un mecanismo para regular la intervención externa en su territorio del mismo modo que su Plan de Vida (Nación-Wauyu, 2009, p. 14; Promigas, Rodríguez, 2010). Los Awá presentan su PEC como una respuesta a

...la pérdida de control interno de su territorio a causa de la práctica del narcotráfico y de la presencia de grupos armados en su territorio. Lo que ha conducido al desarraigo y pérdida de identidad de las comunidades. Por lo tanto la principal preocupación (del PEC) es el fortalecimiento del control social para frenar el exterminio (IETABA, Awá, 2013, p. 7).

Es claro que la agenda política y organizativa de los Pueblos es central en los PEC.

Durante los primeros años del siglo XXI, el desarrollo de la política etnoeducativa ha tenido importantes frutos. Con los decretos 1397 de 1996 y 2406 de 2007, se fijaron institucionalmente espacios de participación de los pueblos en la definición de la misma, como la Mesa Nacional de Concertación de Política Educativa Indígena y las Mesas regionales. De sus recomendaciones se han formulado políticas como la consignada en el decreto 1953 de 2015, con el procedimiento para que los Territorios Indígenas lleguen a manejar, previa certificación de requisitos mínimos, su SEIP. Por otra parte se ha dado financiación y acompañamiento a la formulación de varios PEC, ya no solo por cada Institución Educativa Indígena (IEI), sino por

Pueblos, los cuales se han convertido en marco de referencia para las IEI.

Muchas veces estos proyectos se han realizado mediante contratación directa con las Organizaciones Indígenas para que, con su propio equipo y asesoría pedagógica, realicen procesos participativos de Planeación. Entre los Pueblos que han desarrollado estos PEC o modelos etnoeducativos están los Achagua, Arhuaco, Barí, Cofán, Embera Chamí, Ette Enaka, Eperara Siapidara, Inga, Kamentsa, Kankuamo, Kogi, Kuna, Misak, Murui, Nasa, Nukak, Pasto, Sikuani, Siona, U'wa, Wayuu, Wiwa, Yanacona, Yukpa, de pueblos indígenas de Arauca (hitnú, makaguan, sikuani y betoy) entre otros. De acuerdo con la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hasta 2014 se habían acompañado 65 pueblos en la formulación de sus PEC o Modelos Educativos Propios. Por ser formulados por los Pueblos, apuntan a la revitalización de las nacionalidades y rompen con fronteras administrativas ajenas a su identidad.

Sin embargo, como las IEI deben presentarse y gestionarse de modo separado ante el Estado en lo que tiene que ver con la administración de recursos, gestión del personal docente, indicadores de gestión académica, la unidad se restringe a principios culturales o lineamientos pedagógicos.

A partir del marco jurídico para constituir el SEIP, desde 2014, se profundiza en la política general de la descentralización administrativa implementada durante los últimos 20 años (Hanson, 1995). Hasta ahora se ha permitido la formulación de PEC de acuerdo con las particularidades culturales, pero se va más allá: se pasa a un modelo institucional que le permite a los Pueblos Indí-

genas administrar, diseñar y orientar su propia educación (CONTCEPI, 2012, p. 105). Sin embargo, las condiciones que se imponen a las Autoridades tradicionales Indígenas en sus territorios, para dar este paso son tales⁹ que deben transformar sus prácticas para convertirse en agentes de la burocracia estatal, lo cual significa cooptación de la organización indígena a las lógicas del Estado y se constituye en un dispositivo de aculturación. A la fecha, ningún grupo ha cumplido con los requisitos de ley para dar este paso y se mantienen las formas de administración de la educación centradas en las IEI, que rinden cuentas a las Secretarías de Educación Departamentales. Los rectores indígenas, como los de cualquier otra Institución Educativa (IE) oficial, son los ordenadores del gasto de recursos públicos, deben presentar informe de su gestión desde los mismos estándares de calidad que se aplican para todas la IE y se encuentran finalmente maniatados por el sistema.

Si bien se ha ganado en autonomía curricular, la rendición de cuentas de las IEI se hace desde la evaluación de resultados académicos medidos por las pruebas que se aplican a todo el país. Evidencia de ello es lo que sucede con las pruebas SABER: por definición, son un “instrumento estandarizado” que evalúa censalmente el desempeño de los estudiantes de las IE con el objetivo de “Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional” (decreto 869

de 2010 art. 1). Es decir, no pueden dar cuenta de la evaluación que las IEI hacen del alcance de sus metas propias. Si esto es así, las IEI terminan orientando sus esfuerzos hacia el alcance de estos indicadores, y no hacia los propios, generando una tensión en el diseño curricular y de las prácticas pedagógicas que deben dar resultados en dos direcciones diferentes y, a veces, contradictorias.

En el currículo de los PEC, se generan tensiones que obedecen también al choque entre dos perspectivas políticas acerca de cómo debería garantizarse el derecho a la educación: Universalidad para la inserción en el mercado global o para la vivencia de los Planes de Vida de las culturas locales. En el concepto de calidad se evidencia esta tensión: Por un lado se describe en términos del alcance de estándares internacionales, por el otro, su impacto sobre la vida de las comunidades locales. La perspectiva que entiende la calidad desde las lógicas del desarrollo económico, como el garantizar equitativamente la posibilidad de inserción en el mercado laboral es impulsada por organismos multilaterales como la OCDE (IBRD, OECD, The World Bank, 2013) y pasa por la evaluación estandarizada.

