

# La Educación en Comunidades Indígenas; Frente a su proyecto de vida en un mundo globalizado

## Indigenous education, from your life project in a global world

Omar Huertas Díaz<sup>1</sup> Simón José Esmeral Ariza<sup>2</sup> Iván Manuel Sánchez Fontalvo<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Colombia, Colombia

<sup>2</sup> Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

### Resumen

Desde la perspectiva del diálogo de saberes y conocimientos, este artículo pretende presentar ante la comunidad académica algunos apartes sobre las realidades socioculturales de las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, en el contexto del proyecto de investigación que se ha titulado: "Estado actual de la educación en comunidades indígenas", el cual está anclado en el entorno de las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. La investigación está circunscrita al currículo escolar en el ámbito de las realidades sociales y culturales de dichas comunidades, dadas sus realidades diversas en lo social, político, económico, lingüístico y religioso. Igualmente, tiene como propósito propiciar espacios de discusión en la comunidad académica nacional e internacional y de manera particular en la zona norte del territorio colombiano debido a que en esta región es donde están ubicadas las comunidades indígenas como sujetos de este escenario de encuentro académico. En este sentido nuestra postura hunde sus raíces en los presupuestos epistémicos de etnoeducación, educación intercultural, ciudadanía e interculturalidad y ciudadanía inclusiva, desde los cuales se ha venido trabajando en el contexto de la educación formal y de manera particular la que se ha venido ofertando en comunidades indígenas de Colombia.

**Palabras clave:** Comunidades Indígenas, Realidades Sociales y culturales, interculturalidad, Etnoeducación/educación bilingüe

### Abstract

This article gladly sent to the academic community some asides on socio-cultural realities of Indigenous Communities of the Sierra Nevada de Santa Marta, in the context of the research project which is entitled "current status of education in Indigenous communities" project which is anchored in the vicinity of the Indigenous Communities of the Sierra Nevada de Santa Marta. Research is limited to the school curriculum in the field of social and cultural realities of these communities given their different realities in the social, political, economic, linguistic, and religious. It also aims to provide spaces for discussion in national and international academic community and particularly in the north of Colombia since in this region where Indigenous communities are located as subjects of academic meeting this scenario, in this sense our position, rooted in ethnic education budgets epistemic, intercultural education, citizenship and multiculturalism, inclusive citizenship, from which we have been working in the context of formal education and particularly which has been offering in communities indigenous of Colombia.

**Key words:** Indigenous communities, social and cultural realities, multiculturalism, ethnic education / bilingual education

**Correspondencia:** Omar Huertas Díaz. Universidad Nacional de Colombia. [ohuertasd@unal.edu.co](mailto:ohuertasd@unal.edu.co)

## Reseña

Este artículo tiene como propósito hacer una aproximación a las realidades sociales y culturales de las comunidades indígenas en América Latina y, de manera particular, en el ámbito colombiano en aquellas que se han tomado como sujeto en este escenario: las comunidades indígenas Kággaba<sup>1</sup>, Wiwa<sup>2</sup> e Iku<sup>3</sup>, ubicadas en la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM)<sup>4</sup> dentro de los límites territoriales del Distrito Turístico Cultural e Histórico de Santa Marta, en la República de Colombia.

Para el desarrollo de este apartado y dada la relevancia que tiene en la investigación de lo social el conocimiento de las realidades sociales y culturales de las comunidades en las cuales se ha de realizar la inmersión, es necesario recurrir a modelos que nos permitan acercarnos con más seguridad a dichos escenarios, para ello es recomendable tomar el modelo ANISE (Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa) de Pérez Campanero (2000). Puesto que este tiene en su cometido *“agrupar todos los datos posibles sobre un conjunto de problemas que derivan de una realidad concreta dentro de la comunidad y que tiene en cuenta a los distintos elementos que la componen”*<sup>5</sup>. Compartiendo esto en relación con el objetivo de este artículo y las acciones propuestas a ejecutar para la mejora de los procesos educativos dentro de las comunidades indígenas de la SNSM.

Así mismo en el modelo ANISE, la intervención socioeducativa se plantea desde un enfoque sistémico en el que se parte de una perspectiva amplia (global) de la realidad, que para su aplicación deberá tener como fundamento los datos obtenidos. Realidad que se dará a conocer a través de este artículo, mostrando así la amplia diversidad que tiene como riqueza cultural la SNSM ubicada en la costa norte colombiana.

El tema de los procesos educativos escolarizados en los establecimientos educativos dentro del contexto de comunidades indígenas, ha ido tomando con el transcurrir del tiempo y el acercamiento dialógico a las comunidades indígenas de la SNSM, unos nuevos matices, lo que conduce, así, a nuestra propuesta a un ámbito mucho más amplio y enriquecedor: descubrir y hacer visible el estado actual de la educación en comunidades indígenas frente a su proyecto de vida y las relaciones interculturales en un mundo global. Se debe anotar que este artículo no solo busca que sirva como una

publicación de producción investigadora para esta revista de la Universidad del Atlántico, sino que pretende ante todo contribuir, desde el ámbito de las Ciencias de la Educación, a abrir espacios de discusión en el sentido de revisar si desde los planteamientos acerca de educación formal actual, en los estados nacionales de los que forman parte dichas poblaciones, por causa del devenir histórico, como quedó plasmado en la Declaración de San José en 1981 (Sánchez, 1996, pp. 104-106), si se aporta al avance o por el contrario no tienen correspondencia con sus realidades socioculturales y no permiten que los procesos educativos avancen significativamente y determinar qué incidencia han tenido en sus culturas y en los procesos de educación formal en el contexto de la interculturalidad. Busca así mismo que observemos estas realidades con una mirada crítica y se aporten elementos prospectivos que permitan que la mirada reflexiva, crítica y los saberes y experiencias de las comunidades, favorezcan, mediante la interacción entre esos elementos, la construcción desde el ámbito educativo y el dialogo respetuoso entre las culturas, de tal manera que el cambio de la una influya positivamente en los cambios de la otra, analógicamente podría decirse que esta interacción ha de considerarse, siguiendo los términos de la biología, como una evolución concertada o coevolución, es decir un caso especial de interacción en el cual el propio medio se hace interacción evolutiva junto con las culturas, no es pues, la adaptación de una cultura a las realidades que se le presentan de la otra; ni la imposición de una cultura que se cree, por su etnocentrismo, superior o mejor que la otra, sino un proceso de evolución creciente que permita potenciar y enriquecerse en el encuentro dialógico de dos mundos que se encuentran en escenarios enriquecedores.

