

**Modelo
praxeológico con
enfoque étnico
diferencial indígena
como instrumento
de empoderamiento
social**

Ana María Núñez Henao

Correo electrónico: nanita500@gmail.com

Ángel Alberto Herrera Rodríguez

Correo electrónico: angel.herrera@uniminuto.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen

Colombia se caracteriza por hallarse conformada por un sinnúmero de manifestaciones culturales que expresan la variedad étnica, religiosa, de costumbres, tradiciones y formas de vida de su población. Es por ello que, la recuperación y protección de la historia y la cultura de los pueblos ancestrales, la defensa de los derechos sobre el patrimonio cultural y arqueológico, sistemas de justicia propia, idioma y tradiciones ancestrales, conocimientos colectivos en la medicina propia y medicamentos, prácticas de curación, semillas nativas, sistemas agrícolas, formas de conservación y consumo, valores genéticos, biotecnología, biodiversidad y manejo o administración de los recursos biológicos y naturales deben ser la prioridad dentro de la política de inclusión educativa estatal. Sin embargo, la ejecución de estas propuestas no queda en firme porque la realidad educativa es más compleja en las instituciones de educación superior que, al final, quedan cortas ante las exigencias actuales en este campo. De ahí que surja la necesidad de brindar las bases teórico-prácticas para fortalecer la intervención y aplicación del modelo praxeológico a fin de implementar procesos de inclusión para comunidades indígenas.

Palabras clave: praxeología, inclusión, etnia, pedagogía, empoderamiento

Abstract

Colombia is characterized for comprised of countless cultural events that express the variety of ethnic, religious, customs, traditions and ways of life of its population. Is for this reason that, recovery and protection of history and culture of ancient peoples, defend the rights of cultural and archaeological heritage, systems of self-righteousness, language and ancestral traditions and collective knowledge in own medicine and drugs, healing practices, native seeds, farming systems, forms of conservation and consumption, genetic values, biotechnology, biodiversity and management and/or administration of biological and natural resources they should be the priority in the policy of State educational inclusion. However, the implementation of these proposals

is not firm because the educational reality is more complex in the institutions of higher education lagging at the end short against the current in this field demands, hence arises the need to provide the theoretical and practical bases to strengthen intervention and application of the praxeológico in order to implement processes of inclusion for indigenous communities.

Keywords: praxeology, ethnicity, inclusion, empowerment, education.

*Tukuy imapa qallariyninpi
cielokunata hinaspa kay pachata
Dios unanchaptinmi
kay pacha karqa mana
formayoq hinaspa mana imayoq.
Uku-uku tutayaq lamar
qocham karqa,
Diospa Espiritunpas
yakukunapa hawanpim muyurqa*
Génesis 1,1, Quechua.

Introducción

Antes del siglo XV cuando se produjo la Conquista española en territorio americano, este se hallaba poblado de un sinnúmero de etnias y culturas que revaluaron en occidente el pensamiento evolucionista lineal, pues, algunas de ellas sin pasar por la edad de hierro de las culturas hispano europeas se hallaban en estadios muy avanzados desde el punto de vista social, como los incas, los mayas y los azteca; no obstante lo anterior, estas no fueron ni originarias ni las únicas sino que fueron la culminación del desarrollo de otras menos recordadas. Prueba de dicha afirmación la tenemos en la especialización oral de los amautas incas, cuya función específica era la preservación del pasado por medio de la memorización de acon-

tecimientos en respuesta a la ausencia de procesos escriturales (Chomnalez, 1996).

De acuerdo con Manuel Lucena Salmo-

ral:
“No hay en América, como en África, Oceanía o Asia, restos de predecesores de los hombres que nos indiquen un proceso de hominización. No hay australopitecinos, pitecantropinos y ni siquiera sinantropinos. América no fue, por consiguiente, cuna de la hominización sino que fue poblada ya por verdaderos hombres (Homo sapiens) procedentes de otros continentes (Lucena, 2005, pag 80)

De lo anterior colegimos que, América fue redescubierta en innumerables oportunidades y en épocas distintas, ya sea por tribus nómades de cazadores de Asia que atravesaron el estrecho de Bering siguiendo a los animales de los que vivían al finalizar la última glaciación o durante el siglo XV por exploradores europeos en busca de rutas comerciales más eficientes; por tanto, el presente documento representa un redescubrimiento desde el punto de vista documental de los contextos educativos indígenas en el territorio colombiano.

