



Books 2 -por: picaland's
Publicada: Febrero 15 de 2004 Recuperada: Agosto 13 de 2014
Tomada de: www.freeimages.com

Análisis de las políticas públicas de etnoeducación y su relación con la construcción identitaria del Cabildo Muisca de Suba

Level of knowledge of the Colombian constitution and attitude towards political participation of psychology students about to graduate in a private university in Bogotá

Proyecto de Investigación Formativa
Asesorado por el Dr. Germán Andrés Cortés Millán

Tatiana Carolina Sosa Avendaño *
Universidad Piloto de Colombia,
Bogotá - Colombia

RESUMEN

La etnoeducación hace parte del ordenamiento constitucional para las comunidades étnicas. Esta, parte de principios pedagógicos que buscan la construcción de estructuras educativas para incorporarlas a las cosmovisiones indígenas y a sus planes de vida. A partir de ello, se analiza la tensión existente entre la experiencia etnoeducativa del Cabildo Muisca de Suba, desde su percepción, hasta la política de etnoeducación aplicada allí, ya que las experiencias observadas apuntan a dificultades existentes en la elaboración del currículo para la implementación de acciones efectivas de educación y afectan los procesos de construcción de identidad. Esta investigación describe e interpreta cualitativamente los procesos de construcción identitaria que se identifican en la lengua y las prácticas culturales por medio de entrevistas y observaciones etnográficas.

Palabras claves:

Etnoeducación, construcción de identidad, lengua, prácticas culturales, políticas públicas educativas, educación propia.

Keywords:

Ethnic education, construction of identity, language, cultural practices, educational policies, own education.

Recibido: Febrero 18

Aprobado: Marzo 14



Universidad
Piloto de Colombia
UN ESPACIO PARA LA EVOLUCIÓN

* psi.tatiana.sosa@gmail.com

ABSTRACT

Ethnic education is part of the constitutional order for ethnic communities. This, pedagogical principles of seeking the construction of educational facilities to incorporate indigenous worldviews and life plans. From this, the tension between the ethnic education experience Cabildo Muisca Suba analyzes, from their perception, to ethnic education policy applied there as the experiences observed point to difficulties in developing the curriculum for the implementation of education and effective actions affect the processes of identity construction. This research describes and interprets qualitative identity construction processes identified in the language and cultural practices through interviews and ethnographic observations.

Dentro de los procesos históricos de importancia para el estudio de la psicología social, la educación es uno de los más importantes, siguiendo a Castillo (2007), ésta se debe entender “no sólo como mecanismo de circulación y enseñanza de los conocimientos que se consideran útiles para la formación de una sociedad, sino como mecanismo de regulación de aquellos que se estiman válidos, reflejando así jerarquías sociales y epistémicas” (p. 42). Según lo anterior, la educación es el pilar que convoca la igualdad en una sociedad democrática que enseña y vela por los derechos, o bien, de dominación en manos de un gobierno que vela por sus propios intereses.

Esto se apoya fundamentalmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) en su artículo 26, el cual define la educación como un derecho fundamental y como el mecanismo de reproducción de sistemas sociales y de conocimientos, debe ser en cualquier situación un proceso formativo impartido con calidad y que responda a las necesidades integrales de la comunidad. Así mismo, debe asegurar el desarrollo adecuado de los individuos de tal forma que puedan responder a las demandas del medio so-

cial. Sin embargo, esto último no debe significar un atropello al sistema cultural y a las creencias de algunos grupos, que por su condición étnica merecen una educación diferencial. Se deben tener en cuenta así los sistemas cultural, económico, social y político propios de las etnias para así responder a dichas necesidades.

Desde esta perspectiva, la Constitución Colombiana (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) dictamina el reconocimiento de las etnias, así como el pluralismo étnico en el territorio nacional, sin embargo, la legislación educativa encargada de cubrir la sección étnica del país posee algunas dificultades para implementar soluciones adecuadas respecto a las necesidades sociales, culturales y políticas que tienen las comunidades indígenas.

Al respecto, se enuncia la etnoeducación en Colombia como un principio pedagógico que pretende posicionar la educación cultural en los procesos educativos nacionales, y está enmarcada en una noción de etnodesarrollo, entendida como la consolidación de los ámbitos culturales mediante el fortalecimiento de una sociedad culturalmente diferenciada, como en los que se han visto involucrados

las comunidades indígenas, afrocolombianas y los rom desde la década de los 70. Sin embargo, pese a la intención incluyente de esta política pública, hay unas cuestiones metodológicas, como la cobertura, la adecuada capacitación de profesores para impartir educación indígena o, la falta de acuerdos con cada comunidad para definir el currículo, que aún no logran solventarse y están íntimamente ligadas a la pérdida de la identidad cultural, y dificultan poder impartir una educación de acuerdo con su sistema cultural particular.

