

Prácticas educativas hegemónicas y educación propia en comunidades indígenas versus Universidad

Hegemonic educational practices and unique education in indigenous communities versus University

Práticas educativas hegemônicas e educação própria em comunidades indígenas versus universidade

LORENA CAMARGO SIBAJA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CRISTÓBAL COLÓN, MONETRÍA, COLOMBIA

LORENACAMARGO2306@GMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-3125-2924](https://orcid.org/0000-0003-3125-2924)

Resumen

En este artículo se analizan y contrastan los resultados de una experiencia etnográfica realizada en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge en el departamento de Córdoba (Colombia), con los resultados de otra investigación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá sobre Educación Intercultural. En la primera experiencia se aplicó el método etnográfico y el trabajo comunitario. La segunda experiencia denominada Minorías Étnicas, Interculturalidad y Escritura Académica en la Pontificia Universidad Javeriana empleó la técnica de las entrevistas estructuradas a profesores y estudiantes provenientes de minorías étnicas, analizando las representaciones sociales de estos dentro del contexto universitario. Entre los principales resultados concernientes a la experiencia etnográfica se destacan los siguientes: Existe una discontinuidad cultural en el binomio escuela-comunidad generada por tensiones de orden político y epistemológico. En efecto, los representantes legales del Estado no han hecho reconocimiento al derecho a la educación propia con enfoque diferencial al pueblo Zenú. Asimismo, la escuela de la comunidad trabaja con la implementación de un currículo occidental impuesto que excluye la educación propia y la cosmovisión de los saberes ancestrales.

Palabras clave: Educación intercultural, cosmovisión, práctica pedagógica, saberes locales.

Abstract

This article analyzes and contrasts the results of an ethnographic experience carried out in the Zenú del Alto San Jorge indigenous community in the department of Córdoba (Colombia), with the results of another investigation by the Pontificia Universidad Javeriana in Bogotá on Intercultural Education. In the first experience, the ethnographic method and community work were applied. The second experience called Ethnic Minorities, Interculturality and Academic Writing at the Pontificia Universidad Javeriana used the technique of structured interviews with professors and students from ethnic minorities, analyzing their social representations within the university context. Among the main results concerning the ethnographic experience, the following stand out: There is a cultural discontinuity in the school-community binomial generated by political and epistemological tensions. Indeed, the legal representa-

tives of the State have not recognized the right to their own education with a differential approach to the Zenú people. Likewise, the community school works with the implementation of an imposed western curriculum that excludes their own education and the worldview of ancestral knowledge. The research carried out at the Pontificia Universidad Javeriana found that there is not an adequate interaction between cultures to implement a true intercultural education that allows the inclusion of other discourses, knowledge and worlds.

Keywords: Intercultural education, worldview, pedagogical practice, local knowledge.

Resumo

Este artigo analisa e contrasta os resultados de uma experiência etnográfica realizada na comunidade indígena Zenú del Alto San Jorge, no departamento de Córdoba (Colômbia), com os resultados de outra investigação da Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá sobre Educação Intercultural. Na primeira experiência, foram aplicados o método etnográfico e o trabalho comunitário. A segunda experiência denominada Minorias Étnicas, Interculturalidade e Escrita Acadêmica na Pontificia Universidad Javeriana utilizou a técnica de entrevistas estruturadas com professores e alunos de minorias étnicas, analisando suas representações sociais no contexto universitário. Entre os principais resultados da experiência etnográfica destacam-se: Há uma descontinuidade cultural no binômio escola-comunidade gerada por tensões políticas e epistemológicas. Com efeito, os representantes legais do Estado não reconheceram o direito à própria educação com enfoque diferenciado ao povo Zenú. Da mesma forma, a escola comunitária trabalha com a implementação de um currículo ocidental imposto que exclui a própria educação e a visão de mundo dos saberes ancestrais.

Palavras chave: Educação intercultural, cosmovisão, prática pedagógica, conhecimento local.



Introduction

El propósito al escribir este artículo es contrastar una experiencia etnográfica con la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge titulada Convite de pensamiento intercultural (Salazar, 2015) en el marco del desarrollo de un proyecto de minería y los resultados que devela la investigación denominada Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica, Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) realizado por Nancy Agray (2014).

Durante la experiencia etnográfica se desarrollaron talleres, diálogos interculturales, apartes del plan de vida del pueblo Zenú y entrevistas a los sabedores (personas mayores de la etnia). Las entrevistas estructuradas fueron aplicadas a una muestra no probabilística por conveniencia, distribuida entre cinco sabedores, un maestro y dos estudiantes. Los criterios tenidos en cuenta para la selección de estos participantes fueron los siguientes:

1. Relevancia: personas representativas de la comunidad que hicieron parte del grupo de sabedores que participaron en el proceso de Consulta Previa de 2014
2. Pertinencia: los sabedores elegidos han participado en procesos de liderazgo y resistencia al interior de la organización comunitaria, por lo tanto, tienen una formación diferenciada en su propia escuela contra hegemónica

3. Dominio de saberes: se pudo categorizar a partir de la experiencia etnográfica con la comunidad, el dominio de cierto tipo de saberes (ambientales, espirituales, estéticos, cosmogónicos) en los participantes.

Es de anotar que la comunidad se ha visto afectada en la construcción de su tejido étnico y cultural al no contar con una escuela que responda a su cosmovisión y necesidades locales. Lo anterior ha conllevado a un proceso de enajenación de la cultura en las nuevas generaciones, lo cual es visto con gran preocupación por los miembros de la organización comunitaria. En efecto, la lucha y proceso de resistencia ha conllevado a la colectividad a instaurar demandas ante la Corte Constitucional, reclamando el derecho a una educación con un enfoque diferencial.

Por otro lado, la segunda experiencia sobre escritura académica e interculturalidad consistió en entrevistar a profesores y estudiantes provenientes de minorías étnicas contemplando las creencias, necesidades, intereses y expectativas de estos.

Consecuentemente, uno de los resultados más significativos fue que los estudiantes indígenas llegan con rezagos académicos en comparación con el nivel de la mayoría de población estudiantil mayoritaria, asimismo, los profesores manifiestan que no han sido formados para acoger de forma idónea a la otredad y se limitan a una interacción que privilegia la tolerancia y convivencia, pero no trasciende al diálogo intercultural.