Por su parte, la educación como factor del desarrollo humano, como derecho cultural está en posturas alternativas como las del Foro Social Mundial (Chan, 2007) human rights principles, and cultural identity pero también en la UNESCO: En la declaración de la *Conference on Education for All* de la UNESCO en Jomtien (1990) y en la de Dakar (2000) se sostiene que la educa-

9 Por ejemplo, contar con al menos 8000 estudiantes indígenas en el sistema, demostrar 10 años de experiencia en administración de recursos de educación, contar con infraestructura propia, (decreto 1953 de 2014, Art. 51).

ción debe ser pertinente a las necesidades particulares y valorar los saberes ancestrales y consuetudinarios.

Esto quiere decir que una educación de calidad debe integrar la dimensión cultural de los entornos locales, resignificar el contexto y el territorio. Las “demandas globales” a las que debe responder la educación, para los primeros, deben permitir la inserción en los mercados al contar con la capacitación que ellos requieren. Para los otros, responde a asuntos de convivencia, sostenibilidad ambiental, salud pública, calidad de vida desde la concepción del “buen vivir” de cada cultura. ¿Cómo se armonizan estas fuerzas contrarias en las IEI?

Rasgos de las Estrategias pedagógicas en los PEC

No podemos generalizar una caracterización de los PEC, que en Colombia se han venido formulando, toda vez que se habla de más de 100 pueblos indígenas, con cosmovisiones y lenguas diferentes, imbuidos en procesos para ganar autonomía de su EIP particular. Pero; desde el estudio de casos representativos, de aquellos que se han consolidado en IEI, con oferta completa de Educación Básica y Media y han formalizado PECs como Pueblo, es posible identificar algunos rasgos: 1) La resignificación de la institución escolar como dinamizadora de los Planes de Vida de los Pueblos y su papel activo en la subjetivación colectiva con una perspectiva étnica y política. Esto moviliza la escuela de la EIP por fuera de sus límites institucionales y sus aulas. 2) El fortalecimiento de los saberes propios en el diseño curricular, en torno a los cuales se confrontan las ciencias occidentales, diseñando “áreas integradas” como un modo de responder tanto a la necesidad de formarse para entornos

multiculturales, como el de afirmar la propia cosmovisión. 3) Modelos Educativos con pedagogías activas y participativas que vinculan a la comunidad, a sus sabedores tradicionales y buscan, desde la Escuela, la resolución de problemas y el alcance de metas culturalmente relevantes por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos. Desarrollaremos estos rasgos a continuación.

La resignificación de la Escuela

A diferencia de otros países de América Latina, el camino hacia el SEIP en Colombia no ha tenido al concepto de Interculturalidad como centro de las propuestas, sino “lo indígena” y “lo propio”. Por ello se ha hablado de Etnoeducación y no de Educación Intercultural Bilingüe. El lugar desde el cual se pretende adoptar la escolaridad tiene como condición previa, y como fin, el fortalecimiento de la cultura particular. En otras palabras, se entiende que la interculturalidad debe expresarse en el fortalecimiento de “lo propio”, que su finalidad es la coexistencia no excluyente de la diferencia, fortalecida y valorada por todos.

Desde esta perspectiva, en la EIP, la apertura al otro se hace con la disposición de que en tal encuentro haya enriquecimiento, es decir, cambio de sí, pero desde la adopción de lo otro en la propia matriz. No se busca la disolución de la singularidad, sino una oportunidad para que ella se afirme incluso cuando cambia. Implica un *a priori* ético para el diálogo: antes de escuchar la voz del otro se reconoce que es valiosa en sí misma, no a causa de que pueda ser validada o comprendida desde el propio paradigma, o que pueda entregar algo para mejorar la propia vida, sino que es valiosa desde sí misma. De no ser así, no podría esperarse del interlocutor un

respeto recíproco. Así las cosas, la EIP no acepta la implantación de la escuela occidental (otra), ni la permanencia de la enculturación tradicional sin escolaridad. Tampoco hace una síntesis de estos distintos modos de pensar la educación y el saber que los diluya para dar paso a una institución nueva. La EIP hace una hermenéutica analógica, de búsqueda de lo común sin perder la diferencia, sigue el “principio de proporcionalidad que evita la univocidad o la imposición, destacando la complejidad de lo particular” (Beuchot, 2000, p. 127). La EIP transforma y “mejora” la educación tradicional tomando lo valioso de la Escolaridad, evaluada ella tanto desde sí misma como en función de garantizar la pervivencia de “lo Propio”.

No se podría esperar que una Escuela forme para la interculturalidad si ella misma no encarna sus formas de diálogo. Formar en “competencias interculturales” no se hace teóricamente, sino en prácticas que permiten a los sujetos abrirse a la diferencia, no solo por la convivencia, sino abordando la construcción de conocimiento acerca de problemas relevantes, haciendo uso a la vez de conocimientos endógenos y exógenos (Sleeter, 2005, p. 173). La expresión plena de las competencias interculturales de conocer, respetar y valorar la diversidad debe llegar hasta el involucramiento en acciones sociales por su defensa (Domnwachukwu, 2010, p. 55) 2010, p. 55. Lo expresa el Pueblo Miskak de guambía en su PEC:

...una finalidad que necesita ser abordada en términos de respeto a la diversidad, es entender que en la existencia, valoración, diálogo e intercambio respetuoso con el “otro”, está la posibilidad para lograr “ser”, en un mundo que se empeñó durante muchos años en negar nuestra existencia (Guambía, Acosta, Cataño, 2010, p. 49).

