

Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas

Un capítulo por incluir en la historia de la formación
docente en Colombia

Community pedagogy and indigenous community teachers

A chapter to include in the history of teacher education
in Colombia

Elizabeth Castillo Guzmán

Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas

Profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales

Universidad del Cauca (Colombia)

<http://www.centromemoriasetnicas.org/>

RESUMEN

Después de veinte años de promulgación de la ley general de educación en Colombia, reconocemos el declive de muchos de los principios y aspiraciones políticas y pedagógicas contenidas en su marco normativo. Abel Rodríguez ha denominado a este proceso la “contrarreforma” para explicar la manera como sistemáticamente fue sabotada la educación como derecho para localizarla en el terreno de la economía de mercado. En este contexto de tensiones y luchas por la educación hemos asistido al debilitamiento de la formación docente y la enajenación de la condición intelectual del maestro y la maestra colombiana@s.

Este artículo plantea una reflexión en torno a los procesos pedagógicos, intelectuales y políticos de maestros y maestras de las Otras educaciones, que acontecen en el marco de las luchas del movimiento indígena por la autonomía de la educación que tiene lugar en sus comunidades y territorios, y en el caso de las acciones afrodescendientes para obtener el reconocimiento positivo de sus culturas en la enseñanza de la historia escolar y contrarrestar el fenómeno del racismo. En ambos casos, se trata de un movimiento que a lo largo de cuatro décadas de experiencias educadoras comunitarias y propuestas de reforma curricular, ha creado alternativas a la escolarización oficial.

Palabras clave: Maestros, formación docente, indígenas, políticas educativas, multiculturalismo, pedagogía comunitaria.

ABSTRACT

After twenty years of enactment of the General Law of Education in Colombia, we recognize the decline of many of the principles and policies and educational aspirations contained in its regulatory framework. Abel Rodriguez has called this process the “Counter-Reformation” to explain how it was

systematically sabotaged education as a right to locate in the field of market economy. In this context of tensions and struggles for education we have witnessed the weakening of teacher education and the alienation of the intellectual condition of the teacher and teachers Colombians.

This article is a reflection on pedagogical processes, intellectual and political resistance from teachers of other educations that occur in the context of the struggles of indigenous to achieve autonomy in directing the education that takes place in their communities and territories. It is a movement that over four decades of experience and ethnic community educators, has created alternatives to formal schooling.

Keywords: Teachers, teacher education, indigenous, education policy, multiculturalism, community pedagogy.

Recibido / Received: 07/04/2014 | Aceptado / Accepted: 20/05/2014

Los procesos de construcción de identidades colectivas que despertaban un sentido de nación, la creación de mitos y símbolos alrededor de los cuales se creaban consensos generalizados, la transmisión de una imagen compartida de la identidad nacional, fueron fenómenos ligados estrechamente a los procesos de escolarización que impulsaron las políticas educativas nacionalistas. (Álvarez, 2010: 28)

Desde finales del siglo XIX, cuando surge como política educativa, la formación de los maestros en Colombia ha sido potestad de las escuelas normales superiores y las facultades de educación de las universidades. Unas y otras han sido a lo largo de la historia educativa nacional¹, las instituciones *autorizadas* para orientar, investigar, evaluar, reformar y direccionar la formación docente y la pedagogía como disciplina fundante del oficio.

Durante un largo trayecto del siglo XX, tuvieron lugar importantes y amplios procesos de formación inicial y profesionalización de los maestros y las maestras colombianas. Se trató de un recorrido que originalmente estuvo centrado en la formación inicial del docente entendida esta como su escolarización temprana con fines magisteriales. Para este propósito, las escuelas normales superiores, fueron fundamentales como modelo de formación inicial.

La historia de las políticas, las prácticas institucionales y las concepciones sobre la escuela y el maestro, muestran en su largo recorrido desde finales de 1880 hasta nuestros días, la ausencia total del referente indígena o étnico en estos debates. Será en un renglón diferenciado y editado normativamente como “especial”, que se traten estos asuntos de la formación de los maestros de comunidades no nacionales. Según reza en los estudios oficiales sobre la historia de la educación en Colombia, estos procesos son otro capítulo y parece que también otra historia que no ha sido

¹ Álvarez (1991), establece tres momentos legislativos para enmarcar la historia de las políticas de formación docente en Colombia. El primero corresponde al período republicano y su Decreto Orgánico de Instrucción Pública en 1870, el segundo se ubica con relación a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1903, y el tercero corresponde a la expedición de la Ley General de Educación de 1994.

considerada aún como un elemento importante para comprender la manera como los pueblos indígenas en su relación con el estado nacional, tramitaron su deseo de contar con un sistema escolar acorde con sus aspiraciones culturales y sociales.

En la actualidad Colombia reconoce su estatus plurinacional. Los pueblos y las culturas de dicho reconocimiento, continúan en su largo trasegar reivindicativo, construyen propuestas y sobreviven a una época de multiculturalismo neoliberal que define el acceso a los derechos en función del modelo económico, y establece falsas oposiciones entre identidad y pobreza. Se trata de un espectro que va del norte al sur del continente americano y que nos demuestra que no basta el reconocimiento jurídico sin redistribución de recursos (Frazer, 2001).