Los principales componentes de un principio educativo nacional como la etnoeducación se basan en la autonomía de las etnias para impartir su educación como prefieran, basados en la construcción de un currículo que esté ligado a responder a las necesidades educativas y culturales, y solvente la pérdida de elementos que son característicos de cada comunidad indígena, teniendo en cuenta aspectos relevantes, como por ejemplo, la preservación de la propia lengua y la inserción progresiva del español. Esta construcción debe hacerse de manera conjunta con toda la comunidad para establecer proyectos etnoeducativos efectivos, que permitan, no solamente una educación endocultural, sino unos procesos culturales externos que se modifiquen adecuadamente para dar paso a la integración e inclusión de los indígenas, quienes son los que, en la práctica social diaria, se ven frenados porque no existen garantías de que hayan personas que hablen su misma lengua. Esto refiere un proceso no de inclusión sino de “homogeneización”, al cual se refiere García (2001): “...los pueblos indígenas están reclamando ante todo formas de igualdad étnica (y no de homogeneización), federalismo étnico y etnodesarrollo, con el fin de protegerse de los peligros siempre recurrentes del etnocidio” (p. 27).

Las políticas públicas colombianas, y en este caso, la Ley 115 (Congreso de Colombia, 1994) por la cual se rige todo el sistema general de educación del país, han visto, en varios casos, dificultosa la adecuada preservación de los valores y costumbres ancestrales de las comunidades, y las cuales se consolidan en la identidad de una persona. Lo anterior es importante tenerlo en cuenta ya que, la implementación de unos lineamientos educativos a nivel nacional, van a significar enmarcar la educación en proceso social de construcción importante para todas las comunidades, lo cual coincide con la importancia que da Gergen (1991) a esa preservación identitaria: “Nuestra identidad/self no existe independientemente de la sociedad y de la historia que lo construye.” (p. 21).

De esta manera, la identidad regula la actividad de las personas dentro de una comunidad, que a su vez se han venido adecuando como patrones

culturales históricamente establecidos dentro de las etnias, y que si se pierden, pueden desembocar en procesos de deculturación y etnocidio, los cuales aceleran la extinción de las comunidades ancestrales, de sus patrones culturales y de la propia historia, aspectos que se han plasmado en la identidad de cada miembro del grupo étnico, ya que la identidad define los espacios de legitimidad del ser humano por medio del cual se elaboran todos los procesos culturales que se obtienen en un grupo social (Iñiguez, 2001), y así se va perdiendo su lengua, el único recurso de transmisión generacional que permitiría años más adelante reconocer vínculos ancestrales.

La coyuntura relacionada con la formulación e implementación de las políticas de etnoeducación para comunidades indígenas y afrodescendientes no se reduce al caso colombiano únicamente. Castro (2009) hace una reseña sobre un estudio de Daniel Mato realizado en el año 2008 junto a un grupo de investigadores, en el cual señalaron que la misma problemática de inclusión social desde contextos educativos (en dicha investigación de educación superior) por parte de comunidades indígenas y afrodescendientes era preocupante y no se reduce a un tema de inclusión o integración cultural, sino del reconocimiento de la diversidad. En esta investigación evaluaron el caso de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela, con el fin de tener bases para crear un proyecto que busca dar respuestas a las necesidades y requerimientos a las comunidades indígenas y afro, en pro de una educación superior multicultural e incluyente. El proyecto en este caso propone una formación de una planta docente competente para atacar los puntos clave que están débiles en una educación intercultural, y además “proponer políticas que alcancen una sólida competencia cultural y de convivencia en la diversidad” (Castro, 2009, p. 190).

Sumado a lo anterior, también es importante resaltar la importancia del abordaje que se haga desde la psicología, el cual pretende aprovechar su carácter transdisciplinario e histórico. La transdisciplinariedad se debe dar teniendo en cuenta que “no es la simple acción de conectar disciplinas (...) ni siquiera de enriquecer la Psicología Social con una estrecha colaboración con otras ciencias.” (Iñiguez, 2003, p. 226). En este sentido, supone un apoyo de otras ciencias sociales, sin olvidar los conceptos y lo esencial de la propia; son barreras que se diluyen, mas no desaparecen; y se diluyen por una sola causa: intercambiar conocimientos y construir así mismo conocimientos conjuntos e integrales. Es importante recordar que, dentro del estado del arte, el tema etnoeducativo ha estado relacionado con trabajos en facultades de Antropología o Lingüística, por tanto, los aportes desde la psicología

social, además de romper con las fronteras de los conocimientos entre unas y otras disciplinas, aportaría una lectura adicional a esas disciplinas tradicionales desde la inserción de elementos interpretativos de realidades sociales a la psicología social. Formularse este tipo de discusiones alrededor de la construcción de la identidad de un grupo étnico y social, desde la psicología demuestra una vez más la importancia de abordar aspectos de estudio tradicionalmente psicológicos, desde perspectivas transdisciplinarias, aportando elementos interpretativos de realidades sociales a la psicología social misma.

