

* *Documento de reflexión,
no derivado de investigación*

Contexto histórico de la Etnoeducación en Colombia¹

Historical context of Ethnoeducation in Colombia

Edgar Cerón Calderón²

Resumen

En este artículo se aborda el análisis histórico de la educación étnica en Colombia desde la perspectiva del origen y desarrollo de las distintas concepciones de educación tanto en el contexto de la sociedad dominante como en el de las comunidades y pueblos indígenas, en relación con los fundamentos filosófico-políticos que sustentan distintas posturas ideológicas que corresponden a los principales proyectos histórico-políticos que han surcado nuestra historia, para desembocar en la exploración de algunas alternativas que se han generado o podrían generarse con perspectiva histórica y aportan en el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos comunitarios y territoriales de los pueblos del sur de Colombia.

Palabras clave: Colombia, etnoeducación, historia, indígena.

Abstract

This article deals with the historical analysis of ethnic education in Colombia from the perspective of the origin and development of dif-

-
1. **Fecha de recepción:** noviembre 10 - 2016. **Fecha de revisión:** marzo 17 - 2017. **Fecha de aceptación:** abril 12 - 2017.
 2. Coordinador Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto.
Contacto: edlacer53@yahoo.es

ferent conceptions of education both in the context of the dominant society and in that of indigenous communities and peoples, in relation to the fundamentals philosophical-political that sustain different ideological positions that correspond to the main historical-political projects that have crossed our history, to lead to the exploration of some alternatives that have been generated or could be generated with historical perspective and contribute to the strengthening of pedagogical projects community and territorial rights of the peoples of southern Colombia.

Keywords: Colombia, ethnoeducation, history, indigenous.

Las concepciones educativas y sus prácticas pedagógicas correspondientes, han evolucionado con el proceso histórico: a grandes rasgos, antes de la conquista de América, la educación de los pueblos originarios estuvo ligada a los requerimientos de su sistema de vida y de creencias. Según la inteligente visión de Avelino Siñani y Elizardo Pérez³, la escuela primigenia americana se dio en el Ayllu (equivalente a familia), en el marco de la chagra (espacio en el que se crían plantas, animales y la familia humana) donde se fundían, en una conversa cósmica, el mundo de los saberes ancestrales, el mundo de los humanos y el mundo de la naturaleza para asegurar la crianza de la vida. Por eso nunca fue una simple trasmisión de saberes, sino que estuvo acompañada de un plan de vida el cual requería de un aprendizaje práctico, lúdico y ritualizado en el vientre mismo de la madre tierra.

De acuerdo con el pensamiento andino, expresado en mitos, en actos concretos y ritos, el indígena de estas tierras concibe la vida humana y en general todo proceso de desarrollo en forma de espiral (churo cósmico) cuya fuerza que lo impulsa reside en la lucha permanente entre los opuestos. “El mundo sólo fue posible hacerlo y organizarlo, enfrentando los poderes, cualidades de las entidades, que por tal motivo se comportan como mitades” (Mamián, 1996). En la leyenda de El Chispas y El Guangas por ejemplo, se cuenta que:

3. La escuela Ayllu de Warisata, Bolivia, fue una experiencia educativa comunitaria productiva en el año 1931, donde Elizardo Pérez y Avelino Siñani impulsaron la educación indígena.

se metieron en un canasto y se volvieron tigres y así se enfrentaron tocando el tambor..., eran dos esencias que contenían, como mitades, las principales cualidades del mundo, de las cosas, del hombre; de cuya relación conflictiva resulta el orden del cosmos con todos sus encantos (Mamián, 1996).

En la tradición indígena de Los Pastos es también conocida la forma de pensar del legendario Cacique Juan Chiles de quien se dice era un hombre sabio porque podía desatar la lengua quechua, descifrar las escrituras de Carlomagno y labrar a cordel. Por eso se considera que un buen comunero, bien educado, que obre con sabiduría como él, debe tener estas mismas competencias, las cuales, traducidas al momento actual se expresarían de este modo: aprender a manejar lo propio, la cultura propia, pero también aprender a descifrar los saberes de otros pueblos y culturas, incluyendo la dominante y hacerlo bien, hacerlo a cordel. Es un pensamiento que considera la educación como resultado de la confrontación de lo propio con lo de afuera, de comprender sus esencias y sus fuerzas (tigres), de desarrollarlas (desatarlas), de interpretarlas e interpelarlas (descifrarlas) con una ética basada en el hacer bien el trabajo, de tomarse el tiempo para escudriñar, discernir, repasar, compartir, apropiar.