Aunque la escuela se acepta, se reconoce como un dispositivo occidentalizante, siempre que se le pueda dar identidad indígena. Con el énfasis en “lo Propio” los Pueblos la consideran un espacio efectivo de intervención en las comunidades del cual deben “apropiarse”. Hay un sentido pragmático en ello: Si el Estado va a implantarla, en su obligación de garantizar el Derecho Universal a la Educación, antes de que agentes externos la dirijan son los miembros de los mismos pueblos quienes han de hacerlo. El SEIP estaría así en el punto medio entre las formas tradicionales de educación (no escolarizadas), y la escuela aculturadora. Así, esta Escuela se inserta en la EIP, pero con sentido crítico y memoria histórica, aprendiendo de los riesgos y efectos aculturadores del pasado, poniéndola al servicio de las causas propias, como centro de revitalización cultural de las lenguas nativas, de la formación de líderes y de conciencia colectiva. Al ser administrada por las autoridades tradicionales de las comunidades, la sintonizan con sus metas colectivas. Aunque nuevas y complejas prácticas burocráticas se introducen en las dinámicas internas de la comunidad al hacer de los rectores indígenas funcionarios del Estado: es un mecanismo de asimilación a los engranajes del sistema bajo el discurso del multiculturalismo incluyente. Pero hay conciencia de tal riesgo y no se asume ingenuamente.

Saberes propios y estilos de aprendizaje

Los procedimientos de construcción de los PEC son siempre participativos, parten más de los intereses locales que del Currículo Nacional (CN), de la escala comunitaria, del consenso entre los sujetos directamente involucrados en los

procesos. Pero; se hacen en el interior de la Escuela estatal, por lo que deben cumplir con las exigencias gubernamentales. Este contexto hace que se busque presentar el CN de un modo pertinente para los intereses locales y trabajar éstos buscando el alcance de las metas nacionales. Es un ejercicio de armonización y contextualización de saberes. Curricularmente ello se ha traducido en abandonar la planeación por asignaturas discretas, las llamadas “áreas obligatorias” del CN y en su lugar estructurar “ejes integradores”, que proponen problemas y proyectos en torno a los cuales las diferentes disciplinas se articulan, aportando miradas complementarias para su comprensión, desarrollo y resolución. Permite una formación integral del sujeto por dos vías: al articular saberes multidisciplinares y de diversas culturas en la producción de conocimientos y al ser un aprendizaje vivencial o experiencial. En algunos PEC se mantienen las áreas obligatorias del CN y se agregan otras propias como Lengua Nativa, Etnociencias, Espiritualidad, Conocimiento del Territorio, Artesanía y oficios tradicionales, Legislación Indígena, Derecho Propio y Ley de origen, etcétera. Pero hay otros PEC que se arriesgan a proponer más claramente núcleos problemáticos para que, en torno a ellos, se desarrollen los propósitos del CN:

Los ejes son guías de orientación de la práctica pedagógica, ubicando los diferentes contenidos de las áreas o temas de aprendizaje en los conceptos propios de la cultura, su contexto y sus relaciones con otras sociedades. Son integradores del conocimiento, sin fraccionar disciplinas, recogiendo el saber ancestral, tanto desde lo propio como de sus relaciones con el conocimiento occidental. (AZOU'WA, 2009, pp. 45-46).

El pensamiento indígena suele ser holístico y el currículo por ejes integradores permite partir de esta particularidad y asimilarla a un enfoque interdisciplinar: “El proyecto de aprendizaje es un proceso que parte de un diseño o planeación de lo que se va hacer, la integración de las áreas, el desempeño de las mismas en la práctica y la autoevaluación” (Ette Ennaka, 2008, p. 44). La integración de las áreas es primordial en su planeación para armonizar la EIP con el CN. La comprensión del objeto de conocimiento es enriquecida por diversas miradas sin que ninguna lo agote. Los docentes acompañan y evalúan el desarrollo de contenidos disciplinares y el alcance de competencias, como lo pide el CN pero; la secuencialidad prevista en el mismo cede ante la resolución integrada de problemas. Así, un eje integrador acerca del territorio puede trabajarse por los docentes de diversas asignaturas: la trigonometría aplicada para medir áreas, la informática para comprender los sistemas de georeferenciación, la biología para la caracterización de los ecosistemas, el lenguaje en investigación de la tradición oral con mayores para fundamentar espiritualmente las prácticas de manejo desde la cultura, etcétera. Con todo, es común que los boletines de evaluación que entregan las IEI sigan discriminando las calificaciones para cada área obligatoria, así se trabajen integradamente en los ejes. Con ello se facilita el reconocimiento por parte del Sistema Nacional de Evaluación de los alcances de la EIP.

El Pueblo Wayuu ha diseñado su currículo desde “ejes temáticos”, los cuales aglutinan “contenidos” que tradicionalmente corresponderían a diversas áreas obligatorias del CN, pero leídas desde problemas de interés para el plan

de vida del Pueblo. Estos ejes son Territorialidad, Cosmovisión y tradición, *Wayunaiki*, *Alijunaiki* (Español) como segunda lengua, Desarrollo Wayuu, Artes y juegos tradicionales apropiados por los Wayuu, Matemáticas, Medicina tradicional Wayuu y apropiada, Etnociencia. Su desarrollo curricular contempla que en cada eje los contenidos han de permitir el desarrollo de “competencias generales, propias e interculturales” (Nación-Wayuu, 2009, pp. 59, 61), que se formulan como habilidades, destrezas, actitudes, capacidades y saberes específicos para cada ciclo o etapa de formación. Son los individuos quienes desarrollan sus capacidades personales, pero ellas se seleccionan en el currículo de acuerdo con su pertinencia para la Nación Wayuu y contextualizando lo mandado por el CN. La construcción de la malla curricular partió de una especie de visualización de la comunidad que se quiere construir, es decir, del Plan de Vida Wayuu. Para lograr la meta propone un papel a la escuela en la construcción de tal comunidad, a lo que llaman “principio” y se llega a un “fin”, que se describe como el perfil de la persona que debería formarse para que aportara a la construcción del perfil colectivo (Promigas, Rodríguez, 2010, p. 61). De este modo, si bien la formulación del currículo se hace en términos de esas competencias personales, éstas se orientan hacia un perfil de comunidad, hacia una subjetivación colectiva. El sentido de lo intercultural, del diálogo de saberes, inicia por la definición de los objetivos generales de formación como puntos de encuentro y convergencia entre ciencias y saberes propios. El criterio de convergencia es el ideal de comunidad, su Plan de Vida. Luego se delimitan los conocimientos culturales que deben

ser valorados, las prácticas propias que deben ser revitalizadas, los saberes “ajenos” que deberían ser apropiados en el alcance de esos objetivos y se concluye con el establecimiento de semejanzas y diferencias entre tales perspectivas (*ibídem.*). Semejantes dinámicas encontramos en los PEC Inga, Wiwa, Wounaan, Awá, Embera, entre otros Pueblos.