Para ello, se ha organizado el presente capítulo en tres sesiones: primero se hará una breve descripción de aspectos socio económicos y culturales de la comunidad indígena Zenú, luego, se expondrá la problemática educativa para pueblos indígenas en Latinoamérica, en Colombia y en la comunidad de estudio y, finalmente, se muestran los resultados de una investigación con estudiantes indígenas realizada por la PUJ con sus respectivo análisis y conclusiones.

Método

La investigación se enmarca en un estudio de enfoque cualitativo, de diseño etnográfico. Teniendo en cuenta el factor de interculturalidad exaltado en el estudio (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). De esta forma, se presenta un abordaje desde la interculturalidad, pensando en la relevancia de traer a colación los saberes ancestrales precisando en las limitaciones imperantes en el entorno educativo respecto a la experiencia educativa y etnocultural de estudiantes, docentes y personas que integran la comunidad indígena Zenú, que participan en actividades sociales, especialmente, educativas en instituciones educativas ubicadas en entornos urbanos.

Población y Muestra

La población corresponde a estudiantes (universitarios), docentes de educación básica y universitaria y sabedores (personal de la cultura Zenú que preserva los saberes ancestrales de la comunidad indígena). De esta forma, se toman testimonios de éstos, precisando en una muestra de 3 estudiantes, 3 sabedores y 3 docentes. Como criterio de inclusión se estableció que las personas consultadas estuviesen adscritas a la cultura Zenú y que se encontraran en la esfera educativa en los distintos niveles (docente, estudiante y personas que integran la cultura indígena Zenú), seleccionados teniendo por conveniencia.

Instrumento

Se aplicó una entrevista abierta, teniendo en cuenta la narrativa como aspecto importante del testimonio, analizando distintas variables relacionadas con la interculturalidad, la etnocultura y la educación bajo los saberes ancestrales, Asimismo, se buscó identificar las necesidades de inclusión cultural y los sesgos existentes respecto al fomento de una sociedad cultural en el entorno colombiano.

Es de resaltar también que el estudio se fundamenta en el análisis de fuentes primarias y secundarias, tomando documentos informativos, norma-

tividad vigente (nacional e internacional) e investigaciones en torno a la temática de la interculturalidad en Colombia.

Análisis de datos

El análisis se realizó precisando, en principio, sobre la información concerniente a las condiciones sociodemográficas de la cultura Zenú, teniendo en cuenta las distintas actividades sociales que se dan en el entorno (económicas, culturales, educativas), para luego tratar la situación de las culturas indígenas a través de lo que se consigna en las investigaciones, contrastado esto con las experiencias relatadas por los participantes del estudio.

Finalmente, se aborda la situación actual de la educación intercultural en los entornos de educación superior colombianos (específicamente, la Pontificia Universidad Javeriana), analizando su enfoque según la perspectiva de estudiantes y docentes. Por tanto, Hablar de perspectivas de los estudiantes y docentes, pretende el análisis de su discurso sobre percepciones que tienen surgidas de sus vivencias o experiencias adquiridas en el día a día educativo.

Resultados

Contexto socio económico y cultural de la comunidad indígena Zenú

A continuación, se describe brevemente el contexto socio económico y cultural de la comunidad con base en una encuesta sociodemográfica aplicada por el equipo interdisciplinario de investigadores (Castillo y Salazar, 2015). De acuerdo con el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de 2013 sobre el perfil productivo del municipio de Puerto Libertador, este se ubica al sur del departamento de Córdoba, la cabecera urbana se encuentra a 170 km aproximadamente de la ciudad de Montería, capital del departamento. El municipio está ubicado dentro de la cuenca alta del Rio San Jorge (p.12). En la figura 1 se muestra el mapa del departamento de Córdoba (Colombia) donde se encuentra ubicada la comunidad Centroamérica entre los municipios de Montelíbano y Puerto Libertador.

El entorno espacial donde se desarrolla la vida comunitaria es principalmente rural, es una zona veredal que cuenta con el servicio público de energía eléctrica; asimismo, se evidencia una situación de precariedad para el acceso al servicio de agua potable, recibiendo el 80% de la población agua potable tres veces por día a la semana, un 10% dos días por semana, un 9% aproximadamente un día a la semana y un 19% diariamente. Por otra parte, el 98,75% de las viviendas no tienen cobertura de alcantarillado o tratamiento de aguas negras, además se cocina con leña o carbón.

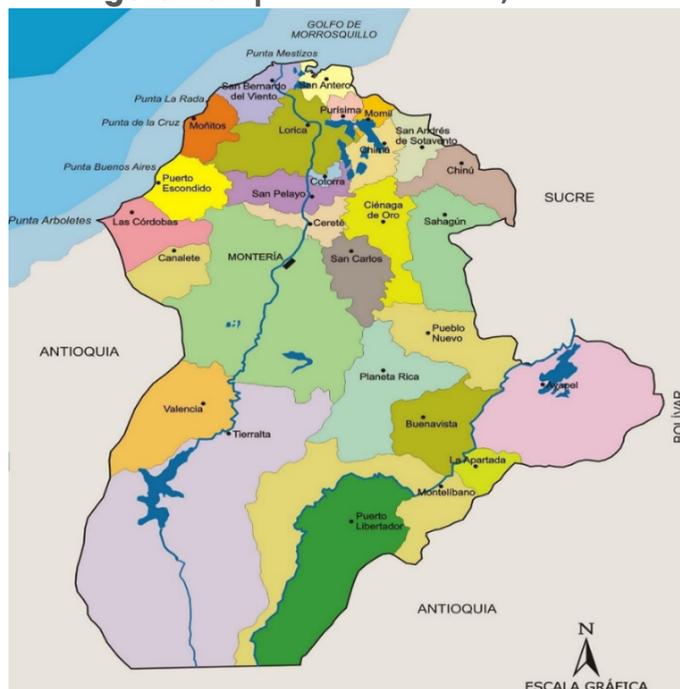
La comunidad es habitada por unas 123 familias. La tenencia de la tierra como espacio vital para su desarrollo comunitario en los ámbitos culturales, organizativos y sociales, ha logrado cohesionar a este grupo indígena en torno a la recuperación de la tierra y su defensa por la cultura y su autonomía. El sistema médico tradicional del pueblo Zenú se fundamenta en las plantas, por ello consideran a médicos tradicionales, rezanderos, parteras, homeópatas, sobanderos, curiosos y especialistas en cada quebranto.