Identidad

En el análisis de la relación de la política pública con la construcción identitaria de comunidades étnicas, se cuenta con definiciones sobre identidad como las de Lupicinio Iñiguez, quien abre el panorama con lo siguiente: “La identificación nos garantiza la seguridad de saber quiénes somos, y la diferenciación nos evita confundirnos con los demás” (p. 209); el autor afirma que la identidad se caracteriza por estar en una dicotomía entre la construcción particular de la propia identidad y de la homogeneidad con su propio grupo social. Sin embargo, no plantea estas dos posturas como excluyentes, sino complementarias, como una sinergia de la una con la otra.

García (2008) puntualiza dos formas de identidad que amplía el concepto anterior de Iñiguez: “Aunque se habla en general de la identidad de una persona, se trata de hecho de las identidades, de una identidad plural: identidad personal e identidades sociales, que engloban a la identidad cultural” (p. 2). Desde esta perspectiva, identificarse significa particularidad y lo que me diferencia a mí del otro, en un marco individual del concepto, y lo que nos diferencia de los otros, en un nivel colectivo del concepto. Así adquiere una categoría simbiótica individuo-comunidad.

Teniendo en cuenta las anteriores concepciones sobre identidad, se resalta y se toma la categorización histórica y social que imprimen al concepto Cabruja y Pujal (1996, citado en Iñiguez, 2001), quienes puntualizan que “Identidad, individual o social, es algo más que una realidad natural, biológica y/o psicológica, es más algo relacionado con la elaboración conjunta de cada sociedad particular a lo largo de su historia, alguna cosa que tiene que ver con las reglas y normas sociales, con el lenguaje, con el control social, con las relaciones de poder, en definitiva, con la producción de subjetividades” (p. 210). Aquí se plantea una identidad históricamente construida que se enmarca dentro de un proceso de producción social. Esto trae como consecuencia una identidad como un proceso de construcción socio-histórico

y colectivo-individual, que conlleva a la construcción cultural.

Cultura y prácticas culturales

De nuevo, García (2008) hace una conexión de la identidad con la cultura, al conceptualizar lo siguiente: “De manera voluntaria o no, estamos totalmente integrados en grupos, también llamados tribus o comunidades. Cada individuo comparte con otros miembros los valores comunes. (...) A través de estos valores compartidos, por una parte, el grupo y sus miembros se reconocen, y por otra parte, son identificados” (p. 5). Dichos valores se suman a otros códigos culturales que aprendemos y que menciona el mismo autor: la lengua, la cultura, la religión, el vínculo con el territorio y las normas sociales (García, 2008), los cuales establecen una relación de pertenencia de una persona a determinado grupo, a construir su identificación con él, y lo hacen parte de la cultura.

En relación con las prácticas culturales, se toma la definición de Geertz (2003) “La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, es un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas a través de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 88) De esta forma, se alude a la cultura como un telar que ha construido y heredado el mismo ser humano a base de expresiones sociales, que merece un tratamiento histórico. Esa dimensión simbólica de la cultura trae consigo unas prácticas culturales que no son más que la materialización de todo aquello que dentro de la comunidad está dado de forma simbólica.

En cuanto a la lengua, se sigue la definición de Leroy (1969), quien afirma que “La lengua es el conjunto de signos que sirven como medio de comprensión entre los miembros de una misma comunidad lingüística; el habla es el uso que cada miembro de esta comunidad lingüística hace de la lengua para darse a entender” (p. 78). La lengua se interpreta como el hilo conductor de las necesidades orales y escritas dentro de un grupo social vinculado a una familia lingüística particular, y supone el desarrollo de pautas culturales también específicas y asociadas a esa comunidad.

Etnoeducación: nacional y distrital

La etnoeducación se da en Colombia como un principio pedagógico que pretende posicionar la educación étnica en los procesos educativos nacionales, desde una idea de etnodesarrollo, el cual es definido en el Primer Seminario sobre el Etnocidio





on_my_book 3, por: Andrzej Pobiedziski
Publicada: Enero 18 de 2006, Recuperada: Agosto 13 de 2014, tomada de: www.freeimages.com

y el Etnodesarrollo en América Latina, en San José de Costa Rica convocado por la UNESCO, como “la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación” (Bonfil, Ibarra, Varesse, Veríssimo & Tumiri, 1982, p. 24). Posteriormente, este principio se ve reflejado como ordenamiento jurídico en Colombia, principalmente en la Ley General de Educación, y en el caso de esta investigación, se aterriza como política distrital de etnoeducación en el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena. Este lineamiento nace en el 2011 desde la Secretaría de Integración Social y su Subdirección de Infancia como respuesta a la petición hecha por las mismas comunidades indígenas que están asentadas en Bogotá, de poder establecer parámetros para construir la escuela indígena basada en los elementos sociales, políticos y culturales de las etnias indígenas. En el lineamiento se definen elementos como la historia teniendo en cuentas los movimientos y luchas de las comunidades; el te-

rritorio, el cual recoge toda la concepción indígena de habitarlo y preservarlo; el patrimonio cultural vivo, el cual hace referencia a toda la cosmogonía indígena; las formas de organización política; La Ley de Origen y el Derecho Mayor como elementos importantes de la jurisdicción especial indígena; y tiene en cuenta un elemento importante relacionado con las articulaciones externas, definidas como aquellas relaciones de orden local (que incluyen la educación contratada), departamental y nacional con las entidades de la sociedad nacional. Estos elementos se entienden dentro de la política distrital como los más importantes a la hora de establecer currículos pedagógicos étnicos, que recojan y expresen los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas.