Lo que se ha llamado en otros países “escuela sensible al contexto cultural” no es equivalente a la etnoeducación o a la EIP, pero comparte el propósito de pasar de una escuela colonial y aculturadora a una que valore, visibilice y fortalezca los saberes propios. Desde esta perspectiva se ha entendido que el aprendizaje de las etnociencias permite desarrollar las competencias cognitivas universales tanto como lo hacen las ciencias occidentales (Sanga, Ortalli, 2003, p. 272 ss), y que, en consecuencia, su inclusión en la Escuela facilita el derecho al desarrollo de las potencialidades de niños y jóvenes.

En experiencias con este enfoque, que le dan sentido a los contenidos desde una aproximación holística al currículo y una articulación práctica con los intereses de la cultura, se han reportado mejoras en el desarrollo de competencias básicas, matemáticas (Miró *et al.*, 2006) y científicas (Bourque, Bouchamma, Larose, 2010; Davison, Miller, 1998; Varghese, 2009; Vogt, Jordan, Tharp, 1987). A este tipo de estrategias se les ha llamado también *Culturally Relevant Activities* (actividades culturalmente relevantes), (Davison, Miller, 1998) *Culturally Responsive Schooling/teaching* (escolaridad/enseñanza sensible a la cultura), (Castagno, Brayboy, 2008; Pewewardy, Hammer, 2003; Smith, Shade, 1997), *culturally appropriate* (culturalmente apropiada), (Ladson-Billings, 1995) o *Cultu-*

rally Compatible Education (Educación culturalmente compatible) (Wyatt, 2009) e incluso “diálogo intercultural” (Haverkort, Burgoa, Shankar, Millar, 2013). Las prácticas exitosas de este enfoque se han caracterizado por el trabajo colaborativo, la evaluación de logros colectivos, la interacción armónica con la naturaleza, la flexibilidad en el manejo del tiempo y la apertura a la expresión emotiva y espiritual, es decir, con un abordaje holístico a las diferentes dimensiones de desarrollo del sujeto. En último término, corresponden a un estilo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante más que en la labor docente, en hacer el proceso significativo y colaborativo, en establecer conexiones de continuidad entre los aprendizajes escolarizados y los que demanda la cultura.

En muchos PEC se manifiesta explícitamente que los “modelos pedagógicos” o “modelos educativos” han tenido en cuenta los principios del constructivismo (e.g. Alvarado Lancheros, Pueblo-Sikuaní, 2013, p. 40; CINEP, OIK, 2012, p. 8), haciendo alusión a pedagogías basadas en Vygotsky, Ausubel o Driver, muy difundidas en las Facultades de Educación en Colombia (Bustamante Zamudio, 2002; De Zubiría Samper, 2006). Es fundada la crítica a que la adopción de estos modelos pedagógicos entre los Pueblos indígenas suele hacerse desconociendo los contextos particulares, las habilidades que en estos espacios los niños verdaderamente necesitan desarrollar (Gasché, 2010; Torres Hernández, 2011). Sin embargo, lo que principalmente se ha retomado del constructivismo es la centralidad en el estudiante, en sus intereses. Pero; como se ha dicho, al estudiante no se lo entiende como individuo singular, sino como miembro de un colectivo.

La relevancia cultural, que centra los problemas de aprendizaje en los contextos culturales significativos, no implica dejar de lado los saberes de las ciencias. En el caso particular de la etnomatemática, se ha mostrado que los abordajes pedagógicos y curriculares que se limitan a la enseñanza de lo que se necesita en la resolución de problemas ordinarios de la cultura, resulta insuficiente: Una etnomatemática con tal enfoque tiene como efecto que, en entornos multiculturales, se reproducen las condiciones de privación al acceso a un conocimiento circulante en el entorno social real, lo que constituye una desventaja para la participación equitativa en la sociedad. Se priva de posibilidades de desarrollo autónomo tanto en lo individual como en lo colectivo, en el entorno cultural cercano y el multicultural (D’Ambrosio, 1986, p. 2). No se puede negar que la matemática, como cualquier otro conocimiento, es un producto social y culturalmente contextualizable, pero cuando las instrucciones y el aprendizaje de esta disciplina ocurren en el seno de un solo contexto cultural, el de la escuela occidental o el de los saberes tradicionales, los estudiantes se forman en desventaja frente a quienes son capaces de contextualizarse en diversos ámbitos culturales (Davison, Miller, 1998, p. 261). Con estas consideraciones, se hace la presentación de la matemática de modo significativo para la cultura pero usando métodos instruccionales, directivos, secuenciales y reflexivos. Se parte de ejemplos y problemas complejos de las mismas tradiciones culturales, pero se abordan también desde la matemática formal. Con esta hibridación se desarrollan las competencias básicas en los individuos y se buscan metas de aprendizaje relevantes para los Pueblos (Varghese, 2009, p. 19).