<sup>1</sup> Nombre con el cual se autodenomina la comunidad indígena a la que se conoce comúnmente como Kogi, en algunos lugares los llaman Pebos.

<sup>2</sup> Wiwa, también denominados Arzarios, Marocaseros, indios de la Sierrita, Malayos.

<sup>3</sup> Denominación que en lengua Iku, significa Gente o persona que se reconoce de la misma etnia, también son conocidos como Arhuacos o Wintukwas

<sup>4</sup> SNSM, Sierra Nevada de Santa Marta.

<sup>5</sup> Adaptación del libro *“Como detectar las Necesidades de Intervención Socioeducativa”*, de Pérez Campanero. M. (2000).

## Realidades sociales y culturales de las comunidades indígenas

No está de más recordar que el mundo está formado y enriquecido por la diversidad, a propósito de ello, Will Kymlicka (1996) citando a Laczko(1994), afirma que la mayoría de los pueblos son culturalmente diversos y que los 184 (en el 2012 la ONU lista 243)<sup>1</sup> estados del mundo contienen algo más de 5 000 grupos étnicos y 600 lenguas vivas, asimismo, en el propio texto, continúa diciendo al respecto que son bien escasos los países del mundo cuyos ciudadanos compartan el mismo lenguaje o que todos pertenezcan al mismo grupo étnico- nacional.

Esta realidad sociocultural del mundo hace que sea necesario plantear una serie de asuntos, los cuales por sus mismas características resaltan su importancia en el contexto de un mundo global y unas sociedades globalizadas; asuntos estos que, en términos de Kymlicka (2006) apuntan hacia los derechos de los pueblos cultural y lingüísticamente diversos ya que, hablando en términos cuantitativos, las mayorías y minorías se ven enfrentadas por temas importantes entre los cuales descuellan: la autonomía, el territorio, los derechos lingüísticos, la representación política y, apuntando a lo nuestro, la educación que se implementa al interior de estas poblaciones diversas.

A lo anterior se agrega la obligatoriedad, la cual está inmersa detrás de “la participación” desde las épocas de la llegada del mundo occidental con la colonia y la posterior organización de los nuevos estados a las comunidades indígenas en lo que respecta al manejo de su educación, pues como expresa Trillos:

*Este proceso de colonización logró en cierta medida la hegemonía del español, porque la escolarización no estuvo encaminada a respetar los valores culturales del niño a educar. En los años ochenta, cuando el Estado entrega a los indígenas el manejo activo de su propia educación, éstos heredan un sistema escolar y su lengua, la española. En este contexto, los indígenas optan por un bilingüismo escolar impuesto por la situación heredada, conservando el sistema escolar, que han ido reformando poco a poco.* (Trillos, 1995)

América Latina, como parte del mundo, no está ajena a esos escenarios y ha venido haciendo esfuerzos por colocarse al nivel de las realidades universales de la modernidad, aunque estos

hayan sido más iniciativas de los grupos dominantes como un esfuerzo imitativo al asumir los modelos europeos o norteamericanos, dejando a un lado sus propias raíces, identidades y potencialidades de los pueblos de la América Latina, dejando a la inmensa mayoría de sus pueblos inmersos en la miseria, la ignorancia y el aislamiento, sumidos en la desesperanza y condenados al olvido; gran parte de esa población está constituida por numerosas comunidades, cultural, social, política, económica y lingüísticamente diferenciadas, pueblos ancestrales a los que se denominó indígenas.

Estas comunidades humanas culturalmente diversas, quedaron inmersas y muchas veces olvidadas o tenidas como “menores de edad” en términos jurídicos y, como tales, plausibles de ser tuteladas y segregadas por parte de los estados emergentes (Ouviña, H), dentro de un modelo de Estado-nación copiado de Europa, caracterizado por su afán homogeneizante con lo cual se les negaron las posibilidades que permitían la pluriculturalidad característica de América Latina.

En lo que atañe al tema, el ámbito educativo, se ve con claridad cuáles han sido las acciones de esa política homogeneizadora<sup>2</sup>, visto en Trillos (1995) como “*Proceso de institucionalización de la escuela y la prohibición de los sistemas educativos autóctonos y del uso de las lenguas vernáculas, en el marco de la colonización adelantada por el Estado*” puesto que la acción escolar ha estado dirigida por un paradigma homogeneizador, sin embargo a pesar de todo ese afán de asimilación, América Latina es un extenso espacio culturalmente complejo y rico en diversidades en el cual conviven cerca de 50 millones de indígenas con realidades culturales diferentes, alrededor de cuatrocientos pueblos y un número mayor de idiomas, diferencias dialectales y culturas, tanto de comunidades ancestrales como también producto de la migración europea y africana.<sup>3</sup>

Durante varios siglos y en la mayoría de los casos, las poblaciones indígenas se han visto reducidas a condiciones de invisibilidad; en algunas naciones de Sur América, esta situación ha sido superada de manera parcial. Es de notar que tal situación varía de acuerdo a cada país, sin embargo estos pueblos son cada vez más visibles y su presencia es cada vez más activa e importante, como el caso de las comunidades indígenas en Colombia, donde, según datos del Departamento Nacional de Estadísticas<sup>4</sup> (2006),