Caracterización de la población

El último censo poblacional realizado por el DANE, en el año 2005, arroja que en Colombia actualmente viven 87 pueblos indígenas identificados, distribuidos en todos los departamentos del país. La población indígena representa

el 3,43 % de la población total colombiana, la cual hace referencia a 1.392.623 de personas, en su mayoría ubicados en los departamentos de Cauca, Vaupés, Guainía y Amazonas. Además, los estudios indican que en Colombia la población indígena tiene más hombres que mujeres, siendo la relación que, por cada 100 mujeres, hay 102 hombres; de todos ellos, el 40 % de la población es menor de 15 años, encontrándose el nivel más alto de edad entre los 0 y 4 años de edad (DANE, 2007).

Respecto a la comunidad muisca, ésta se asienta en su mayor parte en Cundinamarca, la cual a su vez, se agrupa en tres comunidades reconocidas a nivel rural: las comunidades muisca de Cota, Chía y Sesquilé; y en el área urbana de Bogotá, se encuentran ubicadas la comunidad muisca de Bosa y la muisca de Suba. El Cabildo Muisca de Suba es el cabildo más antiguo dentro de los cinco mencionados anteriormente. Desde el año 1988, este Cabildo ha luchado por su autorreconocimiento y el de sus habitantes como una población indígena no-extinta, luego de que perdiera en 1877 la categoría de resguardo debido a la desterritorialización y desplazamiento del que fueron víctimas. Sin embargo, en 1990 adquieren el reconocimiento legal como comunidad indígena, y se ratificó en el año 1991 cuando Suba fue elevada a la categoría de localidad. En 1992, el Cabildo Muisca

de Suba fue posesionado por el Alcalde Mayor de Bogotá Jaime Castro.

Actualmente al Cabildo Muisca de Suba pertenecen 2.500 familias asentadas en la misma localidad, de las cuales muy pocas aún conservan los terrenos originales que les fueron heredados. Así mismo, en el Cabildo se reconocen como muiscas aquellas familias o hijos de los muiscas que tienen el primer o segundo apellido muisca, y son quienes identifican claramente la existencia de clanes poblacionales por el apellido. De la población que pertenece al cabildo, solo un 12 % conservan aún la lengua muisca, la cual pertenece a la familia lingüística Chibcha.

El Cabildo Muisca de Suba cuenta con el Jardín Infantil Gue Atiquib, experiencia etnoeducativa que se desarrolla bajo los Lineamientos Pedagógicos Educativos de la Primera Infancia elaborados por el Distrito y con el apoyo de diferentes comunidades indígenas asentadas en Bogotá.

La construcción del currículo del Jardín Infantil se elabora a partir de estos Lineamientos Distritales, por lo que es responsabilidad de cada comunidad definir los currículos educativos de sus propias escuelas a partir de concertaciones internas que se articulen a las necesidades educativas y a los planes de vida, siguiendo así los parámetros enunciados por el Distrito.

Método

Esta es una investigación cualitativa, de corte descriptivo e interpretativo ya que pretende adentrarse en las dinámicas propias de la comunidad, entendiendo a cada uno de sus miembros, no como variables sino como sujetos activos de una realidad. Tiene un enfoque hermenéutico ya que pretende interpretar los significados que le dan a la realidad social los propios miembros de las comunidades indígenas. La metodología se hizo con base en un análisis de contenido.

Fases

La estrategia de recolección de la información se realiza con cuatro entrevistas de profundidad con acompañamiento a la comunidad, las cuales fueron analizadas en matrices de análisis con contraste teórico.

Participantes

La muestra escogida tiene un criterio de selección intencional no probabilístico, en el cual los sujetos deben ser preferiblemente adultos,

líderes o expertos en procesos etnoeducativos, y vinculados de alguna manera con población indígena. A continuación se describe a cada uno de los participantes:

Participante 1

Joven de 26 años, estudiante de octavo semestre de Sociología de la Universidad Nacional, y líder político del Cabildo Muisca de Suba. Pertenece a un clan familiar reconocido dentro del Cabildo y ha vivido toda su vida en Suba, por lo que conoce las diferentes transformaciones de su comunidad durante estos años. Como autoridad del cabildo lleva 6 años liderando el Consejo de Jóvenes.