Ahora bien, parece haber una consistencia entre la opción por el diseño curricular desde ejes integradores y los estilos de aprendizaje de los Pueblos indígenas. Los Estilos de Aprendizaje se han descrito como características cognitivas, afectivas y del comportamiento psicológico de los individuos, que pueden usarse con un indicador relativamente estable acerca de cómo un estudiante interactúa con y responde a un ambiente de aprendizaje (Keefe, 1979). Se trata de un hecho psicológico cada vez más relevante en el diseño de procesos educativos centrados en el estudiante. Sin embargo, la pregunta acerca de si tales estilos podrían ser moldeados por la cultura empieza a responderse afirmativamente (Demmert, Towner, 2003; De-Vita, 2001; Hilberg, Tharp, 2002; Nuby, Oxford, 1996; Zhang, Sternberg, 2001), lo que nos lleva a pensar que, si los PEC centran sus estrategias de aprendizaje en los estudiantes, habrán de ser sensibles a sus estilos de aprendizaje colectivos. Si bien falta documentar estos estilos en Colombia, no sería extraño que se ratificara lo estudiado en otros pueblos indígenas: son más frecuentes la preferencia por la apropiación holística, visual, activa y colaborativa del conocimiento (Backes, 1993; Hilberg, Tharp, 2002; Morton, Allen, Williams, 1994; Shah, 1998)1993; Hilberg & Tharp, 2002; Morton, Allen, & Williams, 1994; Shah, 1998. De hecho, en los PEC no se proponen formas de aprendizaje opuestas, como las analíticas (lineales, que desglosan en partes los objetos de contenido para hacer posteriormente la síntesis). Cuando se contrasta la aplicación de pedagogías basadas en estos estilos en Pueblos Indígenas, los desempeños de los estudiantes han sido menores que cuando se ajustan a sus estilos de

aprendizaje culturales (Davidson, 1992). Por otra parte, cuando los ambientes de aprendizajes promueven la competitividad, el aprendizaje individual más que el solidario, las respuestas de los indígenas suelen ser de rechazo y desmotivación (Taylor, Others, 1991; Varghese, 2009, p. 16). Así, tiene sentido que los PEC apunten al aprendizaje colaborativo, como lo hace explícitamente el pueblo Inga en su PEC:

Otro fundamento pedagógico importante es el trabajo colaborativo, ‘ninguno de nosotros sabe tanto como todos juntos’, este pensamiento se corresponde culturalmente con el “DIBICHIDU”, las mingas de socialización de saberes, regidas por los principios UIASUNCHI, IUIARISUNCHI, RURASUNCHI, IACHIAIKUSUNCHI - escuchemos, pensemos, hagamos y aprendamos. (Inga, 2009, p. 21).

Los Embera en Caldas también han construido su EIP con la idea del sujeto colectivo de aprendizaje. En la caracterización de sus prácticas, Durán muestra cómo la misión y visión de los centros educativos centran su finalidad en

...la revalorización étnica [y el desarrollo de] [...] competencias para una sociedad multicultural [...] mejorar los procesos comunitarios [...] con fundamentos pedagógicos ligados al contexto, con los saberes científicos y tecnológicos que fortalezcan las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes para interactuar en la sociedad multicultural (Durán Motato, 2014, p. 50).

La educación se concibe como mediadora del desarrollo de habilidades individuales para usar los saberes de la ciencia y de la tradición ancestral en un proceso colectivo que fortalece la identidad. La fundamentación epistemológica del proyecto destaca la consigna Embera de que “todos enseñamos, todos aprendemos”, es decir, se comprende

que el conocimiento es una construcción colectiva en la que se “resignifican y enriquecen [...] los saberes ancestrales y actuales” con un claro tinte de apertura intercultural a la valoración del otro, al cambio incluso, pero en la afirmación de lo propio. Si bien la comunidad de saber está formada por miembros heterogéneos (estudiantes, ancianos, jai-banas, etcétera) ellos interactúan como una sola comunidad de saber. El rol del maestro es de mediador, establece un diálogo permanente entre los diferentes actores, propiciando el encuentro de la comunidad” (Durán Motato, 2014, pp. 60, 62). Las prácticas de gestión escolar lo expresan: hay una permanente consulta a la comunidad para la toma de decisiones, la creación de un “cabido escolar” permite que los niños se formen de modo práctico en la acción política. En el aula, por su parte, se privilegia la oralidad sobre la escritura, los recorridos en el territorio como aprendizaje práctico, el continuo ejercicio de rituales de la espiritualidad tradicional que enmarcan las actividades dándoles unidad y sentido, la participación de “sabedores tradicionales” en espacios escolares para realizar un “diálogo de saberes” (Durán Motato, 2014, pp. 67-69), se contextualizan los conocimientos del CN en los espacios y problemas locales. Semejantes prácticas son comunes en otros PEC.

La didáctica de los proyectos integradores de aula en los PEC

La estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), (aparece como “proyectos de aula” o “proyectos integradores”) es la que parece mejor ajustarse a la tendencia del diseño curricular de los PEC antes expuesta. El Pueblo Wayuu, habla de “proyectos de aula-comunidad” que parten de los núcleos temáti-

cos del proyecto etnoeducativo. Ubican áreas del CN susceptibles de integrarse a él, determinan las prácticas culturales propias que estarían relacionadas con el desarrollo de las competencias del núcleo temático, se definen objetivos de aprendizaje específicos para esas actividades y se diseña una secuencia de enseñanza-aprendizaje que de articulación a todo el proceso (Promigas, Rodríguez, 2010, p. 64). La planeación final corresponde a cada IEI con el consenso de la comunidad local.