La economía de esta población se basa principalmente en actividades tales como: la pesca, siembra de pan coger y algunos hombres trabajan en las pocas fincas aledañas como jornaleros. Cabe destacar que ha habido una transformación en lo que respecta a la condición del indígena como campesino, para pasar a la de jornalero (trabajar para un terrateniente y ser remunerado diariamente, en algunas ocasiones por períodos esporádicos). En efecto, la mayoría de la población se dedica a la agricultura (31%) y en menor medida a la actividad artesanal.

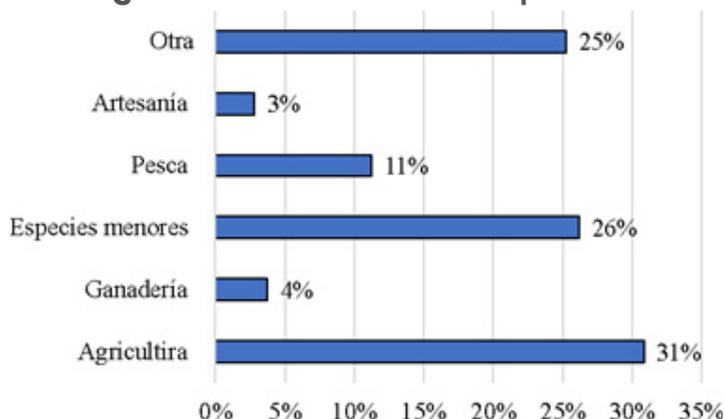
Una parte mayoritaria (65,7%) de la población indígena mantiene formas de trabajo comunitarias, propias de su tradición cultural. En cuanto a la composición étnica el 95,83% son indígenas y el 4,17% mestizos, sin la presencia de personas afrodescendientes. Por otro lado, la dieta alimenticia del pueblo indígena Zenú se basa en el consumo de carbohidratos, destacándose alimentos como el maíz, plátano, ñame, ahuyama, yuca, batata, guineo; además, se consume pescado, carne de res, cerdo y gallina. Por último, es usual el consumo de productos lácteos derivados de la leche como el suero, el queso, la mantequilla, entre otros.

La progresiva pérdida de territorio colectivo y la contaminación de algunas fuentes de agua han provocado problemas de seguridad alimentaria, lo cual ha desfavorecido el progreso económico, afectando su calidad de vida. La organización comunitaria está conformada por un tipo de gobierno interno regido por la legislación indígena que se ampara en la Constitución Política, decretos, acuerdos, normas, sentencias y convenios, especialmente en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989). Esta organización es liderada en orden jerárquico por el cacique seguido por un equipo de coordinadores en diferentes áreas. Sobre la condición étnica de la comunidad estudiada, un 20% posee el estatus de desplazado; el resto, un 80% vive el conflicto armado de forma interna sin verse forzada a salir. Un 12% de la población es o ha sido víctima en las distintas modalidades que les ha tocado padecer mientras que el 88% manifiesta no haber sido víctima.

Figura 1. Departamento de Córdoba, Colombia



Fuente: Tomado de Esgeo: Escuela Nacional de Geografía (Sociedad Geográfica de Colombia, 2011).

Figura 2. Actividades económicas en predio rural

Fuente: Castillo y Salazar (2015).

Problemática educativa de los pueblos indígenas en Latinoamérica y Colombia

En esta comunidad se encontró una problemática asociada al plano educativo, por ello, se ilustra inicialmente el panorama mundial y nacional sobre dicha temática en el contexto de los pueblos indígenas. En efecto, las demandas de los pueblos indígenas son cada vez más fuertes y contundentes en lo que respecta a su reconocimiento y a la generación de políticas que los beneficien, entre ellas la educativa, en la cual se exige el reconocimiento de la diversidad y el derecho a un desarrollo, puesto que, según Comboni (2002):

(...) en este contexto, la mayoría de los países de América Latina han tenido que modificar sus constituciones políticas para reconocerse como países multiculturales y plurilingües; de esta manera, se pensó asegurar los derechos culturales, lingüísticos, sociales, políticos, económicos y jurídicos de las minorías o, en su caso, de los minorizados (...). (pp. 268-269)

166

En realidad, cada país ha organizado mecanismos para tratar la problemática de su heterogeneidad, la cual puede estar legalizada pero no necesariamente reconocida: en países como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala

las reformas han sido más claras y contundentes, y en Colombia, Honduras, Chile y Brasil han sido parciales. “En estos países, las autoridades han apostado por la educación como medio para construir un proceso democratizante y más participativo respecto a la diversidad y el derecho a la diferencia” (Comboni, 2002, pp. 268- 269).

Por otra parte, la acelerada transformación tecnológica e informática que ha traído consigo el siglo XXI replantea la necesidad de concebir un nuevo modelo educativo que supere al tradicional. Asimismo, que este responda a los vertiginosos cambios socio culturales, económicos y políticos que han ido configurando una nueva sociedad. “La educación de los pueblos con las tradiciones culturales no occidentales, también nos hace pensar en nuevos modelos educativos que respeten, revaloren y difundan la ciencia y la tecnología de los pueblos originarios”(Quispe, 2012, pp. 20-21).

De acuerdo con el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2005) cuyos datos son muy discutidos, tanto por los pueblos indígenas como por las instituciones de gobierno, en Colombia existen en la actualidad un millón trecientos setenta y ocho mil ochocientos ochenta y cuatro (1.378.884) habitantes que se autorreconocen como indígenas o pertenecientes a estos pueblos o descendientes de los mismos, repartidos en 82 pueblos indígenas ubicados en 281 municipios de 30 de los 32 departamentos del país. Sus resguardos ocupan el 32% del territorio nacional, especialmente en las zonas de la Amazonía y Orinoquía. Las mayores concentraciones de población se encuentran en los departamentos de La Guajira, Cauca y Nariño (Rodríguez-Reinel, 2011).

Su unidad territorial está establecida a partir del resguardo, el cual es definido por la Constitución Política de Colombia como “una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva gozan de las garantías de la propiedad privada, además poseen su territorio y se rigen por el manejo de este” (Rodríguez-Reinel, 2011, p. 20).