Ante este panorama creo importante reflexionar sobre los aportes y las lecciones que el movimiento indígena colombiano nos dejó en su invención de un sistema educativo propio y sus maestros comunitarios. Se trata de un evento muy importante en materia de formación docente, que logró situar por fuera del estado-docente una manera de comprender y agenciar el saber y la práctica del maestro desde la comunidad y la cultura.

1. El maestro como sujeto de saber. La invención del movimiento pedagógico colombiano

Con el surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional en los años ochenta, se produce una transformación en las maneras de comprender la formación y el status del maestro colombiano. En 1982 y bajo la dirección de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), tiene lugar un movimiento gremial, político e intelectual de los maestros y las maestras de toda la nación colombiana, que produjo un ambiente de debate y reflexión en torno a la pedagogía y la educación como ámbitos del saber y el oficio docente. Este proceso produjo importantes episodios como la creación de la revista *Educación y Cultura*, la realización de congresos pedagógicos y la definición de una plataforma de la educación pública que *fue* materia prima para la *constituyente educativa* en 1991 y la posterior fundamentación de la Ley General de Educación en 1994 (CEID-FECODE, 2007: 33). Añado a este balance, el haber logrado visibilizar al maestro y la maestra como sujetos políticos en la arena de los movimientos sociales de finales del siglo XX.

En el contexto de esta movilización, se plantea una dura crítica a los enfoques y las políticas oficiales de formación del maestro colombiano, insistiendo en su negativo impacto en cuanto a su auto-representación como intelectuales y profesionales de la pedagogía.

El surgimiento del Movimiento Pedagógico debe conducir a las facultades de educación a una rigurosa interrogación acerca de su ser intelectual. En primer lugar

deben preguntarse: ¿ha sido el saber difundido por las facultades de educación, representativo del ser intelectual del maestro? La crítica es una condición de toda transformación, ¿de qué nos puede servir la mistificación de las viejas taras? Entonces nuestra respuesta debe ser NO, un NO rotundo; porque si algo pone en cuestión la función intelectual de las facultades de educación, es el surgimiento del Movimiento Pedagógico.

Hagamos más específico el cuestionamiento. El surgimiento del Movimiento Pedagógico pone en cuestión la forma en que ciertos saberes son pensados y enseñados en las facultades de educación. ¿Cuáles? La psicología evolutiva, la administración educativa, la sociología de la educación, las tecnologías de la enseñanza, las técnicas de investigación, los modelos estadísticos. No hablamos de eliminación como podría pensar un inspector de escuela, hablamos de un reordenamiento, de una nueva conceptualización, que sitúe estas disciplinas del lado del maestro y no de aquellos que lo vigilan y controlan. (Zuluaga, 2002: 307)

Los aportes teóricos de estos y muchos otros debates, contribuyeron sustancialmente para replantear, en el marco de la reforma constitucional de 1991, una nueva concepción sobre la educación como derecho, el docente como profesional de la educación² y la pedagogía como campo fundante del saber y la práctica del magisterio. Tanto en el bloque constitucional, como en la Ley General de Educación de 1994, fue notoria la influencia del Movimiento Pedagógico en lo referido a su fundamentación filosófica y conceptual. En materia de formación docente, por ejemplo, el artículo 109 de la Ley 115 establece que dichos procesos tienen como finalidad:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

El país había dado un paso adelante y reconocía el profesionalismo del docente como resultado de un proceso sistemático, en el cual la pedagogía se entendía como saber fundante. De una parte, los aportes de FECODE y el Movimiento Pedagógico en la comprensión de la formación docente como un proceso continuo, crítico y pedagógico, y de otra la normatividad expedida en esta materia, producen las

² Entre las nociones contenidas en esta Ley, se define al educador como “El orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Art. 104).

condiciones de posibilidad para una renovación en la manera de valorar y entender estos procesos. En este punto vale la pena resaltar la centralidad que la pedagogía como campo de saber y de práctica obtuvo en el conjunto de discursos, decretos y planes referidos al tema de la formación docente en Colombia. Entre 1997 y 1998 se producen dos decretos³, que reglamentaron los postulados contenidos en la Ley General de Educación y sentaron las bases para el Sistema Nacional de Formación de Educadores. Sus contenidos se convirtieron “en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación” y en la plataforma de los posteriores procesos de renovación curricular en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales (Calvo, 2004).