Participante 2

Joven de 27 años, estudiante de Diseño Gráfico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Pertenece a un clan reconocido dentro del Cabildo, reside en Suba desde que nació y también pertenece

al Consejo de Jóvenes, pero no como autoridad. Aun así, hace parte de las autoridades del Cabildo como alcalde de una vereda hace dos años.

Participante 3

Hombre de 52 años, proveniente de la Sierra Nevada de Santa Marta, es el delegado de Asuntos Etnoeducativos en la ONIC, y reconocido líder indígena en su región. Ha estado involucrado en diversos procesos políticos y de reconocimiento indígena en el país, y pertenece a la ONIC hace 10 años; desde su rol en ese entonces en la ONIC, acompañó el proceso de construcción y definición

del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá.

Participante 4

Hombre de 28 años, antropólogo de la Universidad Externado de Colombia y candidato a Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia. Dentro de su trayectoria profesional, ha trabajado con comunidades indígenas en condición de desplazamiento en Bogotá. Además, cuenta con experiencia en temas de Patrimonio Inmaterial con el Ministerio de Cultura.

Resultados

El español como lengua nacional de intercambio, hace que las lenguas nativas, (*muïskkubun¹*) caigan en desuso, interrumpiendo así la función de la lengua, como aparato unificador de conocimiento ancestral y cultural, lo cual es expresado por el participante 3 de la siguiente manera: “Tenemos televisión, tenemos una cantidad de cosas que en últimas están habladas en español, y en últimas, el lenguaje es lo fundamental porque el lenguaje tiene unos códigos de herencia muy fuertes.” Existen otros métodos de transmisión cultural dentro de la escuela, se dan automáticamente por medio de un currículo oculto, el cual es definido por Giroux (1990) como “Las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (p.13). Pero, dado que no existe un currículo formal escolar definido, no hay un espacio concreto en que se puedan presentar esos actos culturales de manera automática en el Jardín de los niños del Cabildo.

Otro de los hallazgos encontrados se relaciona con la función de la lengua, que además de tener un elemento comunicativo y de transmisión, para ellos representa un mecanismo de reivindicación política por medio del cual podrían, no solo auto-reconocerse como indígenas en su propia lengua, sino presentarse a la Nación como un actor étnico activo dentro de un Estado social de derecho, y lo cual es referido por el participante 2: “El hecho de que ya puedan reconocer las palabras básicas, eso sería importantísimo. Que se pudieran presentar como indígenas eso también ayuda mucho: que ellos sepan cómo se dice “yo soy Muisca” en *muïskkubun*.”

Así mismo, se da un fenómeno interesante para perpetuar rasgos de la lengua dentro de la cultura Muisca relacionados con la hibridación, en este caso lingüística —retomando un poco el concepto de Nestor García Canclini (2002)—, en donde dos fenómenos se combinan para generar nuevas estructuras; la hibridación resulta de la mezcla de palabras concretas e importantes del muisca con el español que se habla diariamente, y los cuales generan una hibridación llamada *espa-muïskkubun*.

En relación con los contextos escolares, aunque están basados en los lineamientos etnoeducativos para la primera infancia y deben respetar las creencias y los elementos de identidad de dichas comunidades, encuentran un vacío en la real ejecución de currículos que acerquen a sus estudiantes a los elementos identitarios de su cultura, ya que dentro de las mismas escuelas, y de parte de los mismos maestros, existe un pensamiento occidentalizado frente a la implementación cultural en las escuelas de algunos elementos. Por ejemplo, la chicha para los niños. Así mismo, existen otros contenidos que no se enseñan abiertamente ya que chocan o se contraponen al conocimiento de Occidente (en materia de historia, religión, etc.). Lo anterior se ve reflejado en algunos comentarios por parte de uno de los participantes durante su entrevista “...la discusión se enfocaba a que los niños no se les podía ofrecer chicha porque eso era una bebida alcohólica y fermentada, y al final se dejó. Y la discusión lo que arrojó fue que se les diera una chicha sin fermentar, básicamente la colada pero diciéndoles a los niños qué es la chicha y cuál es su significado *facqua...*”

Así mismo, hay otras cuestiones referidas al contexto en el que se desenvuelven los niños,



1. Se refiere a la lengua muisca, en su propio dialecto.

fuerza de los espacios de clase: mientras los lineamientos educativos indígenas están enfocados a reforzar la construcción identitaria, los indígenas deben luchar contra imaginarios que en el común se construyen frente a su extinción total. El occidental no reconoce comunidades indígenas vivas, e incluso, los colegios de primaria y secundaria en los que los niños siguen su educación, deslegitimizan el esfuerzo realizado en los primeros años de colegio por construir en ellos una identidad indígena.