En este orden de ideas, las organizaciones indígenas en Colombia vienen trabajando en el sistema indígena de educación propia, mientras que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) insiste en que la propuesta educativa para los grupos étnicos sea la etnoeducación, la cual, entra en disputa conceptual y metodológica con la política educativa concebida para toda la nación, sustentándose en tres aspectos: las necesidades de globalización centradas en el conocimiento, la modernización de los aparatos educativos para dar respuesta a los tiempos cambiantes, y la profesionalización docente (Mejía, 20007, citada en Rodríguez-Reinel, 2011, p.21).

En el contexto colombiano, además de incorporar lo anterior, se debe atender el postulado constitucional de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la nación, con el cual se reconocen otras formas y expresiones culturales, políticas y organizativas. Se pretende poner en condiciones de igualdad a estos pueblos que históricamente han sido relegados frente al resto de la sociedad nacional, y garantizar el derecho a la identidad étnica de estas poblaciones. Tal proceso ha significado un camino lleno de tensiones y confrontaciones, que todavía se está tratando de armonizar a través de la construcción participativa de la política educativa (Rodríguez-Reinel, 2011).

Rodríguez, tras el análisis del Informe de Discriminación racial para Colombia: informe alternativo ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2009), en materia del derecho a la educación para pueblos indígenas y afrocolombianos, reconoce el panorama preocupante en materia del justo reconocimiento y atención a la diversidad. Así pues, en este documento se concluye que:

En 1994 fue expedida la Ley General de Educación que reconoció el derecho de los pueblos indígenas (y de la población afrodescendientes) a tener un modelo específico de educación, al que denominó etnoeducación, que debería regirse por los principios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. La principal finalidad

de la regulación especial a favor de los pueblos indígenas fue la de afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, así como también los sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (p.66)

En ese orden de ideas, vale la pena destacar que en este informe se resalta el reconocimiento de los derechos humanos de los pueblos indígenas, siendo la educación propia y diferenciada uno de los principales. Por otra parte, pese a que Colombia ratificó la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (CIEDR) en 1981, las acciones del gobierno no se materializan atendiendo a lo pactado, lo cual deja entrever la falta de voluntad política para llevar a buen término su cumplimiento. En efecto, la etnoeducación presenta varias limitantes de orden socio- económico, cultural, pedagógico, metodológico, curricular y epistémico.

El establecimiento de la etnoeducación supuso un avance significativo en el compromiso del Estado de adoptar medidas de protección del derecho a la educación que tengan en cuenta su diversidad étnica y cultural. Sin embargo, esta importante medida, tal y como ha sido implementada, presenta varias restricciones que limitan su contribución a un pleno disfrute del derecho de los pueblos indígenas a la educación. (Rodríguez, 2009, p.66)

A continuación, se describen tres aspectos relacionados con dichas restricciones:

En primer lugar, se han adoptado medidas gubernamentales que han limitado disposiciones de la Ley General de Educación” (Rodríguez, 2009, p.66). En efecto, muchas escuelas carecen de etnoeducadores para orientar de forma idónea el proceso de enseñanza- aprendizaje y sus prácticas pedagógicas son descontextualizadas de los criterios establecidos por ley y de las necesidades comunitarias.

En segundo lugar, la cobertura educativa para esta población sigue siendo insuficiente, lo cual se ve reflejado en las marcadas tasas de analfabetismo y deserción escolar, la brecha tecnológica, las deprimentes condiciones en la estructura de la planta físicas de muchas instituciones. De hecho, según Rodríguez, “no se han adoptado las medidas necesarias para que la educación abarque al total de los miembros de los pueblos indígenas, lo que ha sido consecuencia de una deficiente aplicación de la etnoeducación” (2009, p.66).

En tercer lugar, “el modelo de etnoeducación no consagra normas que garanticen el acceso de los miembros de los pueblos a la educación impartida en todos los niveles, incluyendo los niveles superiores de educación” (Rodríguez, 2009, p. 66-67). En efecto, en Colombia no existe una política pública que reglamente la educación superior para los pueblos indígenas acorde con los principios constitucionales de respeto a la diversidad étnica y la inclusión. En la actualidad, tan sólo se aplican medidas aisladas que responden más a requisitos formales del sistema de corte cuantitativo y estadístico. No obstante, vale la pena destacar el papel protagónico que durante 30 años el Consejo Indígena Regional del Cauca (CIRC) viene desarrollando con la puesta en marcha de su universidad intercultural que rompe paradigmas y articula los procesos educativos con los ideales de su plan de vida e identidad.

En el año 2007 el MEN afirmó que hay una “carencia de proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar los lineamientos educativos y estándares mencionados, con los procesos culturales propios de las comunidades negras o afrocolombianas, sus experiencias, conocimientos y actividades, y viceversa” (Rodríguez, 2009, p. 82). Esta aseveración del MEN se sustenta en el hecho de que no existen mecanismos de control y seguimiento a los contenidos etnoeducativos y el currículo que se imparte aún en muchas escuelas de minorías étnicas sigue siendo de corte occidental. Así pues, al ser un currículo impuesto que responde a la lógica neoliberal y capitalista del mundo moderno, excluye e invisibiliza los saberes locales y con ello la identidad, usos y costumbres de las comunidades. Igualmen-

te, de acuerdo con datos del Censo del DANE (2005) es preocupante la falta de acceso de la población afrodescendiente a la educación primaria, secundaria y media. Se trata de un problema que agrava el ciclo de marginalidad que sufre la población afrocolombiana. En el nivel de educación básica primaria, un 10% de los niños y niñas negros de 6 a 10 años no tienen acceso a ella. Esto equivale a un porcentaje de inasistencia que es 27% superior al de los niños y niñas mestizo. En la educación secundaria básica (en edades de 11-14 años), la falta de cobertura es de 12%. En el nivel de educación media, la situación se agrava notablemente: el 27% de los afrocolombianos de 15 y 16 años se quedan por fuera de ella.

En contraste con lo anterior, el caso específico de la comunidad indígena Zenú no ha sido ajena a tal problemática y se ha visto afectada en la construcción de su tejido étnico y cultural. Como consecuencia, la escuela es considerada un espacio ajeno a la realidad y a la transmisión de los valores autóctonos, por lo tanto, va en oposición al afianzamiento de la identidad y autodeterminación. Lo anterior, ha conllevado a un proceso de enajenación de la cultura en las nuevas generaciones, dicha situación ha generado gran preocupación en la comunidad, principalmente en los sabedores mayores. La lucha y proceso de resistencia ha motivado a la organización comunitaria a instaurar demandas ante la Corte Constitucional reclamando el derecho a una educación con un enfoque diferencial, contemplado en la Constitución Política de 1991.