A lo largo del documento que lo sustenta, y de toda la propuesta sobre el Sistema Nacional de Formación de Educadores, subyace la idea de que la calificación y mejoramiento de la formación de los educadores es pieza fundamental en la consecución de la calidad de la educación. Los alcances más significativos y concretos del Decreto 272 son los referentes a la organización de los programas académicos en educación. La introducción de los *núcleos del saber pedagógico, básicos y comunes como exigencias específicas en el contenido del currículo de formación de formadores de las instituciones de educación superior*; resulta fundamental, puesto que los distintos programas, desde la aparición del decreto, debieron reacomodarse de acuerdo con ellos de manera estructural. (Calvo, 2004: 34)

El magisterio colombiano ha tenido que enfrentar el desmonte gradual del ideario establecido en la Ley 115. Como lo define Rodríguez (2002), a finales de los años noventa empieza a cocinarse una verdadera “contrareforma” que antepuso economía a pedagogía. La lógica neoliberal de reducción de costos se impuso a los nobles propósitos de la educación como derecho, ahora condicionada a la estandarización y las competencias. Con la expedición de la ley 715 de 2001, se produce la contra-reforma *de facto*, pues se trata de una norma cuyo rasgo central es su *incidencia territorial* en la administración del sistema escolar. Aunque no se trata de una ley educativa, el ámbito de aplicación de la 715 incluye la contratación de los maestros, el desarrollo curricular y las formas de evaluación escolar. El éxito de esta norma es que condiciona el acceso a todos los recursos de la educación pública, a la implantación de un esquema estandarizado de cobertura, calidad y eficiencia del sistema en todo el país.

Así las cosas, los procesos normativos que dos décadas atrás, pusieron a la pedagogía en el centro de la cuestión sobre la formación docente, tuvieron que adaptarse poco a poco a la presión de una política sostenida en la idea de lograr la calidad aumentando cobertura a bajo costo, y con menos maestros. Las escuelas normales empezaron su

³ Decreto 272 de Febrero de 1998 y Decreto 3012 de Diciembre de 1997 reglamentarios de las disposiciones sobre formación docente contenidas en los artículos 112,113 y 216 de la Ley General de Educación.

lento proceso de extinción en Colombia, y las facultades de educación revirtieron sus esfuerzos, pues la formación inicial de maestros perdió capacidad para competir en un nuevo milenio donde la ministra de turno proclamó que “para ser docente no hacía falta dominar la pedagogía”. El decreto 1278 expedido en el año 2002⁴ estableció entonces en su capítulo II: “para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado”.

El profesionalismo del educador enaltecido en 1994 pasó al archivo de la historia legislativa, y el decreto 272 de 1998 quedó extinto por las vías de hecho. A partir de entonces, la gesta del Movimiento Pedagógico en los años ochenta y de las escuelas normales superiores y las facultades de educación a finales del XX, se ve lesionada de forma profunda e irreversible. Se trata de un cambio de época. La pedagogía como saber del maestro, se suprime y es prescindible en las nuevas políticas educativas que privilegian a “otras” profesiones. Con menos de veinte años, la reforma del 94 y sus aspiraciones de dignificar y cualificar el oficio del maestro en los programas de pedagogía, empezó su declive, y será en el terreno de los grupos de investigación, los programas de posgrado y los colectivos de docentes herederos del Movimiento Pedagógico, donde se anidarán los terrenos de la resistencia al neoliberalismo educativo del siglo XXI.

En este contexto temporal y variopinto, de contradicciones y diferencias entre el Estado y el magisterio, de grandes apuestas políticas, ideológicas e intelectuales, de un modelo neoliberal instalado en el ámbito educativo, y de movilizaciones históricas e irrepetibles, el Movimiento Pedagógico tuvo grandes logros, y también grandes derrotas en las etapas más agresivas de la “contrarreforma”.

Para finalizar quiero resaltar que en el marco de esta álgida contienda *nacional* por la suerte de la formación docente, no se tuvo en cuenta, ni se incluyó la voz y los aportes de los movimientos sociales de *corte étnico*⁵, que venían caminando sendas similares en materia de derechos educativos. A finales de los años ochenta, Colombia cuenta con un importante y significativo número de experiencias y proyectos educativos comunitarios, que bajo la orientación de organizaciones indígenas y de comunidades negras, se desenvuelven bajo un marco diferenciado

4 Esta norma se conoce como el Estatuto de Profesionalización Docente, cuya función es regular “ las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes”. Decreto 1278 de 2002, Capítulo I.

5 Hago referencia en concreto a las trayectorias del Consejo Regional Indígena del Cauca (1971); Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC (1984); y el Movimiento Cimarrón (1982) a nivel nacional. También se incluyen los procesos de las comunidades negras del norte del Cauca y sur del Valle, Tumaco y Buenaventura, que luego darán existencia al movimiento Proceso de Comunidades Negras PCN en los años noventa.

en términos pedagógicos, políticos y culturales. Se trata del fenómeno que Castillo (2008) ha denominado la lucha por Otras educaciones, que a finales de los noventa por cuenta del multiculturalismo constitucional, recibe reconocimiento normativo bajo la noción de *etnoeducación*.