Frente a la construcción política alrededor de la etnoeducación, existe una percepción generalizada sobre unas políticas a nivel nacional, sectorial y distrital que son bastante amplias y abiertas, y que al momento de implementarse no se tienen las herramientas suficientes para efectuarlas, así como un escaso acompañamiento de quiénes podrían ayudar a aterrizarlas en los casos específicos. Se toma como referencia lo que los participantes 4 y 1 refieren respectivamente:

Participante 4: "...Entonces es una política pública con unos lineamientos muy muy muy amplios que cuando uno llega al fondo no tienen dónde asentarse. Entonces ese tipo de cosas son las que hay que definir para poder accionar. Toda

política pública tiene que tener dónde sentarse porque eso hace parte de los componentes de una política pública: la política, las acciones y la plata. Es lo que hace la política; no solo escribir "hay que hacer esto, esto y esto", sino definir acciones concretas..."

Participante 1: "...la política pública, por ejemplo, en el jardín me parece que ha sido eso, una impresión totalmente a imagen y semejanza de la institución por diferentes discusiones y falta de herramientas de las diferentes personas que tuvieron que hacer las discusiones." En el caso del Cabildo Muisca de Suba, se designaron unos acompañantes antropólogos y sociólogos, quienes estaban tratando de construir educación desde su perspectiva académica, pero no empataban con las necesidades que tenía la comunidad.

Con el fin de hacer frente a esos problemas estructurales y metodológicos, las comunidades se están enfocando en una propuesta alternativa denominada Educación Propia, que tiene un tono político importante ya que se da desde las decisiones internas de las comunidades, invita a repensar la educación étnica, la cual ha estado muy de la mano de los intereses del Estado, que no siempre son las necesidades de las comunidades.

Discusión

Dentro de las narrativas relacionadas con la lengua, el modelo actual resulta alejado del modelo educativo ideal que conserve las raíces lingüísticas, dada la inmersión histórica de los indígenas en una sociedad colombiana cada vez más globalizada, en la que los discursos cotidianos se hacen en español y en donde se le da prioridad a la enseñanza del inglés como lengua universal de intercambio. La garantía de que exista una interacción efectiva entre dos que son diversos, es poca, teniendo en cuenta que la interculturalidad, en este caso (definida como "la existencia de relaciones entre culturas, o entre actores sociales o individuos culturalmente diversos entre sí" (Mato, 2007, p. 63), tampoco asegura la reciprocidad equitativa entre dos actores y/o culturas diferentes. Vista desde este punto, la situación se hace preocupante: poder transmitir una idea, una palabra, un conocimiento o una historia, confirma el poder transgeneracional de la lengua, y no poder hacerlo implica una brecha identitaria amplia, que obliga a usar otras formas de transmisión o, sencillamente a no transmitir.

Algo similar sucede con las prácticas culturales, aspecto sobre el cual se presentan fenómenos de expansión territorial urbana hacia tierras de hábitat indígena (en los cerros de Suba), que su-

pone la privación o destrucción de los territorios ancestrales para construir espacios de megaproyectos de vivienda, haciendo que las comunidades indígenas que viven de la producción rural, pierdan la legitimidad sobre el territorio y ocupen una pequeña porción de espacio que les asigna el modelo capitalista. Esto es importante tenerlo en cuenta, ya que las prácticas culturales necesarias para que perviva la identidad, adquieran sentido solamente en el territorio.

A las dos situaciones mencionadas anteriormente, se suma la falta de acompañamiento y accionar gubernamental para materializar de manera adecuada lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional con respecto a la etnoeducación, ya que, si bien existen lineamientos pedagógicos para la construcción educativa, no se especifica, no se aterriza y por lo tanto se aleja de poder materializar espacios culturales en aulas de clase. Esto es lo expresado por los participantes entrevistados, quienes no perciben una voluntad política sobre el ejercicio del derecho indígena. Dichas experiencias se pueden analizar desde la definición que hace André-NöelRoth (2009) sobre las Acciones Afirmativas, y que resulta la más acertada para esta investigación:

Son un conjunto de medidas establecidas por el Estado con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para poblaciones tradicionalmente excluidas, y proteger el patrimonio cultural que entraña su historia y su presencia en la vida del país. Por lo tanto, en varios Estados, existe una necesidad de aprobación y aplicación de Acciones Afirmativas como un eje esencial de las políticas públicas. (p. 26).

De acuerdo con estas consideraciones, la realidad de la política pública de etnoeducación en Colombia se percibe como un documento oficial a las puertas de las comunidades indígenas para construir proyectos en pro de la identidad y la reaffirmación cultural. Sin embargo, y como dice un adagio popular, “golpear no es entrar”, lo que indica que dicha política pública está *ad portas* de que esas Acciones Afirmativas se hagan realidad, y entren y permeen en todos los aspectos culturales de las comunidades indígenas en pro de la construcción de su identidad por medio de currículos ajustados a otras necesidades sociales, económicas y políticas de cada población, las cuales se van ajustando al Plan de Vida Comunitario.