Contexto de algunos pueblos indígenas americanos prehispánicos

Previo a adentrarnos en el análisis de la temática propuesta, es necesario recrear el estadio cultural de los pueblos prehispánicos. Así pues tenemos que la cotidianeidad de los pueblos andinos, como es el caso de los incas, que se hallaban divididos en cuatro (4) cuarteles agrupados políticamente en el Tiunhuantisuyo con sede en Cuzco, fundados en el principio de reciprocidad, también denominado Ayni que regía la dinámica de los ayllu incaicos originados en relaciones sociales trabadas mediante la endogamia parcial, que consistía en que “una familia ayudaba a otra en ciertas tareas que necesitaban más gente, a cambio de recibir luego igual beneficio” (Chomnalez, 1996 pag 102-104), con una organización religiosa no desarticulada del Estado cuyo poder se derivaba de su deidad central el sol, Inti, identificado como el dios Huiracocha; fueron sorprendidos por un personaje foráneo llamado conquistador caracterizado por “ser un hombre muy singular, aventurero, en la búsqueda de la fortuna y riqueza no hallados en Europa”. Ese individualismo, sumado a su ansia de fortuna, lo definía como un hombre tenaz, orgulloso y capaz de emprender acciones temerarias para cambiar su posición social (Chomnalez, 1996).

En consecuencia, el tejido armónico, autosuficiente y libertario de las culturas americanas se vería interrumpido por una conciencia foránea en la que la constante sería el desarraigo mediante la anulación del hombre por el hombre,

amparando su ambición en dogmas religiosos que mutilaron el avance cultural nativo, Al respecto resulta pertinente traer a colación lo esgrimido por Heraclio Bonilla en su libro *Indios, negros y mestizos en la Independencia*: “El continente que los europeos afirman haber ‘descubierto’ estaba conformado por salvajes, sin dios, ley, ni rey” (Bonilla, 2010 pag 10).

Ahora bien, el territorio que hoy conocemos como Colombia, se halla conformado por un sinnúmero de manifestaciones culturales que expresan la variedad étnica, religiosa, de costumbres, tradiciones y formas de vida de su población. Por ejemplo, el departamento de Cundinamarca, durante la época precolombina, se encontraba habitado por asentamientos indígenas de los panches, muzos o colimas, sutagaos, pijaos y muiscas. La situación descrita en el párrafo anterior no fue distinta: por el contrario se ha reafirmado durante las etapas subsiguientes a la Conquista, como la Colonia y la República.

Actualmente, de acuerdo con el censo general realizado en 2005, la población indígena total en Colombia se calcula en 1 378 884 personas de las cuales se identificaron 87 pueblos ancestrales (véase la figura 1). Esto contrastado con cifras presentadas por las organizaciones que representan a estas comunidades como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), existen 102 pueblos indígenas en Colombia, 18 de ellos en peligro de extinguirse (Kaspapers et al., 2009 pag 6) De ellas 933 800 se asientan en los 710 resguardos existentes (Acnur, 2009)

Figura 1. Mapa de pueblos indígenas en Colombia.



Fuente. ACNUR (2009).

En efecto, el panorama resulta más sombrío de lo que las cifras permiten entrever, debido a fenómenos económicos reglados por la imperiosa necesidad hispana y después política de monopolizar la propiedad privada de la tierra. Esto, en contraposición al principio ancestral

de la propiedad comunitaria y al proceso legitimador de facto que se evidenció a lo largo de las Américas y cuyo principal aliado fue el proceso educativo que buscó la occidentalización de los usos y costumbres de los pueblos nativos.

El papel del sistema educativo regular en la aculturación o extinción de los pueblos nativos

Teniendo en cuenta las circunstancias de desencuentro descritas en párrafos antecedentes, en el plano educativo hispánico resulta pertinente traer a colación lo afirmado por Plaza Martínez (2009):

La educación 'formal' es una función de las relaciones de fuerza entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas. En este contexto, la educación formal ha sido diseñada, administrada y ejecutada desde los centros de poder, urbanos, occidentales, castellano hablantes. Así, los contenidos (conocimientos, valores) del currículo tienen un claro carácter occidental. En lo lingüístico, se asume el castellano hoy español como la lengua de enseñanza y comunicación. En lo metodológico predomina la orientación bancaria, donde el maestro transmite conocimientos que el estudiante debe reproducir, por medio de la memorización. En suma, la planificación, formación de docentes, la administración, incluso el soporte económico de la educación formal ha sido una prerrogativa de las clases gobernantes.