Aunque tuvieron un recorrido paralelo y simultáneo, en este caso por fuera del sindicato, la universidad y la escuela normal, estas experiencias de las Otras educaciones, no hicieron parte de ninguno de los episodios enunciados en este apartado. Justamente por ese lugar de “no visibilidad” –que viene de vieja data– las luchas de los grupos étnicos⁶ en este ámbito de la formación docente, serán desconocidas en la mayoría de estudios y balances históricos sobre este tema, y en las antologías sobre los enfoques en la formación docente en Colombia. Por estas razones, son el asunto del cual me ocupo en las páginas siguientes para mostrar su importancia y trascendencia política y pedagógica.

2. Los maestros y la pedagogía comunitaria. La invención del movimiento indígena

Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la comunidad sobre el deber ser de su formación. Es así como el maestro se convertía en un ente colectivo y, aunque las exigencias siempre iban más allá de los que éste como persona podía dar frente a su comunidad, los maestros estuvieron dispuestos a lograr para su gente lo mejores resultados. (CRIC, 2004: 55)

El surgimiento de los “maestros comunitarios” constituye un acontecimiento del movimiento indígena, pues contiene una serie de rasgos provenientes de la manera como las organizaciones y sus comunidades concibieron la educación y el oficio del docente en el marco de la lucha política y la vida comunitaria. Un primer antecedente está contenido en la redefinición de los puntos de la plataforma política del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) producida en el congreso de Tacueyó en septiembre de 1971, cuando se planteó que además de las reivindicaciones ya existentes en materia de ampliación de las tierras de resguardo y la autonomía de los cabildos⁷, se incluyera un aspecto relacionado con los maestros y la educación en

6 En Colombia con la Constitución de 1991 se reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la nación. En consecuencia se establece la noción de grupos étnicos para reconocer a pueblos y comunidades que aun siendo parte de la nación, poseen formas de vida cultural que los hace diferenciables del resto de la población colombiana. Esta categoría incluye a los 81 pueblos indígenas; en segundo lugar a los afrocolombianos, las comunidades negras, los palenqueros y los raizales; y en tercer lugar, al pueblo rom conocido como gitano. De acuerdo con el censo Dane 2005, el 37% de la población colombiana se autoreconoce como integrantes de algunos de estos grupos étnicos.

7 Las poblaciones indígenas en Colombia fueron sujeto de un marco jurídico de origen colonial, refrendado a finales del siglo XIX con la ley 89 de 1890 según la cual se respeta el derecho de estas comunidades a vivir en sus territorios de resguardo y bajo la organización de una autoridad comunitaria conocida como los cabildos. El líder indígena Manuel Quintín Lame, retoma a mediados de 1920 esta vieja ley y la convierte en estandarte

las comunidades. De esta manera en la versión oficial de la agenda política del CRIC quedó plasmado un proyecto en los siguientes términos: "*Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua*" (CINEP, 1978: 92).

A la par con la lucha por la tierra, el movimiento indígena en el Cauca⁸ fue creando las bases para un sistema educativo propio, que cuarenta años después revelaría sus aciertos en materia de formación docente. Inicialmente con la puesta en marcha de las escuelas comunitarias⁹, cuyo funcionamiento estaba bajo la autoridad de los cabildos, los dirigentes y activistas del CRIC buscaban responder a las urgentes necesidades de educación existentes entre poblaciones que se debatían entre una oferta escolar administrada por comunidades religiosas o por establecimientos donde se les discriminaba por su condición de indianidad.

Nosotros con los abuelos y la comunidad nos pusimos a pensar, porque también se hablaba en las asambleas y congresos y así se enseñaba, que la recuperación de la tierra no era suficiente, que había que hacernos pueblos fuertes, grandes como se dice. Entonces, en las reuniones salió la idea de que era necesario crear una escuela con el esfuerzo de todos. La escuelita del Chimán se organizó con los compañeros de la Chorrera y Loma Pueblito fue de las primeras bilingües; en el año 1979, reunimos a los niños y se nombraron primeros maestros, Abel Tombé – quien hasta ahora está de maestro en esta escuela- , el otro era Francisco Hurtado y otros compañeros que se fueron acercando. (CRIC, 2004: 43)

Empieza entonces un movimiento de fundación de escuelas, debates comunitarios, construcción de currículos y en últimas la configuración de lo que hoy conocemos como el Programa de Educación Bilingüe del CRIC, el cual representa la síntesis de esta larga trayectoria en la cual el tema de la educación se fue tornando central en el proyecto político del movimiento indígena.

En 1977, los misioneros capuchinos son expulsados por las comunidades indígenas del Caribe colombiano, luego de una toma pacífica de las oficinas de en Valledupar exigiendo la salida de los religiosos del territorio del pueblo Arhuaco.

A finales de los años setenta se despierta en la Sierra Nevada un movimiento contra el sistema educativo manejado por contrato desde 1916 por la Misión

de su lucha por la tierra y la autonomía de los cabildos. Durante casi todo el siglo XX, esta legislación sirvió como herramienta política al movimiento indígena colombiano en su militancia por la autonomía, la unidad, la cultura y el territorio (Castillo, 1999: 67)

8 La estructura de los movimientos indígenas en Colombia y particularmente del suroccidente del país, está conformada por una organización en diferentes niveles: nacional, regional, zonal y por cabildos en los resguardo. En cada uno de estos modos de organización existen a su vez programas, comités o personas en el área educativa dedicadas al tema.