La pregunta ¿Cuál es el proceso de construcción identitaria del Cabildo Indígena Muisca de Suba, desde el análisis de las políticas públicas de etnoeducación vigentes en el país?, la cual es el principal problema de investigación, debe ser respondida teniendo en cuenta lo siguiente:

Dentro de la función social y cultural que tiene la identidad, es evidente la importancia de la lengua cuando se posiciona al ser humano como un sujeto histórico, con necesidades de reproducción cultural y la que se puede hacer por medio de la historia oral, que además representa una práctica política. El lenguaje como el marco en el cual se encierra la lengua, es al mismo tiempo “la herramienta principal en la interpretación de nosotros mismos, y de los demás en tanto que personas, y el mecanismo esencial en la construcción de la cultura en tanto que elaboración conjunta” (Iñiguez, 2001, p. 211), es decir, es la vehiculización de la identidad personal y colectiva. Por su parte, las prácticas culturales permiten materializar aquello que es simbólico y requiere de una afirmación de sentido, al mismo tiempo que construye sentidos comunes para esas sociedades con vida señaladas inicialmente. La construcción identitaria entonces será un proceso que avanza en la medida en que los elementos que la constituyen, tanto la lengua como las prácticas culturales, avancen también y se edifiquen sólidas y fuertes desde esas sociedades vivas.

La educación, como el mecanismo de reproducción de sistemas sociales, cumple una función importante en la transmisión de los conocimientos ancestrales, y por tanto en la construcción de la

identidad. Sin embargo, ha tenido resultados no tan satisfactorios que fueron expresados por los participantes y analizados a la luz del fortalecimiento identitario étnico. A partir de los lineamientos pedagógicos enunciados en el Plan etnoeducativo para la primera infancia en el Distrito, prácticas en las que se disminuye el acceso a la cultura, van en contra de lo que las comunidades, con apoyo del Distrito, enunciaban para que los niños tuvieran una educación basada en su cultura. Si el conocimiento total de la cultura no se da de manera adecuada dentro de la comunidad y para quienes están en proceso de formación, va a darse una evidente ruptura con la identidad, y de ahí en adelante, significará una ruptura con sus antepasados y con el conocimiento ancestral que se le imprime a cada uno de los elementos de la comunidad, como es el caso de los del jardín del Cabildo Muisca de Suba, y lo que termina por suceder con este tipo de fenómenos es que se abre la brecha cultural ya que se modifican los elementos identitarios y, detrás de eso, se frenan los demás procesos que construyen, además de identidad, los planes de vida en comunidad.

Desde la exemplificación de la situación con la experiencia del Jardín GueAtiquib del Cabildo Muisca de Suba referida por los entrevistados, además de otras experiencias educativas cercanas que expresan los otros dos entrevistados, se concluye que, metodológicamente, la etnoeducación se plantea como una alternativa educativa que cubra las necesidades de la población; pero en la puesta en práctica no se ven acciones que den este resultado, ya que, si bien se plantean dichos lineamientos, no existe un adecuado acompañamiento en la construcción de currículos escolares que concreten y materialicen las propuestas gubernamentales.

En la revisión documental se hace referencia a algunos ejemplos de comunidades indígenas que han tenido, desde la voz oficial, proyectos de construcción educativa étnica; sin embargo, habría que revisar qué tan cristalizados están dichas acciones, teniendo en cuenta que lo más importante de cada proyecto es la elaboración de currículos pedagógicos alineados con los Planes de Vida Comunitario. Desde aquí se pone como ejemplo de educación para la comunidad (cuando las comunidades percibieron como no propia la etnoeducación), el surgimiento de la educación propia, proceso que tiene su mayor exponente en el PEBI del Cauca, y es entendida como un proyecto político de las etnias, el cual pretende sentar las bases de una reclamación por el respeto a su cultura, su historia y su lengua; un proyecto político enmarcado en la autonomía del Gobierno Propio y la Ley de Origen, que exige legitimidad y respeto, así como condiciones dignas para el ejercicio libre de sus propios procesos educativos, los cuales son coherentes con la apuesta política de hacer pervivir su identidad cultural.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2004). Chomsky y la gramática generativa. *Revista Digital Investigación y Educación*, 3(7), 1-7. Recuperado de: http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Bogotá.
- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones*. Tercer edición traducida de la sexta en inglés. México: Manual Moderno.
- Barba, B. (1997). Valores, educación y cultura. En: Revista Electrónica Sinéctica, 11, 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826037004>
- Barié, C. G. (2003). *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. Bolivia: AbyaYala.
- Bauman, Z. (1999). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bodnar, Y. (1989). La etnoeducación y el bilingüismo ¿Utopías? *Glotta*, 4(1), 31-48.
- Bonfil, G., Ibarra, M., Varesse, S., Verissimo, D. & Tumiri, J. (1982). *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica: Flacso.
- Borrero, C. (2003). *Multiculturalismo y derechos indígenas*. Bogotá: CINEP.
- Bravo, C., Escobar, C. & Rivera, G. (2002). *Estudios afrocolombianos y educación intercultural*. Bogotá: Papiró.
- Campo, J. L. & Cunda, A. (2003). Derechos indígenas de representación particular y autonomía de los pueblos indígenas de Colombia. En Zariquiey, R. (Ed.) *Realidad multilingüe y desafío intercultural* (pp. 237-240). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Cantoral, S. (2005). *Identidad, cultura y educación*. México: UPN.
- Carvajal, A. (2005). Desarrollo y Cultura. *Elementos para la reflexión y la acción*. Cali: Universidad del Valle.
- Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Castillo, E. (2001). Diversidad cultural en la escuela urbana: Pensar la etnoeducación en Bogotá. *Revista Territorios*, 6, 119-128.
- Castillo, E. (2007). Culturas y territorios: ideas para pensar las Otras educaciones como región pedagógica. En R. Delgado (Ed.), *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 39-56). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26.
- Castro, C. (2009). Reseña de “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación en América Latina” de Daniel Mato. *Historia Caribe*, (15), 189-191. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93717229010>
- Civallero, E. (2007). *Bibliotecas indígenas: Revisión bibliográfica y estado actual de la cuestión a nivel internacional*. Córdoba: Wayrachaki Editora.
- Congreso de Colombia (1994). Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario oficial* No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Contreras, R. (2008). *Análisis crítico de la cultura: prácticas culturales*. Contribuciones a las Ciencias Sociales, enero 2008. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccsl/0712/rccs4.htm
- CRIC (2004). ¿Qué pasaría si la escuela... 30 años de construcción de una educación propia. *Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Popayán: Editorial Fuego Azul.