Así las cosas tenemos que, ante la oscura proyección de los pueblos nativos y su inminente desaparición la Organización de Naciones Unidas, en un intento de resarcimiento mundial de cara a los

desaciertos del sistema educativo regular, promueve en su declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 que: "El punto de partida para garantizar el acceso de las personas indígenas a los programas de educación superior es la integración de las perspectivas indígenas en las instituciones y sistemas educativos de carácter general" (ONU, 2007).

En dicho instrumento se centra esta integración al ejercicio de sus derechos en materia educativa en tres aspectos fundamentales:

1. Acceso pleno y sin discriminación.
2. La educación en materia de derechos humanos es un instrumento importante para alcanzar esa meta propuesta en el numeral antecedente.
3. Los indígenas tienen derecho a que la educación general promueva su ejercicio de libre determinación. (ONU, 2007)

Las premisas mencionadas traen como consecuencia la estructuración coordinada entre el ejecutivo y las comunidades de los sistemas de educación, a fin de incluir las formas indígenas de aprendizaje, enseñanza, instrucción y formación.

Aunado a lo anterior, los artículos 26, 28 y 29, del Convenio 169 de la OIT, además de reivindicar la necesaria existencia del derecho a una identidad educativa para los pueblos indígenas, define su ámbito de aplicación y dispone: 1) que debe garantizárseles a los miembros de los pueblos indígenas interesados la po-

sibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional; 2) que la autoridad competente está en la obligación de asegurar la formación de maestros miembros de los grupos étnicos y garantizar su participación en la formulación y ejecución de los programas de educación; 3) que la educación debe ser bilingüe al menos en los primeros años, lo cual significa que debe enseñarse a los miembros de las comunidades indígenas a leer y escribir en su propia lengua y en la lengua nacional y, finalmente, 4) que deberán adoptarse medidas que permitan preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover su desarrollo y su práctica (Organización Internacional del Trabajo, 1989). Este criterio fue reafirmado por las altas cortes colombianas en casos cuya materia versará sobre ésta población (Corte Constitucional, 2010 pag 5-56)

En consecuencia, de acuerdo con lo esgrimido, en los instrumentos internacionales debe concebirse la educación como un derecho-deber orientado a garantizar la sobrevivencia de una colectividad mediante un proceso de resignificación bien sea por transmisión, reproducción o reconstrucción de sus usos, conocimientos, saberes y costumbres. Posterior al proceso de castellанизación, inicialmente con fines de evangelización y luego, como objeto para la explotación de los pueblos nativos que imperó a lo largo de los siglos XV al XIX, se impone el bilingüismo del siglo XX, mediante el cual, los sistemas educativos de los países de la región buscan mejorar la educación de los indígenas, originando diversas modalidades y de-

nominationes, como la educación bilingüe, la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), etnoeducación y la interculturalidad (Plaza Martínez, 2009 pag 20).

Al respecto, Cathy Ramos, socióloga y docente de la Universidad Pedagógica de Colombia, señaló que:

Con los procesos de colonización en diferentes continentes, los pueblos originarios fueron considerados como ignorantes, porque no vivían bajo los preceptos de la religión de los países de donde provenían los conquistadores. Sus creencias, valores y conocimientos fueron menospreciados y desconocidos. Solo hoy en día, estos saberes están siendo reconocidos. (Universidad de Antioquia, 2017)

Al respecto podemos afirmar que en Colombia, a pesar que antes de la promulgación de la Constitución de 1991, los derechos de los pueblos indígenas no se habían elevado a la categoría de norma fundamental, estos sí se hallaban inmersos en el ordenamiento jurídico, por ejemplo mediante la reglamentación de la etnoeducación.