9 Las primeras escuelas bilingües se organizaron en La Laguna (Siberia), El Chimán (Silvia), Miravalle (Buenos Aires), Piñuelas (Santander) El Cabuyo (Tierradentro) y Vitoyó (Jambaló). Ver Castillo (2005).

de los padres capuchinos. Este movimiento llevó al Gobierno Nacional a expedir en 1978 el decreto 1142 sobre educación indígena (Sánchez y Molina 2010: 90).

Será entonces por medio de las vías de hecho y la presión comunitaria, que los pueblos indígenas en Colombia obtendrán atención a sus viejas demandas sobre la grave situación educativa de sus comunidades y el daño cultural producido con la “iglesia docente” (Castillo 2010).

En el decreto 1142 se establece una caracterización normativa y conceptual sobre la educación *para* las comunidades indígenas en Colombia, como una experiencia diferenciada en materia lingüística, cultural y comunitaria, y con currículos contextualizados a sus necesidades y entornos de vida. En ese mismo plano jurídico, el estado reconoce que el Ministerio de Educación Nacional, en tanto autoridad educativa debe tener “en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades”. De esta manera, este decreto definió un estatus particular para los docentes de la educación indígena:

La selección, formación y capacitación del personal docente destinado a la educación de las comunidades indígenas se regirá por las siguientes normas:

1. Siempre que sea posible, los maestros serán seleccionados por las comunidades Indígenas entre los miembros de la misma comunidad.
2. El maestro deberá ser bilingüe o sea comprobar, además de la idoneidad para el ejercicio docente, conocimientos mínimos de la lengua materna de la comunidad y del español.
3. La Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación nacional diseñará el currículo para la formación y capacitación del personal docente de las comunidades indígenas teniendo en cuenta lo establecido en los artículos anteriores, e incluyendo todos los elementos de educación no formal que contribuyan al desarrollo de las comunidades (Artículo 10, Decreto 1142 de 1978, DIARIO OFICIAL 35051, Lunes 10 de julio de 1978)

En el Cauca, la formación de maestros indígenas caminaba a la par con la creación de las escuelas comunitarias. En este caso preciso, uno y otro fenómeno se constituyeron mutuamente. Este rasgo es fundamental para comprender el proceso de construcción comunitaria que se inició en los años setenta, y que gradualmente hizo posible una política y un sistema educativo de los pueblos indígenas del Cauca. Contrariando a la tradición occidental, los procesos de producción de saber y definición de reglas sobre el currículo se produjeron en una dinámica deliberativa en la cual los líderes, comuneros y maestros decidieron qué era importante enseñar

en sus escuelas y de qué manera. Este episodio podemos asumirlo como un acontecimiento de política cultural en los términos que Escobar (2001) ha definido para referirse a programas de movimientos que contribuyen a buscar nuevos significados para conceptos implicados en las luchas sociales. Lo cierto es que en lo que respecta a formación docentes, el CRIC produjo un cambio radical en la forma como históricamente se pensó este proceso en Colombia.

Los maestros de las primeras escuelas, junto con sus comunidades, lograron su formación a través de la misma conformación de las escuelas [...] los primeros maestros se capacitaron mediante la práctica de crear y llevar a cabo una propuesta educativa innovadora, tanto en sus métodos colectivos, como en sus intenciones políticas. El mismo contexto de las escuelas - el ámbito cultural de las comunidades, sus relaciones con la madre naturaleza, sus luchas y procesos organizativos- fue constituyendo un ambiente educativo donde lo comunitario era condición indispensable del modelo pedagógico que se buscaba y donde la comunidad era la principal fuente de formación docente. (CRIC: 2004:55)

El movimiento indígena y su devenir se convierte en un ámbito de procesos de socialización política que durante tres largas décadas creó una conciencia y una identidad colectiva (Castillo, 1993). Las asambleas, los congresos, las marchas y las manifestaciones constituyen escenarios de formación ideológica de activistas, líderes, maestros y maestras del CRIC. En este contexto pedagogía y política se funden como componentes del oficio de ser maestro comunitario. Militantes y pedagogos, estos primeros maestros del CRIC no provenían de las escuelas normales, muchos de ellos no contaban entonces con el título de bachilleres, pero sus comunidades determinaron debían *volverse* maestros. De este modo, su formación transita como un largo y arduo proceso comunitario, práctico, político, continuo y sistemático que transcurre a la par con el clima del movimiento, y que se puede llevar muchos años¹⁰.