Con el acompañamiento de la licenciatura en etnoeducación de la Universidad Tecnológica de Pereira, en varias escuelas del Resguardo Mayor Embera de Risaralda, se ha implementado un proyecto de “resignificación de la escuela” (Restrepo Arce, 2012) en el que las huertas escolares han sido centrales para que los niños, con el “aprender haciendo y enseñar produciendo”, se apropien de tradiciones agrícolas. Las huertas no se piensan desde la escuela, con fines estrictamente pedagógicos, sino con la meta de entregar resultados relevantes para la comunidad: recuperación de semillas, seguridad alimentaria, nutrición y salud infantil y fortalecimiento de la participación de las familias en la escuela. Se trata de proyectos integradores, en los que el aprendizaje está ligado a acciones de transformación de la realidad, pero con base en el fortalecimiento de saberes y habilidades culturales que a la comunidad interesa mantener.

Con el ABP se abordan comprensiva y multidisciplinariamente necesidades e intereses de los actores del proceso educativo a partir del diseño, ejecución y socialización de un producto que responde a preguntas y problemas relevantes “su desarrollo implica integrar colectivamente la docencia y la investigación

en el lugar conceptual de su realización concebida como ambiente de aprendizaje” (Zambrano, Cepeda Alzate, 2012, p. 28). A partir de la interacción con el medio, el grupo de aprendizaje formula las metas de los proyectos, sin embargo, en la lógica de subordinación de los PEC a los Planes de vida, los proyectos se inspiran en éstos para la planeación educativa

los conocimientos propios y la ciencia (...) facilitan y propicia la reflexión sobre las propias realidades, así como las realidades que van más allá del territorio propio. La ciencia, acompañada de la tecnología contribuye a revalorar los conocimientos, las representaciones, los valores, los modos concretos de vida, el lenguaje y las producciones materiales y espirituales (Alvarado Lancheros, Pueblo-Sikuaní, 2013, p. 67).

Por su naturaleza, desplaza el conocimiento centrado en la memorización y la repetición, se orienta hacia la experimentación y la indagación de modo que el conocimiento se produce de manera colectiva y en lugares alternos al aula de clases y el libro de texto. Retoma experiencias y conocimientos previos de los participantes, vincula a sus familias y comunidad y es flexible en cuanto a la posibilidad de experiencias, medios, lenguajes, materiales y herramientas que puedan contribuir en la resolución de las preguntas o metas del colectivo. Al descentrarse de las aulas,

los saberes son transmitidos en línea generacional por los miembros de la comunidad, especialmente por los *ala'ulayuu*, tíos maternos; por los *la'ulayuu*, los ancianos; también por *ainjüikai*, el artesano; *arulejüi*, el pastor; el *outsü*, médico tradicional; el *püchchipü*, palabrero; *akumajüikai pichi*, el constructor de vivienda; *e'irajüikai*, el músico, el que canta; *atalejüikai*, el músico, el que toca tambor; *aküjüikai*, el cuentero y

se utiliza como herramienta pedagógica la observación directa, la práctica, la vivencia, la convivencia y el aprender haciendo, mediante el uso de la oralidad (Nación-Wayuu, 2009, p. 57).

Las estrategias de ABP potencian el desarrollo de la competencia analítica, estimulan la resolución de problemas, estimulan el pensamiento crítico y autocrítico, desarrollan el sentido de cooperación y solidaridad, estimulan el desarrollo libre de la personalidad, la creatividad, la participación, observación e investigación (Batelaan, van Hoof, 1996). Para el pueblo Yukpa, los proyectos tienen la virtud de permitir un aprendizaje que se socializa y vuelca hacia la comunidad toda pero que se condensa en las competencias individuales: “El proceso de enseñanza se estructura así: Mirar para conocer-Mostrar para practicar-Practicar para aprender-Escuchar para contar. Proceso que se interioriza a través de la oralidad y la vivencia” (Yukpa, 2010, p. 28).

Si la experiencia en el entorno sobre el que se interviene es la verdadera facilitadora del aprendizaje en la EIP, es el “aprender haciendo” una insistencia de la orientación pedagógica de los PEC. Así lo explicitan los Ticuna, en la región del Hamacayaco en la Amazonía colombiana, como rasgo fundamental de su Educación Tradicional (FUCAI, s/f). El alcance de metas con proyectos integradores, como la cría de mariposas con fines comerciales, les ha permitido articular el desarrollo de competencias en ciencias naturales, matemática y ciencias sociales, pero centrando el proceso en el fortalecimiento de saberes tradicionales (Caro Rodríguez, 2013, p. 85).

Perilla y Rodríguez (2010), plantean que los proyectos de aula cambian significativamente concepciones y prác-

ticas escolares. En la medida en que trascienden los procesos mecánicos de transmisión de conocimiento en el aula, ésta deja de ser un espacio físico para convertirse en escenario de socialización, comunicación, debate, y construcción de conocimiento. Por otra parte, recalcan que propician el desarrollo de las competencias básicas como las argumentativas, interpretativas y propositivas, al igual que las propuestas por la UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. En tanto estrategia de construcción de conocimiento, los proyectos suelen ser investigativos, de investigación aplicada o participativa, como lo expresa el pueblo U'wa

[los proyectos] propenden por fortalecer la capacidad de indagación colectiva para cumplir con la misión de la sociedad U'wa y estar actualizada con otras sociedades (naturales y culturales). La investigación genera respuestas a las exigencias y necesidades de la sociedad para seguir con los intereses del colectivo en concordancia con la cosmovisión U'wa que existe entre la sociedad U'wa, la naturaleza y el cosmos (AZOU'WA, 2009, p. 37).