Así las cosas tenemos que el primer antecedente en la materia se remonta al año 1976 con la expedición del Decreto-Ley 088 que refería el análisis de la situación escolar de algunas comunidades indígenas. Más adelante, en 1978 se expidió el Decreto 1142, contenido del instrumento de apoyo a las exigencias de los pueblos indígenas al Estado colombiano y a los procesos educativos impulsados por las organizaciones indígenas. Finalmente, con la Ley 115 de 1994, se buscó

establecer un proceso de formación que previera la atención educativa para los pueblos indígenas de acuerdo con estrategias pedagógicas acordes con su cosmovisión y su contexto sociocultural siempre que estas se articularan al sistema educativo nacional (Departamento Nacional de Planeación, 2014).

Dicho instrumento legal reglamenta el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad de nuestro país y, además, eleva a la categoría de valor la identidad cultural a partir de la apropiación y aprehensión del sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad. Aunado a lo anterior, alindera su campo de acción y la circunscribe a aquella cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) asume en todos sus componentes e implementa la etnoeducación para la materia que nos convoca, independiente de la ubicación en cualquier localidad del territorio nacional. Pues “[...] hay muchas comunidades educativas ubicadas en territorios de las comunidades afros e indígenas que son ajenas e indiferentes a la etnoeducación, manteniendo en sus PEI el discurso educativo excluyente de la diversidad cultural y la interculturalidad, heredado de la Colonia española” (Banco de la República, 2016).

En cifras del Ministerio de Educación Nacional, en ejecución del plan sectorial 2006-2010 y, especialmente el programa estipulado para desarrollar la política educativa de atención a los grupos étnicos del país, consistente en el acompañamiento a las secretarías de educación y a los grupos étnicos para la formulación, implementación y cubrimiento territorial (expansión) de proyectos etnoedu-

cativos, los cuales se consideran la guía que contiene la visión, conocimientos, expectativas y rutas de trabajo para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, y así lograr el reconocimiento, permanencia cultural, respeto territorial y manejo ambiental de los grupos étnicos.

A la fecha, el programa ha logrado la formulación e implementación de 40 proyectos etnoeducativos, la mayoría en pueblos indígenas, y en 20 de ellos se cuenta con modelos pedagógicos formulados y en pilotaje, todos ellos centrados en intervención de los procesos de educación básica y media (Ministerio de Educación, 2017)

No obstante lo anterior y, a pesar del musculoso andamiaje jurídico que busca su protección o reconstrucción, esta resulta insuficiente pues, a pesar de las precisiones descritas en párrafos anteriores, no debe pasarse por alto que el ser humano de acuerdo con su entorno y la fase de desarrollo en la que se encuentre, tendrá una forma diferente de aprehender el mundo y sus experiencias y, por ende su forma de aprendizaje será disímil no solo entre fases sino también entre individuos. Como ejemplo de lo anterior, podemos referir lo manifestado por el Gobernador Indígena de la Comunidad Resguardo Nasa:

El mayor inconveniente al que estamos enfrentados es al de adquirir un modelo de educación occidental, el cual es un modelo educativo que potencia una forma diferente de ver el mundo, donde no existe ninguna validez para los conocimientos propios, contribuyendo así

a la fragmentación del pensamiento, la cosmovisión y los principios ancestrales de los pueblos. [...] Los currículos académicos se ajustan al modelo de educación impuesto y de esta manera nos obligan a aprender un idioma extranjero, que fragmenta los conceptos tradicionales y que además pone en riesgo la permanencia de las lenguas propias que por cientos de años nos han servido para transmitir los conocimientos de padres a hijos, pero que también han sido y seguirán siendo el medio para la comunicación con los seres espirituales que se encuentran en la pacha mama (madre tierra). (Paya, 2014)

Ahora bien, en materia de educación superior, según lo afirmado por la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario (2017):

[...] El 40 % de la población indígena del país es joven, menor de 15 años. El analfabetismo entre los indígenas mayores de 15 años se sitúa en más de 11 puntos con respecto al promedio nacional y, entre las mujeres, la tasa es aún superior en más de 10 puntos con respecto a la masculina. Aunque existe el programa nacional de etnoeducación, su aplicación ha tenido muchos tropiezos. [...] Si bien las políticas educativas favorecen la inclusión de estudiantes indígenas en programas universitarios, no tienen en cuenta la pertinencia y orientación de los contenidos. Adicionalmente, la deficiente formación en la educación básica por desconocimiento de las políticas

educativas y falta de recursos económicos conlleva a que aproximadamente el 80 % de los indígenas que ingresan a las universidades abandone sus estudios.