existen 84 pueblos indígenas con una gran diversidad lingüística, los cuales cuentan en los inicios del siglo XXI, según los datos oficiales, con una población de 1 378 884 habitantes, lo cual corresponde al 1,03 % de la población total del país,<sup>5</sup> constituyéndose así en el segundo país de América Latina, después de Brasil, en lo referente a número de pueblos indígenas<sup>6</sup> los cuales han logrado alto grado de organización y asociación. Un ejemplo de ello, a nivel nacional, son: la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia)<sup>7</sup>, y la AICO (Autoridades Indígenas de Colombia)<sup>8</sup>; en la región de la Amazonía: OPIAC. (Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana), OZIP (Organización Zonal Indígena del Putumayo); en la Región Nor-oriental: ASOU'WA. (Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos U'wa), CRIA. (Organización Regional Indígena del Casanare); en la Región Caribe: AASIWASUG. (Asociación de Autoridades Indígenas del sur de la Guajira), CIT (Confederación Indígena Tayrona), OGT (Organización Gonawindwa Tayrona); en la Región Occidente: CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), ACIN (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca), OIA (Organización Indígena de Antioquia); en la Orinoquía: CRIVA. (Consejo Regional Indígena del Vaupés), UNUMA (Organización Regional Indígena del Meta) entre otras organizaciones nacionales y regionales de Colombia;<sup>9</sup> sin embargo, algunas de estas comunidades se encuentran muy diezmadas o a puertas de desaparecer como etnia, como el caso de algunos pueblos del Caribe y de la Amazonía colombiana.

En este sentido, y dentro del marco de la diversidad y el relativo reconocimiento y recuperación de la identidad cultural por parte de las poblaciones indígenas, es necesario reconocer el papel que ha jugado la educación al interior de dichos pueblos y en sus formas organizacionales, sin embargo la educación oficial nacional debe reconsiderar tanto sus procesos pedagógicos como también las formas de administración y organización de la oferta educativa en estos contextos diversos, dotarla de un mayor sentido de reconocimiento de la diversidad cultural y la pluralidad lingüística de la nación, en el sentido de incluirlas dentro de los procesos pedagógicos de tal manera que potencien el desarrollo personal y social de todos los educandos que pertenecen a las comunidades indígenas o a otras culturalmente diferenciadas de la sociedad nacional cuantitativamente mayoritaria.

En Colombia, durante un espacio-temporalidad de más de veinticinco años se ha venido implementando una educación intercultural-bilingüe, se ha discutido y concertado con las poblaciones indígenas en torno a los proyectos de construcción de una educación acorde a sus realidades socioculturales, producción de documentos, textos, guías, revistas y se ha ido construyendo un marco legislativo, el cual ha sido reconocido y exaltado en el contexto internacional como un esfuerzo por lo que ha de ser la educación en los pueblos indígenas colombianos (Encizo, P., Serrano J., Nieto J., 2003).

Desde esta perspectiva, el estado colombiano ha venido realizando reformas constitucionales y legislativas que han ido permitiendo la construcción de una Nación, que han propiciado procesos de democratización y de desarrollo social con la participación cada vez más creciente y consciente de sus organizaciones y un poco menor participación de los integrantes de dichas comunidades. En este sentido es bueno, al menos, enunciar la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 las cuales han puesto las bases que han fortalecido lo que se ha denominado como etnoeducación, con planteamientos organizativos y curriculares que permiten impulsar los derechos lingüísticos y culturales de los diferentes pueblos que conforman la nacionalidad, construyendo así las posibilidades de una educación más equitativa.

La relevancia que en Colombia adquirió la etnoeducación ha hecho que, de alguna manera, se tome consciencia de la necesidad de atender al talento humano y de adelantar investigaciones de diversa índole que puedan retroalimentar e impulsar los procesos de etnoeducación que desde la década de los ochenta se vienen implementando en el territorio nacional, así como en toda América Latina conocida como: educación intercultural, educación bilingüe, educación bilingüe e intercultural, educación indígena, entre otros; sin embargo no se cuenta con los investigadores, lingüistas, antropólogos, pedagogos y docentes indígenas especializados en etnoeducación/educación bilingüe e intercultural, que se necesitan para un buen desarrollo de estos procesos educativos en construcción, en lo que respecta a nuestro proyecto de investigación de los procesos educativos formales en comunidades indígenas, tomando como escenarios de la investigación los pueblos: Kogi, Arhuaco y Wiwa en la Sierra

Nevada de Santa Marta-Colombia,

De lo anterior, es menester señalar que en dichos escenarios se presenta la situación antes expuesta, debido a la falta de actores adecuados, (lingüistas, docentes indígenas) con lo cual no se está favoreciendo el desarrollo de los procesos educativos sino que se ha convertido tal situación en fuente generadora de conflictos en los centros escolares y en formación de la personalidad de cada miembro de la comunidad indígena como lo afirma Trillos:

*(...)en la Sierra, es el bilingüismo un producto de la situación colonial; este bilingüismo no puede ser asimilado a cualquier dualismo lingüístico. En este caso, la posesión de dos lenguas no es solamente la posesión de dos herramientas, sino la participación en dos reinos síquicos y culturales diferentes. Aquí, los dos universos simbolizados por las dos lenguas están en conflicto. Este tipo de bilingüismo, forzosamente, deja secuelas conflictivas en la personalidad del hablante. (Trillos, 1995)*

La Sierra Nevada de Santa Marta, escenario natural de estas culturas ancestrales, es un ecosistema montañoso conformado por una maza accidentada en su composición geográfica, constituido por rocas de origen ígneo<sup>10</sup> las cuales datan de más de 160 millones de años; la parte más antigua la constituye el macizo central compuesto por grandes rocas de granito coronadas con las nieves perpetuas de los picos Colón y Bolívar.

Desde los 0 msnm (metros sobre el nivel del mar), hasta los 2 800 msnm, el suelo es muy fértil lo cual permite una gran producción de cultivos y el crecimiento de bosque de tipo andino o tropical, esto de acuerdo al piso térmico; de los 2 800 msnm hasta los 4 000 msnm la composición del suelo es medianamente evolucionado lo cual solo permite el crecimiento de frailejones y pajonales; a partir de ese nivel ya se encuentran afloramientos rocosos con suelos poco evolucionados y pobres en nutrientes, por encima de los 4 500 msnm solo las nieves permanentes.