Con el ABP en los PEC, el docente no es el único poseedor del conocimiento, por ende, las relaciones que establece con sus estudiantes son más horizontales y orientadas a construir el conocimiento a través del debate, el diálogo entre Ciencias, etnociencias y las experiencias vividas en el desarrollo de los proyectos. Desempeña un rol de mediación, como acompañante del proceso, propicia espacios adecuados para que se estimule el interés del grupo por adquirir nuevos conocimientos. Orienta, da pautas y propone preguntas, desde su experticia disciplinar o cultural, cuya finalidad es problematizar las so-

luciones y acciones que los estudiantes van a desarrollar. La evaluación tiene en cuenta la progresividad del estudiante de acuerdo con los objetivos propuestos en el proyecto. Es global e integral como parte de un proceso de heteroevaluación grupal, ya que las metas se proponen para el grupo de aprendizaje.

Los ejes integradores y el ABP en los PEC, rompen con la pasividad que tienen los estudiantes en el sistema tradicional, pues el currículo se encuentra articulado de tal modo que solo puede desarrollarse por la acción investigativa. El conocimiento que se construye se desenvuelve en escenarios como el territorio ancestral, la chagra y el trabajo comunitario (mingas) entre otros. Pero quizás un rasgo fundamental de la EIP mediada por la Escuela sea la ruptura con la subjetivación individual. Hacer énfasis en la identidad colectiva, en formar la comunidad, y los individuos para ella, da una nueva orientación tanto al currículo como a la pedagogía en los PEC. Generar un diálogo de saberes entre “lo propio” y el CN, sigue siendo un reto complejo a la pedagogía de la EIP, pero las experiencias aquí recogidas pueden ser leídas como un nuevo modo de pensar el papel de la escuela en la construcción de una sociedad plural, incluyente y capaz de construir conocimiento relevante para sus problemas.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre Lischt, D.
(1988). “¿Etnoeducación Etnocoacción?” En *Culturas, lenguas, educación: Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación* (pp. 51–60). icfes - MEN.
- Alvarado Lancheros, B. T., Pueblo-Sikuani.
(2013). *Proyecto educativo unuma -peu. Res-*

- guardos Awaliba, Vencedor Piriri*. Puerto Gaitán: UNAD, ECOPEPETROL, ONIC, UNUMA.
- Amodio, E.
(1986). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Artunduaga, L. A.
(1997). "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". *Revista Iberoamericana de educación*, (13), 35–46.
- AZOU'WA.
(2009). *Kajkrasa Ruyina. Guardianes de la Madre Tierra - El planeta azul. Proyecto etnoeducativo de Pueblo Indígena U'wa del Resguardo unido*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Backes, J. S.
(1993). "The American Indian High School Dropout Rate: A Matter of Style?". *Journal of American Indian Education*, 32 (3), 16–29.
- Batelaan, P., van Hoof, C.
(1996). "Cooperative learning in intercultural education." *European Journal of Intercultural studies*, 7(3), 5–16. <http://doi.org/10.1080/0952391960070302>
- Beuchot, M.
(2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM.
- Bourque, J., Bouchamma, Y., Larose, F.
(2010). "Aboriginal Students' Achievement in Science Education: The Effect of Teaching Methods". *Alberta Journal of Educational Research*, 56 (1). Recuperado a partir de <http://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/793>
- Bustamante Zamudio, G.
(2002). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Caro Rodríguez, I. R.
(2013). *La cría de mariposas en Macedonia: desafíos para el desarrollo de alternativas productivas a partir de ejercicios pedagógicos en comunidades indígenas de la Amazonia colombiana* (masters). Universidad Nacional de Colombia. Sede Amazonía. Recuperado a partir de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12041/>
- Castagno, A. E., Brayboy, B. M. J.
(2008). "Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature". *Review of Educational Research*, 78(4), 941–993. <http://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Chan, J.
(2007). "Between efficiency, capability and recognition: competing epistemes in global governance reforms". *Comparative Education*, 43(3), 359–376. <http://doi.org/10.1080/03050060701556307>
- CINEP, OIK,
(2012). *Proyecto Territorio, avances en la implementación del Modelo Educativo Kankuamo*. Bogotá: CINEP.
- CONTCEPI
(2012). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio - S.E.I.P -.
- CRIC
(1978). *Plataforma Política*. CRIC.
- D'Ambrosio, U.
(1986). "Socio-Cultural Bases for Mathematical Education". En M. Carss (Ed.), *Proceedings of the Fifth International Congress on Mathematical Education* (pp. 1–6). Boston, MA: Birkhäuser Boston. Recuperado a partir de http://link.springer.com/10.1007/978-1-4757-4238-1_1
- Davidson, K. L.
(1992). "A comparison of Native American and white students' cognitive strengths as measured by the Kaufman assessment battery for children". *Roepers Review*, 14(3), 111-115. <http://doi.org/10.1080/02783199209553403>
- Davison, D. M., Miller, K. W.
(1998). "An Ethnoscience Approach to Curriculum Issues for American Indian Students". *School Science and Mathematics*, 98(5), 260–265. <http://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17299.x>
- Demmert, W., Towner, J. C.
(2003). *A Review of the Research Literature on the Influences of Culturally Based Education on the Academic Performance of*