En el campo de la educación superior, las instituciones han enfocado sus esfuerzos a generar estudios investigativos sobre estos grupos de interés, pero aún se muestran muy tímidas a la hora de incorporar estos hallazgos dentro de sus estructuras curriculares de manera tal que, se requiera una renovación y actualización no solo de las mallas sino de los programas, propiciando a su vez, una reevaluación del acto pedagógico. Por el contrario la gran mayoría de los claustros ha optado por hacer una tenue incorporación sin formalización por medio de programas de formación continua, restándoles la importancia de la significación de la identidad en el proceso de empoderamiento transformador de los pueblos.

Para el caso en comento, consideramos pertinente citar como ejemplo, la Universidad de Antioquia, que con el programa Cree 2017, se convirtió en la primera del país en incluir en su pènsum varios cursos simultáneos en lenguas indígenas, indicó que este tipo de iniciativas evidencia la relevancia que está tomando no solo en el país sino en el mundo entero la validación de conocimientos ancestrales.

Esto no es solo para que los estudiantes de estas culturas o etnias ingresen a la educación superior, es para que todos aprendamos que sus conocimientos son válidos, importantes y que crean un nuevo

punto de partida de investigación, innovación y creación de aprendizajes. (Universidad de Antioquia, 2017)

Así las cosas tenemos que de acuerdo con lo esgrimido por Pedro Cortés Lombana (2010):

Aún no se sabe cuántos universitarios indígenas hay en el país. En Bogotá, hay aproximadamente 2.500, principalmente cursantes de ciencias sociales, ingenierías y ciencias de la salud. Actualmente existen carreras de etnoeducación en siete universidades del país y se están iniciando programas a nivel de especialización y maestría en esta temática, como también programas de doctorado en educación multicultural, que incluye el tema de la educación para grupos étnicos. No obstante, con excepción de estos programas de etnoeducación, las universidades no cuentan con modelos pedagógicos específicos, que tengan en cuenta las particularidades culturales de los estudiantes indígenas ni las necesidades, cosmovisiones y sistemas de conocimiento tradicional de sus comunidades.

Sin embargo, una realidad más drástica sacude de manera específica a los programas mediados por plataformas virtuales, ya que en la medida en que las tecnologías de la información han tomado fuerza, estas se vienen incorporando para el apoyo de diferentes tareas de la sociedad en las que los procesos de formación educativa no quedan excluidos de esta interminable lista; desde 2000 se

vienen presentando una serie de cambios de carácter estructural en la manera de relación social donde hoy en día los campus virtuales son una opción de educación (Jaramillo, 2009).

De acuerdo con lo anterior, los entornos virtuales se entienden como espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y hacen posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilita la cooperación de profesor y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, con unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación y mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar (Rivera, 2004).

Ahora bien, consideramos que los retos que impone la aplicación de entornos virtuales, se incrementan exponencialmente al aplicarse a los criterios de etnoeducación, pues uno de los elementos estructurales de la transmisión en los pueblos indígenas es la relación sincrónica vivencial entre sus interlocutores.

Importancia de generar un modelo pedagógico coherente

De acuerdo con un estudio realizado por Save The Children Colombia, basado en cifras del Ministerio de Educación Nacional, cerca del 86 % de los pueblos étnicos del país no tiene acceso a un sistema de educación pertinente a su cultura y a su contexto, lo que evidenciaría la necesidad de fortalecer políticas

educativas incluyentes para estas poblaciones (Save the Children, 2016)

En respuesta a los retos impuestos por nuestra sociedad multicultural, la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) ha implementado, desde sus inicios, un modelo educativo enfocado al cumplimiento de su misión, que favoreciendo un fácil acceso a una educación superior de calidad, se compromete con una educación para el desarrollo humano y social integral mediante la formación de líderes e innovadores sociales, constituidos como seres humanos íntegros y profesionales éticos y competentes, para construir un país justo, reconciliado, fraternal y en paz. Para ello ha adoptado un enfoque pedagógico praxeológico que integra el saber (teoría) y la práctica (praxis) en un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, llevándolas a integrar su(s) proyecto(s) de vida personal y profesional, a un proyecto de transformación de la sociedad (Uniminuto, 2016).