Otra situación que afecta el normal desarrollo de la escuela es precisamente la falta de formación de los maestros en relación con la etnoeducación. Al respecto, es pertinente citar el concepto de etnoeducación contenido en la Ley 115 (1994), este se define como “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (p.17). Teniendo en cuenta los aportes de las entrevistas aplicadas a los participantes seleccionados se puede corroborar la situación problematizadora planteada anteriormente.

A continuación, se describen algunos apartes de las entrevistas:

Digamos que nosotros en este momento, estamos tratando sólo de recuperar las cosas, porque digamos que el tejido étnico de usos y costumbres basado en la ley de origen, el derecho mayor y el derecho propio de nuestro pueblo indígena Zenú ha sido totalmente fraccionado. No tenemos por parte del gobierno, aunque tenemos tantas leyes no podemos reclamar nuestro derecho como debe ser y que nos lo respeten, nos lo hagan valer, no tenemos esa oportunidad. Pero sin embargo nosotros aquí estamos en el resguardo Alto San Jorge hemos mostrado resistencia, la resistencia significa buscar que se haga efectivo nuestro derecho, conservar nuestro sistema cultural, recuperar nuestro sistema cultural en la parte educativa y poder nosotros montar nuestro propio sistema de educación donde nosotros tengamos la oportunidad de elegir nuestros maestros, nuestros rectores, entonces eso es lo que queremos, aunque sabemos que es difícil, pero sí sé que con la resistencia que nosotros hemos puesto. Porque todo lo que en este momento estamos alcanzando es por un proceso de resistencia, el proceso de resistencia significa conservar nuestros usos y costumbres en el marco de la cosmovisión indígena. (Sabedor 1, 2014, comunicación personal, 18 de diciembre de 2018).

El relato anterior deja entrever la necesidad y demanda de parte del pueblo indígena que se resiste a seguir aceptando un currículo impuesto que invisibiliza su cultura y que reproduce unas prácticas educativas hegemónicas. De hecho, estas prácticas se inscriben en un modelo netamente occidental que vehiculiza los saberes e ideales heredados de la colonia y que desconocen los estilos cognitivos, las costumbres, los usos y la cosmovisión del pueblo Zenú.

Por otra parte, las tensiones generadas en las relaciones personales entre maestros y comunidad terminan por considerar la escuela como una institución que amenaza con la pérdida progresiva de los saberes ancestrales. En este sentido, se puede afirmar que existe una discontinuidad cultural entre escuela y comunidad que afecta el progreso de esta colectividad y la garantía del derecho a la educación. Se piensa entonces que la escuela de

occidente no es capaz de responder a las expectativas y demandas de la realidad, razón por la cual, el pueblo indígena espera contar con la educación como un medio que permita dar solución a sus problemas más relevantes. En ese orden de ideas, se trae a colación la percepción que al respecto manifiesta un estudiante egresado del grado 11° de la comunidad:

Los planes de educación a nivel nacional imponen muchas cosas, a veces yo me preguntaba o sea uno ¿para qué ve eso? Yo ¿para qué veo eso? si a mí me pueden dar esto, hay por ejemplo esto otro, porque no nos pueden dar proyectos agrícolas o porque [sic] por ejemplo porque [sic] el colegio no cuenta con una sala de recreación, como un salón de pintura, con algo como por decir que uno pudiera salir de la clase, pero todo era ahí, allí metido y ahí estaba la falencia, por ejemplo, cómo iba yo a aprender con 39 al lado, con un desorden ahí, o sea una mala organización, es que desde que haya problemas en lo básico va a ver problemas en todo (Estudiante 1, comunicación personal, 18 de diciembre de 2018).

En el relato anterior el estudiante narra cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje le resulta poco atractivo ya que está desconectado de sus intereses y de las necesidades de su contexto local. Es de anotar que enfatiza en el término imposición cuando se refiere al currículo occidental por el cual se rige su escuela, desconociendo el enfoque diferencial de la cultura Zenú. Además, destaca actividades como los proyectos agrícolas que forman parte de una estrategia comunitaria para salvaguardar la seguridad alimentaria y vivenciar dos de los principios de su interacción social como colectividad étnica: compartir el alimento y compartir la tierra.

Asimismo, una de las sabedoras desde su condición de madre narra experiencias que ha tenido con los maestros de sus hijos, ella sostiene que:

Entonces lo viví en carne propia con mis hijos con todos ellos han tenido [sic] ese problema, -mami el profesor me regaño por esto y esto, porque yo dije esto mal, y los pelaos [sic] se burlaron de mí entonces ya uno no sabe como padre de familia, ya uno no sabe cómo lidiar eso, porque si uno va donde el docente y busca al docente aparentemente pues el docente

tiene la razón como profesional, pero sabemos muy bien que como pueblo Zenú que somos no tienen la razón. La tenemos nosotros porque nosotros queremos que nuestros hijos se preparen es verdad, pero nosotros no queremos que nuestros hijos pierdan su identidad, entonces ¿cómo hacemos allí? (Sabedora 2, comunicación personal, 20 diciembre de 2018).

Esta sabedora devela cómo una de las principales tensiones en las relaciones con los maestros estriba en el desconocimiento por parte de estos últimos sobre el dialecto de la cultura Zenú. Así pues, en la escuela se comete el error de sancionar a los estudiantes o corregirlos indebidamente, desvalorizando un aspecto cultural tan distintivo como es la lengua. Por otra parte, esta deja entrever que impera el conocimiento del maestro como persona profesional, sin embargo, coloca en igualdad de condiciones el valor de su saber ancestral al defender su lengua autóctona y la identidad.

Prosiguiendo con las percepciones de algunos representantes de la comunidad, es pertinente describir la de uno de los maestros, quien expresa que:

No tenemos como que la preparación en etnoeducación para llegar a una comunidad como la es en este caso, la etnia Zenú, generalizamos en el grupo social como tal, hay algunas dificultades porque la etnia no tiene como que una historia sistematizada o explícita donde uno vea bueno los Zenúes son esto, esto, como otras culturas que tienen muy marcada su historia. (Profesor 1, comunicación personal, 18 de diciembre de 2018).