- Native American Students*. Recuperado a partir de <http://educationnorthwest.org/resources/review-research-literature-influences-culturally-based-education-academic-performance>
- De-Vita, G.
(2001). "Learning Styles, Culture and Inclusive Instruction in the Multicultural Classroom: A Business and Management Perspective". *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165–174. <http://doi.org/10.1080/14703290110035437>
- De Zubiría Samper, J.
(2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Domwachukwu, C. S.
(2010). *Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham, Maryland: Rowman, Littlefield.
- Durán Motato, P. A.
(2014). *Prácticas educativas en el marco del diseño y aplicación de educación propia en el resguardo indígena nuestra señora candelaria de la montaña: un estudio de caso* (Tesis). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4616>
- Enciso Patiño, P.
(2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones.
- Ette Ennaka, P.
(2008). *Proyecto etnoeducativo del Pueblo Ette Ennaka* (Vol. 1). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- FUCAI
(s/f). Proyecto Educativo Comunitario sector Tarapaca.
- Gasché, J.
(2010). "De hablar de educación intercultural a hacerla". *Mundo Amazónico*, 1(0). <http://doi.org/10.5113/ma.1.9414>
- Guambía, R. D., Acosta, B., Cataño, L. E.
(2010). *Resignificación del proyecto educativo Misak*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Hanson, E. M.
(1995). "Democratization and Decentralization in Colombian Education". *Comparative Education Review*, 39 (1), 101–119.
- Haverkort, B., Burgoa, F. D., Shankar, D., Millar, D.
(2013). *Hacia El Diálogo Intercientífico: Construyendo desde la Pluralidad de Visiones de Mundo, Valores y Métodos en Diferentes Comunidades de Conocimiento*. La Paz: AGRUCO/Plural editores.
- Hilberg, R. S., Sharp, R. G.
(2002). "Theoretical Perspectives, Research Findings, and Classroom Implications of the Learning Styles of American Indian and Alaska Native Students". ERIC Digest. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED468000>
- IBRD, OECD, The World Bank.
(2013). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012*. OECD Publishing. Recuperado a partir de http://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-tertiary-education-in-colombia-2012_9789264180697-en
- IETABA, Awá, P.
(2013, octubre). *Cultivando nuestro propio desarrollo con identidad para el buen vivir, viviendo bien en la montaña*. (Proyecto Etnoeducativo Comunitario).
- Inga, P.
(2009). *Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Inga. Chasam Munanchi Puringapa Nukanchi Ichaikunawa. Así caminamos con nuestros saberes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Inter-Agency-Commission, UNESCO.
(1990, marzo). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. (Background Document). UNESCO. Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- Keefe, J.
(1979). "Learning Style: An Overview". In *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston: National Association of Secondary School Principals.

- Ladson-Billings, G.
(1995). "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy". *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465–491. <<http://doi.org/10.3102/00028312032003465>>
- Miró, X.V. i, Solà, N. G., Contreras, M. L. O., Palmer, M. A., Fioriti, G. I., Raig, Díaz, R.D.
(2006). *Matemáticas e interculturalidad*. Barcelona: Grao.
- Morton, L., Allen, J., Williams, N.
(1994). "Hemisphericity and information processing in North American Native (Ojibwa) and non-native adolescents". - PubMed - NCBI, 189–202.
- Nación-Wayuu.
(2009). *Anaa akua'ipa, Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu*. Bogotá: MEN.
- Nuby, J. F., Oxford, R. L.
(1996). *Learning Style Preferences of Native American and African-American Secondary Students as Measured by the MBTI*. Recuperado a partir de <<http://eric.ed.gov/?id=ED406422>>
- Perilla-Ruiz, L., Rodríguez Páez, E.
(2010). "Proyectos de aula". *Episteme*, 1, 6–14.
- Pewewardy, C., Hammer, P. C.
(2003). "Culturally Responsive Teaching for American Indian Students". ERIC Digest. Recuperado a partir de <<http://eric.ed.gov/?id=ED482325>>
- Promigas, Rodríguez, Á.
(2010). *Educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu*. Barranquilla.
- Restrepo Arce, J. D.
(2012). *Resignificación de la escuela a partir de los ejes educación, salud y economía a través de la huerta escolar: Centro Educativo Humaca Medio Bajo* (Tesis). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado a partir de <<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3216>>
- Sanga, G., Ortalli, G.
(2003). *Nature Knowledge: Ethnoscience, Cognition, and Utility*. New York: Berghahn Books.
- Shah, M. G.
(1998). *Verbal and visual learning in a sample of Native American children: A study of the effects of practice on memory*. The University of Arizona. Recuperado a partir de <<http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/288875>>
- Sleeter, C. E.
(2005). *Un-Standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-based Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Smith, M., Shade, B.
(1997). "Culturally responsive teaching strategies for American Indian students". *Culture, style and the educative process: Making schools work for racially diverse students*, 178–186.
- Taylor, L., Others, A.
(1991). "American Indians, Mathematical Attitudes, and the Standards". *Arithmetic Teacher*, 38 (6), 14–21.
- Torres Hernández, J. L.
(2011). *Diseño curricular de la unidad de ecología como eje integrador de los saberes tradicionales indígenas y científicos* (masters). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado a partir de <<http://www.bdigital.unal.edu.co/4919/>>
- UNESCO.
(2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>>
- Varghese, T.
(2009). "Teaching mathematics with a holistic approach". *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 13–22. <<http://doi.org/10.1080/13603110701235112>>
- Vogt, L. A., Jordan, C., Tharp, R. G.
(1987). "Explaining School Failure, Producing School Success: Two Cases". *Anthropology, Education Quarterly*, 18 (4), 276–286.
- Wyatt, T.
(2009). "The role of culture in culturally compatible education". *Journal of American Indian Education*, 48 (3), 47–63.
- Yukpa, P.
(2010). *Proyecto Etnoeducativo Yukpa*.
- Zambrano, A. C., Cepeda Alzate, M. C.
(2012). *Contexto, significado y diseño de pro-*

yectos de aula en la enseñanza de las ciencias naturales. Cali: Univalle.

Zhang, L., Sternberg, R. J.

(2001). "Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning". En R. J. Sternberg, L. -f (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 197–226). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Legislación y normatividad

Decreto 1860 de 1994. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Decreto 804 de 1995. Ministerio de Educación Nacional de Colombia .

Decreto 2406 de Junio 26 de 2007. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Decreto 869 de 2010. Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Decreto 1953 de 2014. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ley 115 de 1994. Congreso Nacional de la República de Colombia.