Este gigantesco macizo, hábitat actual de las poblaciones indígenas Kogi, Arhuaca, Wiwa y Kankwama, se encuentra ubicado al nororiente de Colombia en la costa norte del territorio nacional, punto de encuentro de los departamentos de: Cesar, Magdalena y Guajira, este territorio mítico-ancestral se levanta desde

la plataforma submarina en el denominado mar Caribe hasta una altura de 5 775 msnm, conteniendo en sus alturas discontinuas todos los pisos térmicos y sistemas biodiversos desde el manglar<sup>11</sup> hasta coronarse con la nieves perennes en sus picos Colón y Bolívar, los cuales distan del litoral, en línea recta, tan solo unos 42 kilómetros, la superficie aproximada del macizo es de 17 mil kilómetros cuadrados, se constituye por su altura en la montaña más alta del territorio colombiano y la elevación mundial más prominente a nivel del mar.

Dada su importante altura y su proximidad inmediata al mar Caribe, la SNSM modifica en gran manera el clima de toda la región ya que en sus bosques se atrapan los vientos alisios que vienen del nordeste y sus partes altas fortalecen los glaciares y mantienen las grandes y frías lagunas como la de Naboba.<sup>12</sup> Es preocupante que en los últimos 40 años, los glaciares hayan disminuido significativamente, pasando de los 105 Kms a tan solo 35, las nieves se desplazaron de los 4 200 msnm a los 5 000 msnm (Halffter, 1992).

Gran parte de su territorio lo constituyen dos parques nacionales: El Parque Natural Nacional Sierra Nevada de Santa Marta<sup>13</sup> ubicado a 10°52 Norte y a 73°43 Oeste y el Parque Natural Nacional Tayrona ubicado en el Distrito de Santa Marta, Departamento del Magdalena, en su zona se encuentran ruinas arqueológicas de denotan la existencia de asentamientos humanos de la tribu Tayrona desde épocas precolombinas hasta bien entrada la colonización (S. XV-XVII)( Cano, M. 2001).

Antes de la conquista de estos territorios por parte de la corona española, estaban poblados por numerosas y valiosas culturas con diferentes organizaciones sociales, políticas, religiosas, económicas, las cuales compartían el espacio geográfico de acuerdo con las tradiciones mítico-religiosas de distribución de la territorialidad expresadas en sus relatos cosmológicos, de igual manera su gobierno, su economía, su organización social y por supuesto las formas de impartir sus tradiciones y sus saberes acerca de la tierra y todo lo en ella contenido, del cielo, de sus astros, del agua, del viento, de la luz, del fuego, en fin de todas las cosas que conformaban su universo.

Como producto final de la conquista y la posterior colonización solo pudieron sobrevivir en el macizo cuatro culturas ancestrales: los

Kággaba (Kogi o Pebo), los Wiwa (Arzario, Marocasero, Sanka, Indios de la Sierrita o Malayos), los Iku (Arhuaco o Wintukwa) y los Kankuamo (Atanqueros o Kankui), los cuales pese al paso gregoriano de los tiempos que pesan sobre su historia y las arremetidas militares, políticas, religiosas, económicas, culturales y el asedio permanente por parte de la sociedad de consumo y la globalización, han logrado mantenerse como pueblos con sus tradiciones ancestrales, sus organizaciones sociales, políticas, religiosas y han preservado su lengua. Algunos de ellos se consideran y son considerados como descendientes de los Tayrona, su lengua pertenece a la familia lingüística Chírbchense. En las estribaciones de la Sierra hay asentamientos poblacionales Wayúu (Indios Guajiros) provenientes de la parte alta de la península de la Guajira, estos pertenecientes a la familia lingüística Arawak; durante el S. XVI también había otros pueblos indígenas como los Ette Ennaka (Chimilas), hoy ubicados en el Departamento del Magdalena (Sabanas de san Ángel, Chivolo, Plato, Ariguaní), así como también los Mocaná y los Malibú (hoy desaparecidos).

Un acercamiento a esas realidades las expresa la comunidad Arhuaca al decir:

*Resistimos el continuo asedio de la sociedad mayoritaria colombiana, económica y culturalmente diferente, que a través de la historia nos ha venido negando nuestro derecho de conservar nuestra tierra, nuestra identidad y a desarrollarnos de acuerdo con nuestra propia dinámica y necesidades.*

*Para nosotros el proceso de conquista parece que no tuviera fin. Desde fines del siglo pasado y comienzos del presente el proceso de desalojo y colonización se intensifica por diferentes hechos que trataremos adelante, abriendo nuevos caminos y fundando pueblos como Pueblo Viejo, Minca, San Pedro de la Sierra y Pueblo Bello, entre otros, que se convierten en punta de lanza de la colonización sobre nuestras tierra.<sup>14</sup>*

Es de resaltar el autoreconocimiento que la comunidad Arhuaca hace de su situación de negación al derecho sobre la tierra y la identidad, dos realidades relevantes para la existencia de cualquier pueblo de allí. Para los colonizadores era de gran importancia poder acceder a la territorialidad para crear asentamientos poblacionales y fortalecer allí su identidad, es pues notorio que lo que era una necesidad para

los unos, en este caso los colonizadores, se convierte en un peligro identitario para los otros, así lo refiere en su diagnóstico el pueblo Arhuaco: *“fundando pueblos...que se convierten en punta de lanza de la colonización”* con la construcción de asentamientos poblacionales; pero llegó la nueva autoridad, la nueva organización social con su propias normas de convivencia, cambios en lo económico y la presencia de lo militar y lo religioso garantizando así la seguridad de los nuevos pobladores y el dominio y adoctrinamiento de los nativos.

Al final de la década de los ochenta, cuando en Colombia se habían iniciado los procesos de reconocimiento del derecho que tienen los indígenas a una educación acorde con su realidad de grupos humanos distintos a la población mayoritaria y después de haber transcurrido cinco centurias de la presencia inicial de una sociedad proveniente del continente Europeo, tiempo durante el cual, sin lugar a dudas, la educación desde la época de la colonia había impuesto sobre las comunidades nativas de América y de Colombia en particular no solo unos programas y contenidos educativos, sino también la imposición de procesos organizacionales en la prestación del servicio educativo formal escolarizado desde la perspectiva de la sociedad hegemónica con objeto de colonización, de dominio y en espera de obtener la sumisión de estos a la sociedad dominante, siguiendo lo expuesto por Trillos, se inician en el Magdalena acercamientos a las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta con el objeto preliminar de allegar a ellos, en sus territorios, lo que con gran esfuerzo físico, económico, social, cultural y a costa muchas veces de la negación de su identidad buscaban en la cabecera del Departamento del Magdalena: la posibilidad de acceso al conocimiento (manejo del castellano, conocimiento de leyes y costumbres de la sociedad nacional) de tal manera que pudieran relacionarse con la otra sociedad y tomar para sí y para sus comunidades lo que para ellos era necesario que garantizara su permanencia como pueblo; por supuesto que quienes podían hacer esos acercamientos eran, sin lugar a dudas, los hijos de los jefes indígenas o de aquellos que ostentaban el poder económico, o el manejo de los procesos de comunicación con gentes de la ciudad y lograban posesionar a sus hijos o familiares en casa de familias que les apoyarían en sus estudios. Esto fue causa de que se procuraran unos procesos que permitieran, desde lo que en esos momentos se denominó