El maestro reconoce que la etnoeducación no se encuentra dentro de su proceso de formación y que por lo tanto su práctica educativa estandariza a los estudiantes bajo parámetros de corte occidental. También resalta que desconoce la cultura Zenú debido a que es poco visibilizada en fuentes diversas que estén a su alcance.

Por otra parte, de acuerdo a la encuesta aplicada por el equipo interdisciplinario de investigadores (Castillo y Salazar, 2015), las cifras de los estudiantes de la comunidad que logran ingresar a la universidad resultan

irrisorias en comparación con el número total de la población, donde el 20,19% cursa hasta grado 11^o, tan solo el 1,43% cursa un programa tecnológico y menos del 1% ingresa a la educación superior. Del mismo modo, algunos de los estudiantes que ingresan a la universidad les resulta muy complejo adaptarse a la vida de la ciudad, manifiestan sentirse muy solos y terminan desertando y regresando a la comunidad. Por otro lado, la comunidad se muestra un tanto reacia al currículo universitario, debido a que consideran que está de espaldas a su realidad y a sus necesidades.

Sin embargo, los sabedores encuestados no se oponen a que los estudiantes puedan salir de la vereda para cursar sus estudios superiores, pero anhelan que estos no pierdan su sentido de pertenencia e identidad y logren impactar en su territorio generando transformación. Esta situación guarda relación con la precaria situación económica de las familias, las cuales son en un 49% desplazadas de su lugar de origen, por situaciones de violencia. Asimismo, el jefe del hogar es quien labora de forma independiente en un 65,67% y las mujeres en su mayoría se dedican a los quehaceres del hogar. Sumado a lo anterior, el total de ingresos mensuales en un 33% de las familias está entre ciento cincuenta mil pesos (\$150.000 M/L) y trescientos mil pesos (\$300.000M/L) cifra muy por debajo de la equivalente a un salario mínimo (Castillo y Salazar, 2015).

En ese orden de ideas, es de anotar que los saberes locales de las comunidades indígenas en general poco o nada se difunden al público en general como si suele ocurrir con la ciencia enmarcada en los marcos hegemónicos academicistas de la universidad formal. Estos saberes se depositan en cambio en unos sabedores mayores que los heredan de generación en generación de forma oral en la escuela no convencional (la propia familia y comunidad). Cabe reconocer el hecho de que “debe considerarse también que, mientras el conocimiento científico está protegido, el único que no lo está es precisamente el conocimiento tradicional de los pueblos indígenas y de las comunidades locales” (de la Cruz, 2017, p. 84).

Es menester valorar la importancia de tales conocimientos negados durante muchas décadas desde la Conquista y la Colonia, como la base de todo

nuestro desarrollo tecnológico y científico para poder sobrevivir como civilización. Asimismo, reconocer que las prácticas ancestrales son maneras diferentes para construir conocimiento desde una epistemología y ontología territorializada que tiene mucho para aportarnos. “De allí la importancia de preservar, recuperar y proteger los conocimientos tradicionales relacionados con la biodiversidad y las prácticas culturales” (de la Cruz, 2017, pp. 84-85). De manera similar se exponen a continuación los resultados de una investigación de la Pontificia Universidad Javeriana con una muestra de estudiantes pertenecientes a diferentes comunidades indígenas de Colombia, testimonios que se encuentran compilados en el texto de Nancy Agray.

Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana

Este proyecto revisó de manera general, por una parte, la forma cómo se representa socialmente a los estudiantes provenientes de minorías étnicas en los documentos de política institucional, tales como la misión y el proyecto educativo de la universidad; por otra, la presencia de estos estudiantes en la Universidad y, por último, las creencias, necesidades, intereses y expectativas sobre la escritura académica que tienen algunos de ellos y un pequeño grupo de profesores de español como lengua materna, que han tenido en sus cursos estudiantes indígenas o afrocolombianos.

De acuerdo con la autora, teniendo en cuenta los documentos de política institucional, existen en la PUJ algunas problemáticas que afectan directamente al estudiantado perteneciente a minorías étnicas, estas se refieren principalmente a la falta de conciencia sobre la identidad cultural; la intolerancia, el desconocimiento de la pluralidad y la diversidad, la discriminación social y la concentración del poder económico. Asimismo, se destaca la necesidad urgente de lo cultural en la formación de la comunidad educativa, para resignificar y ampliar el concepto de cultura. (Agray, 2014). En este sentido, se invita a no restringirlo a “ciertas manifestaciones culturales de la clase alta y media alta de los países occidentales” (Agray, 2014, p. 230).

En resumidas cuentas, Agray (2014) plantea que se debe romper el paradigma del imaginario colectivo de atribuirle el término cultura (personas cultas) sólo a los que han recibido educación formal, a quienes pertenecen a ciertos estratos sociales o a quienes viven en países primer mundistas. Es necesario fomentar el estudio, aprecio y valoración de las distintas culturas para crear puentes de fraternidad que nos permitan a partir del diálogo intercultural reconocer al otro como un igual y descubrir su riqueza. De igual manera, los docentes deben transformar sus prácticas educativas hegemónicas que les permitan diversificar sus métodos y estrategias para la atención idónea a la diversidad cultural.

De acuerdo con la investigación, en la PUJ cualquiera de sus aspirantes a cualquier programa, sin importar su etnia, raza, lengua, religión, género y otros son admitidos sólo si cumplen con todos los criterios exigidos en el proceso de admisión. “Es decir, se generaliza y homogeneiza la condición de los estudiantes y se invisibiliza la procedencia de quienes provienen de etnias minoritarias, pues no se reconoce que las características y el bagaje cultural de estos estudiantes sean distintos” (Agray, 2014, pp. 230-231). Para ilustrar mejor el panorama de la presencia de estudiantes de minorías étnicas, como se aprecia en Agray:

(...) en la Universidad Javeriana, sede Bogotá, se explicitarán algunos datos relevantes. Así pues, hasta el segundo semestre del año 2008 había veintiséis estudiantes de dicha condición, veinticinco eran estudiantes de pregrado, y una, estudiante de posgrado, trece hombres e igual número de mujeres, repartidos en diecisiete programas académicos, de los cuales, Administración, Arquitectura y Teología contaban con el mayor número (tres en cada caso) estos estudiantes pertenecen a siete etnias y son hablantes de sendos idiomas como primera lengua. (2014, p.234-235)

Teniendo en cuenta las cifras anteriores se puede deducir que la presencia de estudiantes de la PUJ que pertenecen a minorías étnicas es muy baja si se compara con el total de la población estudiantil que supera los veintidós mil. De igual manera, podría inferirse que precisamente esta baja cobertu-

ra estudiantil estaría correlacionada con la falta de una política institucional que haga más amplio el rango de ingreso estudiantil.