- DANE. (2007). *Colombia, una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Bogotá: Dirección de Censos y demografía.
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Fernández, P. (2006). *El concepto de psicología colectiva*. México D.F: Universidad Autónoma de México.
- Fraser, N. (1997). *Justitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre - Uniandes.
- Fuentes, A. (1990). La etnometodología de Garfinkel. *Revista de Sociología*, 4(5), 115-127.
- Galeano, M. (2009). Políticas públicas de educación indígena. En A-N. Roth & M. Wabgou (Eds.), *Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación*. 187-205. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gallego, D. (2012). Lengua e identidad: El caso de la lengua muisca en Colombia. *Revista Lenguas en Contacto*, 4, 1-18.
- García, J. A. (2001). Sobre derechos colectivos: dilemas, enigmas, quimeras. *Revista de la Academia Colombiana de Jurisprudencia*, 318, 207-209.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michiacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929582>
- García, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 2(18), 1-12.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1991). *El Yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1998). La psicología social como historia. *Revista Anthropos*, 177, 39-49. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=193162>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología*. Rumbos y desafíos. México: Thomson Editores.
- Goulet, D. (1999). *Ética del desarrollo. Guía teórica y práctica*. Madrid: IEPALA.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Íñiguez, L. (2003). La psicología social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias. Tres décadas después de la crisis. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 221-238.
- Leroy, M. (1969). *Las grandes corrientes de la lingüística*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi-Strauss, C. (1979). *Antropología estructural*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Mato, D. (2003). *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior, diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas*, 27, 62-73.

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Normatividad básica para la etnoeducación*. Bogotá.
- Monasta, A. (1993). Antonio Gramsci. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 3(23), 633-649.
- Muñoz, B. (1996). *El etnoderrollo y los pueblos indígenas: sus proyectos sociales y su identidad*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Pérez, E. & De La Ville, Z. (2011) Para pensar sin currículum en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 75-91.
- Piñuel, J. L. (2002) Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1) 1-42.
- Pozzo, M. I. & SolovievKonstantin (2011). Culturas y lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística. Tiempo de educar. *Revista interinstitucional de investigación educativa*, 12(24), 171-205.
- Redacción Bogotá-Efe (martes 22 de febrero de 2011). Desaparecieron 5 lenguas colombianas. *Periódico ADN*, 10,
- Rizo, M. (2004). *Prácticas culturales y redefinición de las identidades de los inmigrantes en El Raval (Barcelona): adaptaciones desde la comunicación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roth, A. N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Roth, A. N. & Wabgou, M. (Eds.) (2009). *Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ruiz, I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Sevilla: Universidad de Deusto.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Scandroglio, B., López, J. & San José, C. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89. Recuperado de <http://www.psicothema.com/PDF/3432.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social (2005). Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá.
- Trillos, M. (2001). Por una educación para la diversidad. *Nómadas*, 15, 162-177.
- Trujillo, W. (1988). Reflexiones sociolingüísticas y culturales a propósito de las políticas de etnoderrollo y etnoeducación para los pueblos indígenas de Colombia. *XVII Congreso Nacional de Lingüística y Literatura*. Universidad de la Amazonía. Florencia, Caquetá.
- UNESCO (1981). *Seminario internacional sobre el etnocidio y el etnoderrollo en América Latina en San José de Costa Rica*. Recuperado de http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_leginternacional/seminario%20internacional%20sobre%20el%20etnocidio%20y%20el%20etnoderrollo%20en%20america%20latina.htm
- UNESCO (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- UNESCO (2008). Lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01851-ES.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.