como etnoeducación, un acercamiento a las comunidades indígenas de la vertiente norte de la SNSM para que desde sus territorios y al interior de ellos se lideraran procesos con miras a la búsqueda de una educación acorde con sus realidades sociales, políticas, económicas, religiosas y de saberes y conocimientos ancestrales que han sabido mantener, preservar y transmitir de generación en generación mediante procesos formales de transmisión oral.

La educación que se desarrolla y se imparte al interior de las comunidades indígenas en cuestión juega un papel importante en su configuración y supervivencia como pueblos, ya que mantiene su cohesión social, de allí la importancia que tiene para este tipo de proceso el reconocimiento de sus dinámicas poblacionales, las influencias que han tenido y que ejercen en el sistema de vida local y nacional.

La Sierra Nevada de Santa Marta, desde la perspectiva del estado colombiano en su desagregación político administrativa, se encuentra dividida entre tres Departamentos: Guajira, Magdalena y César y por supuesto, dentro de cada Departamento existe una distribución territorial en diversos municipios. El Departamento del Magdalena, al que dedicaremos gran parte de esta propuesta de investigación, se encuentra territorialmente distribuido entre: El Distrito de Santa Marta, el cual limita al norte con el mar Caribe y el Departamento de la Guajira, al sur con los municipios de Ciénaga, Zona bananera, Aracataca y Fundación, al este con el Departamento del César, en las cumbres de la Sierra con los Picos Colón y Bolívar y al Occidente con el Mar Caribe.

Un recuento somero de cómo durante el siglo XX se adelantó el proceso de educación en las comunidades indígenas de Colombia, inicialmente desde los comienzos de dicho siglo y hasta la década de los sesenta, permite expresar que la educación que se impartió en los asentamientos poblacionales indígenas estuvo a cargo de algunas comunidades religiosas de la Iglesia Católica y en casos particulares hicieron presencia escuelas oficiales del Estado, en las cuales la oferta educativa no era otra que una réplica de la aplicación del currículo nacional, el cual desconocía, desde la perspectiva de una sociedad hegemónica, las realidades culturales de los pueblos en los cuales se ofrecía el servicio de educación; esto trajo consigo el surgimiento de una confrontación ya que: *“el proceso de*

*escolarización ha originado en los estudiantes una representación diferenciada de las dos lenguas. Como tal, esta confrontación desigual pone a los estudiantes en conflicto de identidad con relación a los diferentes universos que subyacen a las lenguas”*(Trillos, 1995), y en la mayoría de los casos se impedía y se sancionaba el uso de las lenguas indígenas (CRIC, 1987).

En 1987 se firma el concordato entre la Santa Sede (Estado de El Vaticano) y el Estado Colombiano, el cual permaneció hasta los finales del siglo, en dicho concordato se plantearon normas y directrices que impulsó la iglesia católica como mecanismos para mantener y preservar el orden social establecido por un Estado eminentemente hegemónico inspirado por las doctrinas que se impartían desde la religión oficial del Estado para la extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los “salvajes” selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos. (Jimeno y Triana, 1985, p. 31) uno de los aspectos relevantes contenidos en el concordato que afectó grandemente a las culturas indígenas es sin lugar a dudas la que se refiere a la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en las universidades, colegios y escuelas; otros datos importantes que se pueden aportar en este aspecto es el contenido en textos de la normatividad existente y sobre la cual se construyó la plataforma del esquema del servicio educativo, lo contenido en la ley 89 de 1980 *“por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”*; así mismo el decreto 74 de 1898; otro de los referentes legales que reviste alguna importancia en este sentido es la Ley 89 de 1890, *“por la cual se determina la manera...”* el Decreto 074 de 1898, el cual en su artículo primero indica que la legislación general de la república no regirá entre los salvajes que vayan siendo reducidos a la vida civilizada por el avance y trabajo de las misiones, así mismo se define que el gobierno, de común acuerdo con la autoridad eclesiástica, como la insipiente sociedad nacida de las misiones por el sometimiento de los pueblos indios, determinará la manera como han de ser gobernadas, ya que según la ley que hemos citado es este párrafo los indígenas fueron concebidos como menores de edad y que como tales deben tener un tutor, ese tutor fue la Iglesia. Así mismo la Ley, en lo referente a las comunidades indígenas, las concibe como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en los procesos de colonización, en este marco de las misiones civilizadoras y cristianizadoras estaba la

educación de dichas comunidades, en manos de la Iglesia a través de las congregaciones religiosas a las que se les encomendó dicha misión, con una pedagogía basada en los principios de la Iglesia Católica la cual permaneció hasta los años cincuenta del pasado siglo XX, a partir de la siguiente época se adoptan los planes del estado colombiano.

<sup>1</sup> Consultado en: <http://www.un.org/es/>

<sup>2</sup> Es el equiparamiento enmarcado en la mezcla homogénea de la diversidad en el ámbito político, social y cultural de nuestra sociedad.

<sup>3</sup> Datos tomados de la Revista Iberoamericana de Educación No. 27.

<sup>4</sup> Fuente de consulta: Departamento Nacional de Estadísticas 2006. "Colombia una Nación multicultural". Bogotá Censo 2005.