En concordancia con lo anterior, en el desarrollo del estudio se presentan algunos de los comentarios de los estudiantes bilingües entrevistados durante la investigación con respecto a su proceso de adaptación al nuevo contexto universitario y a la ciudad de Bogotá, así como a los aspectos concernientes a su aprendizaje. A continuación, se describen los comentarios expresados por uno de los estudiantes:

En general, siempre ha habido muchas dificultades para el estudiante indígena, primero, porque venimos de colegios públicos, y entonces el desnivel académico es un problema, y, por otro lado, la adaptación no es muy fácil. Hubo un caso de una persona de Ipiales que llegó a Bogotá, y como lo asustó bastante la ciudad, el choque cultural le causó dificultades: Se enfermó y renunció a sus estudios universitarios, no continuó; y esa es la situación de varios compañeros (...) de igual manera, dos profesores notaron situaciones que parecían evidenciar problemas de adaptación y choque cultural en las clases, esto generaba que sus estudiantes indígenas comenzaran a llegar tarde o encontraran resistencia en el grupo, como se evidencia en lo manifestado por uno de los profesores: Ella, una estudiante indígena estaba sola, y mientras los veinticinco compañeros habíamos crecido en una sociedad que, mal que bien, se funda en un pensamiento occidental, y todos estábamos de acuerdo en ciertas cosas mínimas, todo aquello con lo que ella estaba de acuerdo no funcionaba, no operaba. Eso generaba resistencia. Eso era muy fuerte para ella (Agray, 2014, p. 237).

Testimonios como los descritos son insumos valiosos que ameritan un repensar de las prácticas educativas, propiciar y fomentar relaciones de interculturalidad en la cotidianidad del aula de clase. También incitan a rediseñar los currículos con propuestas alternativas de comprensión de la realidad, incluyendo otros saberes y discursos que se complementen y enriquezcan los conocimientos euro centrados (Agray, 2014).

Cabe mencionar lo expresado por un profesor al reflexionar sobre qué haría si volviera a tener en el aula de clase a una estudiante indígena, como una manera de dar paso a la interculturalidad: Si hoy tuviera a la estudiante indígena en mi clase, sería distinto, lo que haría sería invitarla a que nos mostrará cómo comprende el mundo; o sea, invertiría el método: no intentaría “occidentalizarla” sino ponerla en el centro y decir que esa es una forma de comprender la realidad, y que desde ahí es posible construir discursos; intentaría que ella entrara con su discurso a ser parte de los múltiples discursos que también aparecen en esa asignatura. (Agray, 2014, p. 238)

Adicionalmente en la investigación se realizó una primera aproximación a las creencias, los intereses, las expectativas y las necesidades relacionadas con la escritura académica de algunos estudiantes y profesores. En efecto, ello sirvió para comenzar a vislumbrar los posibles cambios que las prácticas educativas en la PUJ requerirían para ser más incluyentes. En relación con las creencias sobre la escritura académica, para algunos de los estudiantes entrevistados: Esta hace parte de su formación profesional, y tienden a entenderla como el conjunto de escritos que realizan en el proceso de formación en una carrera; para otros es un proceso que viene de la escuela y que nunca termina, porque siempre se está en continuo aprendizaje, y es un “proceso de mejorar cada día en el tema de la escritura”(Agray, 2014, p. 238). Para otro, la escritura académica es compleja y se diferencia del proceso lingüístico en la primera lengua. En concordancia con lo anterior, se exponen las opiniones de algunos maestros sobre el tema:

Yo tengo una pelea con la categoría escritura académica, porque finalmente fue el primer intento de erradicación de las escrituras no académicas. En pocas palabras, pienso que escribir académicamente, es cumplir con el sistema de regulaciones que proponen las comunidades científicas para poder producir conocimiento que sea validado como científico (...) ¿para qué escribir académicamente? Si pensamos la escritura como la posibilidad que tenemos de hacer que nuestro modo de pensar permanezca, le apuesto a ese concepto; pero

si la restringimos a la posibilidad que tenemos de escribir, bien o no, en los modelos científicos, yo diría que eso es poco representativo. (Agray, 2014, p. 240)

En este orden de ideas, se expone otra opinión relacionada con la tarea de la universidad de brindar apoyo a todos los estudiantes a lo largo de su la carrera en el proceso de formación escritural, más allá de una mera calificación:

La responsabilidad que nosotros tenemos no consiste en pasar o no pasar a un estudiante indígena, o determinar si escribe o no escribe, si es o no es capaz de aplicar una inyección. Nuestro problema es que en el fondo estamos jugando con una apuesta cultural, que la universidad no se ha preguntado –y eso sí, desafortunadamente, hay que decirlo en un sentido muy occidental – si nosotros, como los *sabios*, queremos o no queremos que las culturas indígenas ingresen en ciertos modelos de operación occidental. (Agray, 2014, p. 241)

En síntesis, la escritura académica es para los estudiantes y profesores entrevistados, un proceso complejo, y está atravesado por una serie de creencias sobre lo que es o debería ser, que ameritan proponer alguna reflexión. Tal como se entiende,

(...) la escritura académica corresponde a una serie de protocolos de escritura universitaria (...) esos protocolos no son únicamente los correspondientes a la escritura, sino también a la manera como las comunidades científicas evalúan y acogen o no los resultados de las investigaciones; pero para que los escritos de los investigadores puedan entrar en esa “enorme conversación” deben hablar el lenguaje de las comunidades científicas (Agray, 2014, p. 242).