Este modelo promueve el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, partiendo de las potencialidades de cada uno y tiene en cuenta el conjunto de ideas, creencias, valores, actos, palabras y contextos del estudiante o comunidad, para ayudarle(s) a construir su bienestar personal y comunitario. Así, busca formar sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y generar, desde ellas, conocimiento innovador y pertinente y articular su trabajo y proyecto de vida al proyecto social de nación. De esta manera, el modelo educativo, anclado en los contextos y en las situaciones reales, está

soportado en tres pilares: el desarrollo humano, la responsabilidad social y las competencias profesionales propias de cada disciplina y nivel educativo (Uniminuto, 2016).

Ahora bien, para cumplir dicha finalidad la Corporación educativa, ha optado además de la presencialidad, por un ambiente educativo a distancia con soporte en tutorías presenciales y aulas extendidas, en el que la virtualización, a pesar de ser complementaria se convierte en pieza fundamental del acto pedagógico dentro de una sociedad de globalización del conocimiento como la nuestra.

Así las cosas tenemos que, las aulas extendidas por virtualización, se originan ante la necesidad de lograr familiaridad de los estudiantes con las tecnologías actuales. En un principio se optó por emplear páginas web para poner al alcance de los estudiantes el material educativo preparado para sus asignaturas y enriquecerla con recursos publicados en Internet. Dichos medios fueron evolucionando hasta convertirse en verdaderos entornos de aprendizaje, considerándoseles como aulas virtuales, ya que tienen una doble función, pues, en primer término fomentan la familiarización de los estudiantes con el uso de las Tecnologías de la Información, y en segundo término, permiten el acceso a los materiales de cada clase desde cualquier computadora con conexión a Internet, facilitando la actualización constante de la clase con las últimas publicaciones de buenas fuentes (previa revisión del docente) y, especialmente en los casos de clases numerosas, mantener a los estudiantes comunicados aún fuera del horario de clase sin tener que esperar a las

clases de asesoría, llegando a compartir puntos de vista con compañeros de clase y a realizar trabajos colaborativos (Scagnoli, 2015).

No obstante lo anterior, es de aclarar que dicha virtualización complementaria, no excluye el ejercicio docente, sino por el contrario refuerza el compromiso y vocación pues requiere de unas competencias para administrar el proceso educativo en aula, ya que para facilitar este trabajo es importante tener visibilidad de todo el ejercicio que se va a desarrollar en su materia o módulo para así programar todos los recursos por utilizar.

En este escenario, la evaluación toma relevancia como meta para desarrollar desde la cual se subordinan todos los procesos y recursos en el aula para llegar al fin propuesto y asegurar que todos los alumnos, o la mayoría, dominen los objetivos del conocimiento antes de pasar a nuevos retos de unidades posteriores.

Así las cosas tenemos que, en respuesta al requerimiento planteado por el cuerpo docente para implementar cada vez más estos espacios para desarrollar tales competencias, surgen las plataformas de gestión de aprendizaje, herramientas integradas para la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje, integrando materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativas.

Una de las más conocidas es la plataforma Moodle, que tiene la licencia General Public License (GPL), lo cual significa que se puede descargar gratuitamente de Internet, modificar los aspectos que

parezcan convenientes y usarla libremente. Debido a su gratuidad se ha magnificado su difusión.

No obstante las buenas intenciones de llevar a cabo la implementación de aulas virtuales, empleando plataformas de gestión de aprendizaje, muchas de estas experiencias se improvisaron y no han sido debidamente evaluadas en el desempeño logrado. Es por ello que surgen innumerables interrogantes a la hora de incluir los criterios de etnoeducación dentro de este sistema de aprendizaje asincrónico, por cuanto su raíz se encuentra dada en términos de occidentalización y, por tanto, cercena elementos esenciales de la transmisión ancestral, como la interacción comunitaria y la transferencia vivencial del sistema de creencias.

En conclusión podemos colegir, que una vez confrontados los elementos integrantes de los diversos modelos pedagógicos, el que tiene mayor vocación de respuesta positiva ante la necesidad de resignificación ancestral congruente con su cosmovisión original sin occidentalización cercenante, es el praxeológico, ya que este determina la necesidad de constante realimentación, adaptación y actualización del diálogo entre sus interlocutores.