<sup>5</sup> DANE 2005

<sup>6</sup> Sierra Zayda, (coord.), Voces Indígenas Universitarias, Editorial Marín Vieco, 2004 Medellín Colombia Pg.18

<sup>7</sup> La ONIC surgió como fruto del proceso de reorganización del movimiento indígena en Colombia que impulsó el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC- en 1971, proceso que redundó en el establecimiento de organizaciones indígenas en varios departamentos.

<sup>8</sup> Según tradición oral surge en el suroccidente colombiano con la unificación de los pueblos Guámbianos y Pastos, en los departamentos de Cauca y Nariño bajo la defensa y concepción del Derecho Mayor, la recuperación del territorio, la defensa de los títulos adjudicados por la corona denominados (amparos, posesiones, provisiones, real cedula, obediencias, decretos, y acuerdos de nuestros resguardos de origen colonial), como título originario de propiedad territorial colectiva.

<sup>9</sup> Los Pueblos Indígenas de Colombia en el Lumbal del Nuevo Milenio. DNP - Departamento Nacional de Planeación 2006.

<sup>10</sup> Rocas formadas por el magma enfriado y solidificado (del latín ignis, Fuego) [http://es.wikipedia.org/wiki/Roca\\_%C3%ADgnea](http://es.wikipedia.org/wiki/Roca_%C3%ADgnea)

<sup>11</sup> Ecosistema manglar: conjunto de hábitat con características acuáticas y terrestres conformado por bosques hidrófilos leñosos y cientos de especies de fauna y micronutrientes componentes abióticos, suelo y agua circundante. Para ampliar información ver: <http://www.ccondem.org.ec/cms.php?c=181>.

<sup>12</sup> Laguna de Naboba SNSM. Ubicada a 4.600 msnm a 8 horas de Mamankana, población indígena Iku ubicada a 8 horas de camino de Naboba. Lugar desde donde se puede ascender a los picos Colón y Bolívar. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-75653>.

<sup>13</sup> Parque Nacional Natural Sierra Nevada de Santa Marta, Zona de 15 mil hectáreas de las cuales 3 mil son reserva marina, ubicado a 34 kilómetros de la ciudad de Santa Marta, va desde el nivel del mar hasta los 900 msnm, creado mediante Resolución 191 del 24 de Abril de 1964 del Instituto colombiano para la reforma agraria (INCORA) modificada por el acuerdo 04 de 1969 y aprobado por Resolución 292 del mismo año del Instituto Nacional de Recursos Naturales (INDERENA).

<sup>14</sup> Documento: "Diagnostico y propuesta para un programa adecuado a las condiciones de educación secundaria de la comunidad indígena Arhuaca." Sierra Nevada de Santa Marta, Abril 1985

### **Procesos educativos escolarizados en las comunidades indígenas**

Se realizará un acercamiento a estas realidades de los procesos educativos formales en las comunidades indígenas, en particular las ubicadas en el distrito turístico, cultural e histórico de Santa Marta. Es pertinente enunciar al menos los asentamientos poblacionales del resguardo indígena, Kogi-Malayo-Arhuaco<sup>1</sup>, así denominó el Estado el territorio tradicional de los indígenas de la SNSM, ubicado entre los departamentos de la Guajira y el Magdalena; parte del cual está ubicado en la desagregación territorial del Distrito de Santa Marta.

Atendiendo a las realidades poblacionales actuales, en lo referente a su ubicación territorial, servicio educativo, población atendida, tipo de directivos, docentes y administrativos, es preciso presentarlos de acuerdo a su procedencia étnica.

En lo referente al pueblo Iku, actualmente su centro poblacional de referencia y en el cual se oferta y organiza el servicio educativo como población central es Bunkwimake, antiguo centro poblacional Kággaba en el cual existe el centro ceremonial de Jate Bunkwiñe. Allí, desde finales de la década de los ochenta, se organizó una pequeña escuela de educación inicial, al frente de la cual existía un miembro de la comunidad, el cual por gestión del líder Arhuaco Adalberto Villafañe fue nombrado como maestro. A finales del año 1989, por gestión de la Unidad Regional de Etnoeducación del Magdalena, se consiguió la aprobación de un establecimiento educativo que se denominó "Centro Etnoeducativo Tayrona de Bunkwimake" y las escuelas indígenas de: Jiwa, en el asentamiento poblacional denominado por los colonos y hippies de la época como Menejé, hoy Jiwa; de Gumake, en el asentamiento poblacional denominado por los colonos como "Sabana Culebra", hoy Gumake; en la cuenca del



Rio Palomino, límites con la Guajira, allí, en cada uno de ellos también había un indígena que se desempeñaba como maestro. Hoy se ha unificado la oferta educativa y ampliado su radio de acción, con la fusión de las escuelas de Jiwa y Gumake a la Institución Educativa Distrital de Bunkwimake y la apertura de nuevas sedes como Seykwamake y "Don Dieguito", cuenta actualmente con el servicio de educación en los niveles de preescolar, básica: primaria y secundaria y el de Educación Media, un Rector, no indígena, una Secretaria, indígena, y un cuerpo de docentes que atienden todas las sedes de la Institución. Cuenta con un total de 19 docentes, de los cuales 15 son indígenas y cuatro no indígenas o Bunachi<sup>2</sup>, la población atendida actualmente, según el reporte de SIMAT<sup>3</sup> (sistema de matrículas), es de 647 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la etnia Iku.

Los Wiwa tienen su principal centro poblacional actual ubicado en Gotsezhi, antes denominado "El Encanto", a orillas de la quebrada de su mismo nombre, en la cuenca media del río Guachaca. La primera escuela para esta población en el Distrito, se ubicó en el primer centro poblacional que en esa cuenca crearon los Wiwa, con su líder Ramón Gil Barros, denominado Kemakumake, en la década de los ochenta, después de haber sido reubicados de la cuenca del río Don Dieguito, en el camino a Bunkwimake, punto denominado en ese entonces como Bunkwangega. Esta comunidad, antes de su asentamiento en Kemakumake, había sufrido múltiples desplazamientos. Inicialmente la escuela se denominó escuela indígena de Kemakumake, hoy IED<sup>4</sup> Zalemaku Sertuga, en honor a su primer maestro el docente indígena Wiwa, José Gil Sauna quien en su tradición y en la lengua de su pueblo se llamó Zalemaku, fue asesinado por los grupos al margen de la ley durante una temporada que pasó en el Departamento del César. La IED, hoy cuenta con cuatro sedes: Gotsezhi, Kemakumake, Mutenzhi y Wimake: cuenta actualmente con el servicio de educación en los niveles de preescolar, básica: primaria y secundaria y el de Educación Media, un Rector, no indígena, un cuerpo de docentes que atienden todas las sedes de la institución para un total de 12 docentes, de los cuales tres son indígenas y nueve no indígenas o Zhentalo<sup>5</sup>, la población atendida actualmente según el reporte de SIMAT, es de 430 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la etnia Wiwa.