Al respecto es pertinente considerar lo planteado por Groot y Restrepo (2007, citado en Agray) cuando afirman que:

El pensamiento necesita de un idioma como instrumento para ejecutarse. Y he aquí precisamente la importancia del idioma en el desarrollo de la ciencia. La ciencia es una creación del pensamiento, y sin un instrumento hábilmente manejado, con el cual ejercer ese pensamiento, es imposible crear ciencia genuina. La afirmación anterior conlleva a reflexionar sobre la manera en que es impuesta la ciencia, desde lenguajes hegemónicos que no dan cabida a otras manifestaciones culturales. De igual manera, como bien señalan algunos estudiantes, el hecho de acoplarse estrictamente a ciertos protocolos, no permite que otras formas de escritura igualmente valiosas se validen como científicas. (2014, p. 242)

Emerge entonces en el grupo de profesores el cuestionamiento por la coherencia y pertinencia de las prácticas pedagógicas que permitan pluralizar el aula de clase, acogiendo y valorando otros saberes y discursos. Asimismo, reconocen que requieren mayores habilidades y competencias para poder implementar métodos que atiendan a los diferentes estilos de aprendizaje de la población perteneciente a las minorías étnicas. En efecto, es necesario tener en cuenta que los estudiantes de esta población tienen sus formas propias de aprender determinadas por las características culturales (lengua, relación con la naturaleza, cosmovisión, saberes locales, relaciones de parentesco).

Conclusiones

Finalmente, ambas experiencias contrastadas coinciden en los siguientes aspectos: El número de estudiantes que logran ingresar a la universidad es muy bajo en comparación con el total de la población estudiantil, así pues para el caso de la comunidad indígena menos del 1% logra hacerlo y en la UPJ se registraba un total de 26 estudiantes de minorías étnicas frente a 22.000.

En el mismo orden, en ambas instituciones existe una baja cobertura estudiantil, la cual estaría correlacionada con la falta de una política pública que haga más amplio el rango de ingreso estudiantil.

Las prácticas educativas no son inclusivas en ninguna de los dos casos, la escuela de la comunidad reproduce un currículo de corte occidental que excluye otras epistemes con docentes que no han sido formados como etnoeducadores y desconoce la lógica comunitaria. En la UPJ se generaliza y homogeneiza la condición de los estudiantes y se invisibiliza la procedencia de quienes provienen de etnias minoritarias, los docentes manifiestan “occidentalizar” a estos en el aula, por el desconocimiento que existe.

En lo que respecta a la acogida de otros discursos y lenguas en ambas experiencias, estos son excluidos de la escuela y la universidad por no tener carácter diferencial ni ir en concordancia con los protocolos de la academia en materia de escritura científica. De hecho, en la escuela de la comunidad se cataloga de errado los arcaísmos del idioma propios de la cultura zenú usados por los niños y jóvenes.

Finalmente se puede concluir que los jóvenes de ambas instituciones se sienten marginados y en parte, esto conduce en gran medida a los altos índices de deserción escolar, en lo que respecta a la escuela de la comunidad indígena, los sabedores mayores también perciben como ajena a dicha institución y al profesorado, por lo tanto, los procesos de comunicación cultural y los lazos familia- comunidad son mínimos. Tanto los jóvenes de la UPJ como los de la comunidad concuerdan en llegar a las universidades con unos desempeños académicos básicos en comparación con el resto de estudiantes, en efecto, este es otro factor que influye en los altos índices de deserción y desmotivación, más cuando se enfrentan a ciudades con culturas muy diferentes en entornos urbanos.

En resumidas cuentas, el currículo y las prácticas educativas en la mayoría de escuelas y universidades son convencionalmente hegemónicas, sin la posibilidad de atender a las necesidades, intereses y expectativas de otras cosmovisiones. Por ello, se plantea un gran reto desde la academia que nos permita decolonizar el conocimiento y el capitalismo cognitivo, instaurado desde la colonia. Es necesario reivindicar los saberes ancestrales, tan valerosos como los científicos y dar el valor a lo local sin perder el horizonte planetario que le espera al ciudadano del siglo XXI. Resulta pertinente

abrir en el currículo el abanico de posibilidades de los etnosaberes en las diferentes disciplinas (etnomedicina, etnobotánica, etnomatemáticas, etnoambiente, entre otros), dar paso a un aula pluricultural aprendiendo y desaprendiendo de la mano de sabedores y de estudiantes. Transformar las prácticas educativas empieza por el reconocimiento de una ética intercultural que valore la otredad y le permita al maestro y a la sociedad en general dialogar en el marco de la equidad y el respeto.

Referencias

- Agray, N. (2014). Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana. En C. Garzón, S. Moya, H. Ramírez, J. Reyes, W. Sánchez y N. Agray, *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (pp. 227-264). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Castillo, R., & Salazar, F. (2015). *Caracterización sociodemográfica y socioeconómica de la comunidad Zenú del Alto San Jorge*. (Proyecto inédito). Proyecto Minero La Esmeralda. Empresa Cerro Matoso S.A.
- Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*(17), 261-88. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. (7 de julio de 1991). Bogotá, Colombia: Legis. DANE. (2005). Censo general . Bogotá , Colombia:https://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/00000T7T000.PDF.
- De la Cruz, R. (2010). Conocimientos Tradicionales, Biodiversidad y Derechos de Propiedad Intelectual – Patentes. *AFESE*, 54, 77-96. Obtenido de <https://afese.com/img/revistas/revista54/ddpropiedad.pdf>
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, Colombia. Obtenido de D. O. No. 41.214

- Organización Internacional del Trabajo. (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Lima, Perú: OIT/Oficina Regional para. Obtenido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). Perfil productivo municipio de Puerto Libertador. Bogotá: Colombia. Obtenido de <https://dokumen.tips/documents/perfil-productivo-puerto-libertador.html>
- Quispe, W. (2012). Educación indígena en iberoamérica: poder, dominación y colonialidad. Miradas desde la educación intercultural. Tesis Doctoral. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660397/quispe_huayhija.pdf?seq
- Rodríguez, C. (2009). Discriminación racial en Colombia: informe alternativo ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la ONU 2009. (I. Cavelier, Ed.) Bogotá, Colombia : Justicia Global y Derechos Humanos Documentos. Obtenido de https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_206.pdf
- Rodríguez, S. (2011). La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991. Tesis Doctoral. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://bdigital.unal.edu.co/5328/1/soniamercedesrodriguezreinel.2011.parte1.pdf>
- Salazar, F. (2015). *Detalle de los hitos alcanzados en la ejecución del contrato de servicios profesionales para el fortalecimiento institucional de los cabildos de las comunidades indígenas Centro América, Torno Rojo y la Odisea con la fundación Cerro Matoso* [documento no publicado]. Contrato 00471_09_15.
- Sociedad Geográfica de Colombia. (2011). Departamentos de Colombia. *Córdoba*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.sogeocol.edu.co/cordoba.htm>