Entonces, los primeros maestros de los cabildos del CRIC y formados en el PEB aparentan ser investidos en sus funciones justamente para seguir cumpliendo con una misión política de militancia cultural desde el espacio de la escuela. En cada comunidad se tiende a escoger docentes que puedan responder a situaciones muchas veces muy contrastadas. “*Tres criterios*” son considerados para fomentar la creación de las primeras escuelas: “(1) *sitios que mostraban una fortaleza cultural y podían servir de orientadores para las demás comunidades, (2) lugares donde la cultura y en especial las lenguas quedaban en descenso, pero los procesos de recuperación de tierras exigían que la educación ayudara*

10 Según los testimonios que el CRIC ha venido recopilando de estos primeros maestros comunitarios, es posible decir que en su gran mayoría el centro de su proceso formativo duro un poco más de 15 años, entendiendo que no se trata de un recorrido en ascenso o marcado por la obtención de titularidad, sino una dinámica en la cual se fueron preparando como docentes, investigadores, líderes, analistas de la realidad, productores de textos, representantes de sus comunidades etc. (CRIC, 2004).

a cohesionarlas y (3) lugares donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperarla". (Bolaños et al en: Baronnet, 2009: 76)

Para finales de los años setenta del siglo XX, el gobierno plantea una reforma educativa con la cual se crea la figura del bachiller pedagógico¹¹. De esta forma el decreto 1419 estableció:

Al culminar y aprobar los estudios de este ciclo de formación Media Vocacional el alumno recibe el título de Bachiller Pedagógico que lo faculta para ejercer la docencia en los niveles de Preescolar y Básica Primaria, para ingresar al escalafón Nacional Docente, y para continuar estudios de Educación Superior.

Este marco normativo será central para un nuevo episodio en la historia de la formación de los maestros comunitarios del CRIC, que como ya mencionamos anteriormente, no contaban con acreditación en materia de formación pedagógica inicial en los términos que la política educativa oficial lo entendía para entonces. Hacia mediados de los años ochenta y con un trasegar ya bastante avanzado en materia de escuelas comunitarias, currículos, formación política, investigación pedagógica, recuperación cultural, bilingüismo escolar¹² y producción de textos escolares propios, el movimiento indígena encuentra posibilidades para lograr una combinatoria interesante en sus procesos de formación docente, echando mano de ciertas voluntades políticas, tanto de funcionarios del Ministerio de Educación, como rectores de Escuelas Normales Superiores (ENS), que para la época tenían en sus manos la profesionalización docente promovida con el decreto 1419. En este ambiente se pone en marcha un experimento inédito en el país, la profesionalización de los maestros y las maestras indígenas.

Este acumulado, que denominaremos una política educativa del movimiento indígena colombiano, va a jugar un papel central en el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado en materia educativa para las poblaciones indígenas. Esta política educativa agenciada desde las organizaciones sociales, logró transformar en un breve periodo las definiciones y las lógicas de la política de Estado referidas a sus poblaciones, al tiempo que planteó al sistema educativo una serie de exigencias y retos en cuanto a los propósitos del proyecto educativo nacional, que estarían en la base de muchas de las reformas del período. (Castillo y Rojas, 2005: 78)

11 Con el decreto 1419 de 1978, se concibe la *Formación Pedagógica Inicial* como una modalidad dentro del Bachillerato, una modalidad en términos de tecnología o aplicación específica. Bajo esta norma se produce un importante cambio que permitió que cualquier alumno interesado en orientar su vocación hacia la pedagogía, concentrara sus dos últimos años en la parte humanística y pedagógico-didáctica. Se abre la puerta del magisterio para *nuevos* candidatos que no necesariamente provenían de una formación continua y sistemática en las escuelas normales superiores. Surge entonces la figura del bachiller pedagógico, distinta a la del bachiller normalista superior, pero que para efectos prácticos en cuanto a contratación del servicio docente, tiene el mismo estatus en todo caso.

12 Término acuñado por María Trillos para referirse a la presencia de las lenguas indígenas en los procesos escolares y en el desarrollo de currículos que otorgan a la lengua materna y a la lengua castellana lugares y diferenciados en cuanto a la enseñanza (Trillos, 1996)

Estamos ante un nuevo escenario, sin antecedentes en nuestro país. El movimiento indígena inicia la profesionalización de sus maestros, avalado por algunas instituciones tradicionales en la formación inicial de docentes en Colombia. El CRIC se asoció con algunas escuelas normales superiores (ENS) del suroccidente colombiano y emprendió programas de formación para que sus maestros comunitarios obtuvieran su titulación como *bachilleres pedagógicos*. Sumaron la importante trayectoria del CRIC en materia de formación pedagógica e investigativa, con los enfoques formalizados de las ENS en materia de didáctica y currículo. El resultado se recoge en un conjunto de prospectos que incluían formación “in situ”, es decir en los lugares donde laboraban los docentes, la orientación compartida por docentes de las escuelas normales, profesores universitarios y asesores del CRIC, y el desarrollo de proyectos de investigación e innovación inscritos en las trayectorias comunitarias previas.