Los Kággabas, tienen su principal centro

poblacional actual ubicado en la cuenca alta del río Don Diego, denominado Ulueizhi, antes denominado por la influencia de los colonos como Don Diego, este centro poblacional no cuenta con escuela actualmente. Su primera escuela se ubicó en otro centro poblacional denominado Chivilongui, su primer maestro fue un mestizo de la comunidad Iku. El CED (Centro educativo distrital) hoy está constituido por dos sedes: Chivilongui y Ableizhi, cuenta actualmente con el servicio de educación en los niveles de preescolar, básica: primaria y tele secundaria. El CED es atendido por docentes Kággaba, uno de ellos asume de Director y atiende la sede principal, el otro atiende la sede de Ableizhi. La población atendida actualmente, según el reporte de SIMAT, es de 77 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la etnia Kággaba. Sin embargo, el modelo organizacional, a pesar del contacto directo con las autoridades tradicionales, es el mismo de la sociedad dominante con sus dinámicas y procesos administrativos, el cual se caracteriza por reproducir procesos asimétricos de la sociedad dominante: discriminación por asuntos económicos, políticos, religiosos, para el acceso en igualdad de oportunidades a la educación, a la salud, a la tierra, a los recursos económicos, a los medios de comunicación, al ejercicio del poder, a las vías de acceso, que es necesario asistir desde las organizaciones escolares y los entes reguladores de las políticas educativas para pueblos indígenas.

<sup>1</sup>Su territorio tradicional está delimitado por la "Línea Negra"(Ministerio del Interior, Resolución No. 0837/95)

<sup>2</sup> Bunachi, termino de la lengua Ikan del pueblo Iku, el cual se utiliza para denominar al no indígena

<sup>3</sup> Herramienta tecnológica del MEN para reportar la matrícula de los Establecimientos educativos (Sistema Integrado de Matrícula)

<sup>4</sup> En Colombia Institución Educativa Distrital.

<sup>5</sup> Termino de la Lengua Dumana, del pueblo Wiwa, el cual se utiliza para designar al no indígena

### **Categorización de procesos organizacionales escolares**

En este esfuerzo por acercarnos a la categoría de organizaciones escolares nada más centrado en nuestras realidades latinoamericanas que traer el pensamiento de aquellos que con una mirada teleológica quisieron potenciar la transformación de un pueblo teniendo como soporte base la educación:

*Es necesario entender de manera definitiva, que no se alcanzará la verdadera justicia social hasta que los sueños de Bolívar, Martí y cada latinoamericano se hagan realidad. Sencillamente está en juego la supervivencia misma y para lograr este propósito se hace necesario la transformación de la educación. (Cánovas y Chávez, 2007, p. 20, citado por Cabezas)*

No es nada fácil, desde esta perspectiva, bosquejar un constructo epistémico que denote con claridad qué se quiere expresar con procesos educativos escolares en contextos multiculturales en los cuales se construye la interculturalidad, en particular en comunidades en situación de marginalidad como son en nuestro contexto las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, ya que encontramos sin lugar a dudas múltiples definiciones, tantas como teóricos se han ocupado del tema de los procesos organizacionales en contextos de sociedades nacionales, sin embargo más que la definición, están las etapas que describen lo que es la administración de los procesos organizacionales en el ámbito de la prestación del servicio educativo, más aun de la educación formal escolarizada, siguiendo la línea del tema que hemos abordado.

En el contexto colombiano, como sociedad nacional, la administración busca dar respuesta a las necesidades organizacionales de los procesos educativos que se ofertan en cualquiera de sus niveles, ciclos y grados (Ministerio de Educación Nacional (MEN), Ley 115 de 1994), en procura de un mejor manejo posible a la asignación y coordinación de los recursos con que actualmente se cuenta para atender la demanda educativa, ya sean estos recursos de índole material, recursos financieros, tecnológicos, académicos y didácticos, con el objeto de poder alcanzar los objetivos y metas que se ha propuesto la institución.

### **Categorización de educación formal en comunidades indígenas**

En este apartado se tratan de analizar los asuntos pertinentes a la temática de la educación formal en los pueblos indígenas enfatizando particularmente en Colombia con los cambios surgidos por el proceso de descentralización del servicio educativo. Al respecto es bueno precisar que la administración de la educación en Colombia era ejercida

directamente por el estado con diferentes niveles de decisión de acuerdo a las competencias que a los territorios había definido la ley 60 de 1993<sup>1</sup> la cual asignó al MEN la formulación y difusión de lineamientos generales hasta el nivel Departamental, donde se ajustan y transfieren a los municipios quiénes son sus ejecutores directos. En lo referente a las poblaciones indígenas han coexistido dos formas: una ejercida directamente por la Nación a través del MEN y la otra la educación contratada con la Iglesia Católica, esto predominó en la mayoría de los territorios indígenas del país.

La primera forma, es decir, la ejercida directamente por la Nación, se hacía a través de sus representaciones legales en los Departamentos: los CEP, en lo referente a la capacitación y formación de docentes y los FER<sup>2</sup>, para los asuntos financieros y de dotación. En el segundo caso, correspondía a la denominada Coordinación de Educación Contratada de la jurisdicción eclesiástica respectiva (diócesis, prefecturas o prelaturas apostólicas), las cuales debían mantener las relaciones respectivas con los FER, ya que a través de ellos se giraban los recursos económicos para la administración de la educación. En lo referente a los CEP, en algunas regiones del país las organizaciones indígenas se involucraron en la administración mediante la conformación de Comités departamentales de Etnoeducación y en otros casos a través de convenios interadministrativos que les permitían a las comunidades involucradas algún tipo de participación en la toma de decisiones, aunque estas fueran más de carácter formal que de realidades operativas en beneficio del ejercicio de la autonomía de dichos pueblos.