Referencias bibliográficas

Acnur. (2009). *El trabajo de acnur con los pueblos indígenas colombianos*. Recuperado de <http://www.Acnur.Org/T3/Pueblos-Indigenas/Pueblos-Indigenas-En-Colombia/>

Banco de la República. (2016). *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el*

- sistema escolar. Recuperado de <http://www.Banrepcultural.Org/Blaavirtual/Sociologia/Cimarron/Cimarron0.Htm>
- Bonilla, H. (2010). *Indios, negros y mestizos en la Independencia*. Bogotá: Planeta-Universidad Nacional De Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado*. Recuperado de http://Centromemoriahistorica.Gov.Co/Descargas/Informes2013/Bastaya/Capitulos/Basta-Ya-Cap2_110-195.Pdf
- Chomnalez, P. & Di Tella, T(1996). *Historia precolombina y colonial americana hasta la creación del virreinato del Río de la Plata*. Buenos Aires: Troquel
- Colombia. Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. (23 de 01 de 2016). Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/Titulo-2/Capitulo-4/Articulo-93>
- Corte Constitucional. (2011). *Sentencia T-110*. M. P. Luis Ernesto Vargas Silva. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-110-11.htm>
- Cortés, L. P. (2010). *Educación superior indígena en Colombia*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-215581.html>
- DANE. (2005). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Quebecor World.
- Foro Cultura. (11 De 2011). *Captura de Atahualpa según Pedro Pizarro y testigos oculares españoles*. Recuperado de <https://www.forosperu.net/temas/captura-de-atahualpa-segun-pedro-pizarro-y-testigos-oculares-espanoles.258444/>
- Jaramillo, I. (2009). Investigación, gestión y evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje. *Itinerario educativo N.º 54*, 141-155.
- Kaspapers, E., Jost, S., Facilitador, A., Indepaz, ;, Académica, C., Carlos, J., & Restrepo, V. (2009). *SITUACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA*, 6. Retrieved from <http://www.kas.de/wf/doc/23098-1442-4-30.pdf>
- Lucena, S. M. (2005). *La América precolombina*. Pag 80. Madrid: Anaya.
- Ministerio de Educación. (2017). *Proyectos etnoeducativos*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235111.html>
- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (Junio de 1989). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314
- Paya, S. J. (2014). *Plan de vida, el paso de los indígenas estudiantes por la universidad convencional y el retorno a los territorio de origen*. Recuperado de http://www.ut.edu.co/administrativos/images/documentos%20administrativos/asociaciones/cabildo_indigena/plan_de_vida_cabildo_indigena_universidad_del_tolima.pdf
- Plaza Martínez, P. (2009). *La EIB y los sistemas educativos estatales*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/319612251/Pedro-Plaza-Educacion-lenguas>
- Rivera, M. J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista De Investigación Educativa*. Año 8, N.º 14.
- Save The Children. (2016). *Boletín Vive la Educación N.º 6. Educación con enfoque étnico*. Recuperado de <https://www.savethechildren.org.co/sites/savethechildren.org.co/files/resources/6.%20boletin%20-%20agosto%202016%20-%20vive%20la%20educaci%c3%b3n.pdf>

Scagnoli, N. (2015). *Qué son aulas virtuales*. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/2326/AulaVirtual.pdf>

Uniminuto. (2016). *Modelo educativo universitario*. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/web/santander/modelo-educativo>

Universidad de Antioquia. (2017). *Saberes ancestrales en el sistema educativo*. Recuperado de http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY-xbsMwDER_xYtHQWriuu1odAhQdMg-QFI6WgJaJIIMQqZs5POjNEPRpQvvHnE8g-Nbb1nqGhY6QSBhi5r2vD69v76unpnKfrq-5q19Tb6vlltVnvpz9sP7_QG6g0-XiG-uDc-MJrsu0oU4149wiA_1L3zLgw99nwZloEG-jpfq6ZermnftfIRRQtBuxJMip0OKEa4lCaJojZKxroJmQzgorJitEoacIBDPZzyM8uYoJEG-ToCFjue_f4G2lQKkA!!/

Universidad del Rosario. (2017). *Escuela intercultural de diplomacia indígena*. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/facultad-de-ciencia-politica/escuela-intercultural-diplomacia-indigena/la-eidi/>