Entre 1988 y 1999 se desarrollan en concertación con el Ministerio de Educación Nacional las primeras experiencias de profesionalización de maestros indígenas en el país, cuyo resultado académico constituye el otorgamiento del título como bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación a 298 hombres y mujeres de los diferentes territorios indígenas del departamento, quienes en un esfuerzo monumental adelantaron durante ciclos de cuatro años su proceso formativo. El enfoque y el diseño curricular de estas experiencias de profesionalización estuvieron bajo la dirección del CRIC y puestas en marcha con el apoyo de investigadores y profesores de diversas universidades del país. (CRIC, 2002: 15)

Para comienzos del siglo XXI, el CRIC cuenta ya con un equipo de maestros comunitarios consolidado en un trasegar de treinta años, que ahora con la titulación de bachilleres pedagógicos pueden obtener el reconocimiento salarial y de derechos que empezó a lograrse con el gobierno nacional desde mediados de los años ochenta. En términos de los procesos de formación, en este caso es obligado reiterar que si bien el CRIC logró la mediación de instituciones y políticas que históricamente no fueron pensadas para los pueblos indígenas y sus necesidades educativas, éstas fueron útiles para vehicular la *política cultural* del movimiento indígena, consistente en configurar un magisterio propio, forjado al interior de las luchas y de los proyectos de las comunidades. Indudablemente, esta formación inicial de corte comunitario y político impuso un sello identitario en los maestros y las maestras comunitarias de la primera generación.

La gesta del movimiento indígena en materia educativa creó las condiciones de posibilidad para acercar al estado nacional a un proceso concertado que poco a poco fue dando sus frutos. En primer lugar se crea a finales de los años ochenta un programa de etnoeducación al interior del Ministerio de Educación Nacional, desde el cual se promueven encuentros, talleres y ejercicios en los cuales representantes de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom, participan de manera activa

en la maduración de esta idea de la “etnoeducación”. Poco a poco se incorporan al marco de lo etnoeducativo, nociones como participación comunitaria, integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, flexibilidad y progresividad.

La etnoeducación transitó paralelamente a la reforma constitucional, y en 1994 en el debate sobre los contenidos de la Ley General de Educación quedó incluida en el capítulo referido a la *educación de los grupos étnicos*. Posteriormente en 1995, fue objeto de una norma específica conocida como el decreto 804 de 1995 en el cual se plantea:

La educación en los grupos étnicos hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambien saberes vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.
(MEN, 1994)

Con este decreto se inicia otra etapa de esta historia de las Otras educaciones, la etapa del tránsito hacia la institucionalización de la educación propia en las comunidades indígenas, acontecimiento que merece un profundo análisis que por ahora no asumo en este escrito. Lo que es importante destacar para no olvidar, es que con el decreto 804 se da existencia a una nueva realidad, la de los etnoeducadores y las licenciaturas en etnoeducación¹³. Este punto es esencial si aceptamos que hasta este momento el proceso de formación docente era comunitario, así como sus maestros y sus pedagogías, y estaba bajo el control del movimiento indígena y sus organizaciones. Con el decreto 804 se abren las posibilidades para que instituciones convencionales como las universidades, se propongan diseñar y ofertar educación superior para los maestros comunitarios que ya para este momento acreditan su bachillerato pedagógico, y por tanto, pueden acceder a los programas universitarios de licenciaturas.

Aunque después vinieron los procesos de ingreso a programas universitarios, con el fin de obtener de nuevo una “validación” de los saberes construidos en el contexto del programa del movimiento, para este análisis considero que este aspecto no es relevante, entendiendo que lo esencial de la formación docente de los maestros comunitarios del CRIC, reside en los momentos anteriores en los cuales la escuela y el oficio se inventaron simultáneamente en un ambiente deliberativo, comunitario y de investigación acción participativa, tal como lo entendió Fals Borda.

La formación universitaria representa para estas maestras y estos maestros, una parte de ese camino iniciado con la propia práctica en la escuela, y

13 En Colombia existen siete licenciaturas de etnoeducación, fenómeno que Castillo (2011) denomina *la etnoeducación universitaria*. Se trata de programas de educación superior encaminados a formar maestros para comunidades étnicas, líderes comunitarios, gestores etnoeducativos y sujetos interculturales. La población estudiantil de estos programas no es mayoritariamente étnica (indígenas, afrocolombianos, raizales, rom).

consolidado a través de los procesos comunitarios, políticos y organizativos que han marcado el campo de la educación indígena escolarizada en las últimas tres décadas. De este modo, en la trayectoria de constitución como maestros y maestras indígenas, la experiencia de la universidad representa sobre todo un nuevo escenario para poner en juego el acumulado como agentes educativos. En ese sentido, la posibilidad de investigar su cultura, recuperar prácticas culturales, liderar procesos comunitarios y escolares, fortalecer los proyectos y planes de vida de sus comunidades, promover la participación y organización de su comunidad, son propósitos compartidos plenamente. (Castillo et al, 2008: 193)

Es importante destacar en este *modelo de formación docente*, el papel que juega la participación comunitaria entendida como el amplio proceso de movilización que puso en marcha la creación, la orientación y el mantenimiento de un sistema escolar propio sostenido en las dinámicas comunitarias escolares y de formación de los maestros. En este sentido, se ha señalado que todo este desarrollo puede ser considerado como una verdadera “reforma etnoeducativa” (Castillo y Rojas, 2005: 80). Como se ha demostrado un estudio comparativo entre el caso mexicano y colombiano, los programas educativos de las organizaciones indígenas de estos países “estuvieron estrechamente ligados a fuertes procesos organizativos y de reconstrucción identitaria que en otros campos fueron también capaces de modificar en profundidad la relación que existía entre la población indígena y su entorno económico, cultural y político” (Gross, 2000: 192).