Como consecuencia de la descentralización propiciada lo la ley 60, surgió la exigencia de la certificación por parte de la Nación a los departamentos, consistía este en un proceso de adecuación institucional para lograr la autonomía en el manejo de los recursos del "Situado Fiscal"<sup>3</sup>, para lo cual, entre otras cosas, se exigía la integración de lo CEP a las Secretaría de Educación de los departamentos y la conversión de los FER en Fondo Educativo Departamental.<sup>4</sup>

En lo referente a Educación Contratada, se continuó ejecutando a través de las diferentes jurisdicciones eclesiásticas, futuro sometido en los departamentos a que ya habían alcanzado la certificación a la voluntad de sus autoridades y a posibles nuevos contratos con la Iglesia, en este sentido se presentan situaciones que podrían

cambiar para mejorar los procesos etnoeducativos dado que queda a voluntad de las autoridades departamentales que hayan alcanzado la certificación y la repercusión que podría tener en la continuidad o no de los contratos, pero de todas formas esto no era garantía de un ejercicio autónomo de participación de los pueblos indígenas, es decir pasan del Estado Nacional al Gobierno departamental las competencias, y sus decisiones están sujetas a la voluntad de sus autoridades.

Las aspiraciones de las comunidades indígenas y por supuesto la preocupación de los estados en los cuales se encuentran desde antes de su constitución como tales, en torno al desarrollo social, económico, cultural y político requieren necesariamente de la concreción de acciones de concertación en los que necesariamente juegan un papel protagónico la cultura y la educación, esta concertación no puede concretarse si no se cuenta con el recurso humano preparado para asumir las competencias que implican la concertación y colaboración desde las realidades culturales diversas.

Ante estas realidades que implican autonomía, identidad, interculturalidad, inclusión y supervivencia como pueblos y culturas, no queda otra alternativa que hacer los esfuerzos necesarios y suficientes para que, con inteligencia y decisión, se profundice en el desarrollo de los procesos educativos en estas comunidades culturales. Ante estas realidades se hace necesario hacer un esfuerzo por conocer las realidades actuales de los procesos educativos organizacionales que se dan en las comunidades indígenas, evaluar dichos procesos y hacer una mirada prospectiva a la consolidación de dichos procesos, de tal manera que pueda lograrse un significativo impacto en el perfeccionamiento y contextualización de la educación formal escolarizada en comunidades indígenas.

<sup>1</sup> Ley 60 del 12 de Agosto de 1.993, "por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias..." Congreso de la República de Colombia.

<sup>2</sup> Dentro de la estructura educativa, al Nivel Regional lo constituyen el Departamento, la Secretaría de Educación y los Institutos adscritos y vinculados al sector educativo. (FER/Fondo educativo Regional, CEP/Centro experimental Piloto, Escalafón). De acuerdo con la Ley 24 de 1981

<sup>3</sup> Son dinero que la nación aporta en Colombia para la Salud y la Educación. La cifra para cada departamento resulta de dividir el

total destinado por el gobierno asignado a cada sectores el periodo anterior, ajustado por un índice de crecimiento salarial determinado también por el gobierno sobre la población obtenida en el mismo año. Por el índice de necesidades básicas insatisfechas, se determinaron las categorías departamentales y distritales, el ingreso per-cápita territorial y la dignidad de la población sobre el territorio según lo determine el CONPES. Se reconocerá estímulos a departamentos y distritos cuyos gastos per-cápita se encuentren por debajo del promedio de la categoría.

<sup>4</sup> Ley 60 de 1.993 y Decretos 2886 de 1.994 y 1060 de 1.996.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah- Pretceille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea Books.

Amadio, M., López, L. E. (1993). La educación bilingüe intercultural en América Latina: una guía bibliográfica. La Paz: CIPCA/UNICEF.

Amadio, M., Zúñiga, M. (1989). La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: experiencias y propuestas. La Paz: MEC/UNICEF.

Anaya, A., López, L. E. (1993). Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social: claves para una reforma educativa. Revista Unitus, 11, 40-50.

Cano, M. (2001). El ordenamiento ecoturístico del P.N.N Tayrona. Informe unidad de parques 2001.

Cartilla Guía para El Mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional, Colombia(2008).

Centro Cultural Jayma. (1993). Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi, 15(3), 31-53.

Enciso, P. (2004). Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Enciso, P., Serrano, J., Nieto J. (2003). MEN-GYZ. Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia, informe final, 1997.

Freire, P. (2003). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo veintiuno.

García, F. J., Pulido, R. A., Montes del Castillo, A. (1999). Educación Multicultural y El Concepto de Cultura. En García, J., Martínez, A. Lecturas para la Educación intercultural. Madrid: Trotta.

- Halffter, G. (Comp.). (1992). La diversidad biológica latinoamericana I. México: CYTED-B Instituto de Ciencia y Tecnología.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía intercultural. Barcelona: Paidós
- Kymlicka, W. (2004). Estados, Naciones y Cultura. Córdoba: Almuzara
- Latorre, A., del Rincón, D., Arnal, J. (1997). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Ley General de Educación, Decreto 804 de 1995, Decreto 1122 de 1998. Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1995, 1998).
- Lineamientos Curriculares para la Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2001).
- Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2002).
- López, M. (2002). Diversidad sociocultural y formación de profesores. Bilbao: Mensajeros, S.A.U.
- Ouviña, H. Colonialidad, subalteridades y emancipaciones en Nuestra América, apuntes para problematizar el lado oscuro del Bicentenario (UBA). Investigador del Conicet.
- Pérez Campero, M. (2000). (Adaptación). Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid: Editorial Narcea.
- Sánchez, I. (2006). Educación para una ciudadanía intercultural en Colombia. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Trillos, M. (1995). Multilingüismo. En La Sierra Nevada De Santa Marta. THESAURUS. Tomo L. Núm. 1, 2 y 3. Centro Virtual Cervantes.
- Trillos, M. (2001). Por una educación para la diversidad. *Nómadas*, 15, 162-167.