Todo este panorama permite reconocer que, tanto en el ámbito de la formación de maestros indígenas y en los propios programas de educación superior que hoy agencian las organizaciones indígenas, la participación comunitaria constituye un ámbito pedagógico, político y cultural de los procesos educadores. En este caso, podemos señalar que el desarrollo mismo del modelo educativo de las organizaciones indígenas, implica un modelo de socialización política de los actores y agentes de esta dinámica que ha supuesto un verdadero proceso de empoderamiento y *comunitarismo político* en el interior de los Pueblos Indígenas y en relación del resto de la sociedad nacional con el Estado Castillo (1998).

Lecciones por aprender

Para finalizar quiero enfatizar en el desconocimiento/ocultamiento de este proceso, pues no deja de sorprender que dos movimientos de corte pedagógico que tuvieron lugar en las mismas épocas -en planos ideológicos y políticos distintos- no aparezcan con vínculo alguno. En un caso se trató de un reconocido y significativo proceso nacional en manos del magisterio colombiano, sus organizaciones sindicales y algunos grupos de intelectuales de la educación. En el segundo caso, se trata de una movilización educativa indígena, originada en la lucha de los pueblos originarios por

su territorio durante los años setenta, y luego configurada en una política educativa propia.

Ambos eventos paralelos en el tiempo, estuvieron incomunicados y separados como en los mapas de la nación y sus territorios nacionales que segregaron el centro y la periferia durante los siglos XIX y XX. La vieja idea que lo indígena no tiene nada que ver con los grandes *debates nacionales*, parece que produjo este ocultamiento histórico, y por cuenta de ello, los maestros de la nación y los de los movimientos indígenas no se reconocieron en un momento en el cual sus batallas eran parecidas, al menos en lo que respecta al papel del maestro y su formación como intelectual y político.

El capítulo de los maestros comunitarios y su pedagogía, sigue aún sin incluirse en los tratados académicos sobre la historia de la formación docente en Colombia. Pareciera que a pesar de dos décadas de discursos multiculturales con todo y sus peroratas, los aportes del movimiento indígena son solo del resorte de la antropología. Para el debate “nacional” sobre la educación, la pedagogía y la formación docentes, los pueblos indígenas y sus organizaciones no cuentan.

Es indudable que los aportes de la lucha indígena en materia educativa se expresan de forma esencial en la incorporación de *la interculturalidad, la comunitariedad y la integralidad* como rasgos novedosos y renovadores, que nunca antes habían hecho parte de las concepciones sobre la formación docente en Colombia.

Bibliografía

- Álvarez, A.** (1991). “Leyes generales de educación en la historia de Colombia”. En: *Revista Educación y Cultura No 25*. Bogotá: FECODE.
- Álvarez, A.** (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Colección Culturas y Pedagogías
- Baronnet, B.** (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Baronnet, B.** (2013). “Desafiando la política del Estado: las estrategias educativas de los pueblos originarios en Colombia y México”. En: *Revista Pueblos y Fronteras* (digital) V.8, No.16, diciembre 2013–mayo 2014. UNAM.
- Castillo, E.** (1999). “La Enseñanza de la ley 89 de 1890: Oralidad y lecto-escritura en la formación de líderes indígenas en el Cauca en las décadas de los 70’s y los 80’s”. En: Aguirre, D., *Culturas, Lenguas y Educación. Memorias Simposio Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología en Colombia*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico.

- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)** (2002). *C,XAYU'CE. Semillas y Mensajes de Etnoeducación*. No. 6. Revista del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. Popayán.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)** (2004), *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán.
- Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP)** (1978). *Consejo Regional Indígena del Cauca: diez años de lucha. Historia y documentos*". Colombia.
- Escobar, A.; Sonia A. y Dagnino E.** (2001) *Política cultural & cultura política. Una nueva mirada de los movimientos sociales*, Bogotá: Taurus.
- Heno, O. y Zapata, T.** (1994) "La Formación de docentes para la educación básica en Colombia". En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No 20, Mayo/Agosto 1994. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez, A.** (2002). *La educación después de la constitución de 1991. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Corporación Tercer Milenio.
- Trillos, M.** (1996). "Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Problemas etnoeducativos". En: *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo* Tomo LI, septiembre - diciembre de 1996 Número 3, Bogotá.
- Zuluaga O.L.** (2002) "Las Facultades de Educación y el Movimiento Pedagógico". En: Rodríguez, A. et al., *Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Corporación Tercer Milenio.