Este pensamiento es opuesto al modelo lineal propio del racionalismo europeo y de la cultura occidental, centrado en la palabra altisonante y en el uniformismo, que no dialoga sino que impone, avasalla, calla..., es el monocultivo de la razón, de una sola cultura, de un solo saber universal aplicable a todo. La evidencia más notable se dio con la llegada de la conquista europea y la ocupación de Aby-ayala, luego llamada "América", que ocasionó un trauma en la vida social de los pueblos nativos:

quienes vieron cómo eran saqueadas sus pertenencias y profanada su cultura, cómo caían víctimas de enfermedades mortales que traían los llegados del otro lado del océano; y luego cómo sus comunidades eran objeto de un despiadado proceso de colonización durante el cual fueron abusados, despojados de sus tierras y sometidos al tributo y al trabajo forzoso de las encomiendas y las mitas (Sánchez y Molina, marzo 29 de 2014).

La conquista y la colonia

La conquista trajo, aparejado a su proyecto imperial de dominación, una concepción de educación basada en el adoctrinamiento religioso y sumisión de los indígenas que era preciso para los intereses de la conquista de las almas y el saqueo de las riquezas del nuevo mundo. Del lado del indígena, ya en su condición de dominado por la fuerza superior del poderío español y portugués, trastoca su lucha en resistencia, su cultura y educación se esconde, para resguardarse bajo el ropaje del sincretismo, el secretismo y, en muchas ocasiones, buscando la protección de la naturaleza inhóspita. “Ello ha posibilitado la permanencia de una formación cultural a veces mimetizada, sincretizada, a veces oculta, mística, secreta y en ocasiones directa” (Resguardo de Cumbal, marzo de 2012).

Luego de tres siglos de dominación colonial, la educación de los pueblos y comunidades indígenas se consolida alrededor de la iglesia católica. Las órdenes religiosas desde el siglo XVI se convirtieron en depositarios de los saberes que se impartían en escuelas y conventos, que para eso estaban al servicio de la corona española. La escuela colonial separaba social y racialmente a los alumnos, imponía cánones de lecturas y vigilaba que se cumplieran los preceptos religiosos.

Sin embargo, la abrupta disminución de la población nativa por la guerra y las enfermedades, obligó a la corona a desarrollar una legislación proteccionista con la constitución de “resguardos” que, si bien reconocía algunos derechos, mantuvo la servidumbre de las comunidades, así como la adopción obligada de la lengua española y el adoctrinamiento religioso católico. El alcance de esta legislación se limitó también por la negativa de los encomenderos y autoridades coloniales a aplicarla, lo cual desató en muchos lugares la inconformidad de las comunidades, cuyos insistentes reclamos dejados en escritos y acciones se extendieron hasta la Revolución de los Comuneros y que hoy son el testimonio de la resistencia indígena en aquella época. Otra estrategia fue la traída de africanos como mano de obra en haciendas y minas para compensar la tremenda pérdida de vidas por las pésimas condiciones de vida y de trabajo forzado a que fueron sometidos los indígenas lo cual aporta un nuevo ingrediente social y cultural al mestizaje.

Vientos de cambio

Para finales del período colonial, se comienzan a gestar cambios importantes que se promovieron desde Europa con el movimiento de la ilustración, que también tocó a España y sus colonias. Esta escuela nueva de pensamiento rechaza los contenidos educativos tradicionales de la escolástica y pone en marcha una reforma cultural que apunta a la ciencia moderna y a sus métodos de investigación. Un nuevo proyecto político se asoma por entre los resquicios del debilitado sistema colonial con la fundación de las primeras escuelas públicas, la realización de la expedición botánica dirigida por José Celestino Mutis y continuada por sus discípulos, cuyo propósito está vinculado con el conocimiento de lo propio desde una visión y métodos científicos. Esto tendría, posteriormente, consecuencias históricas, pues se reconoce por los historiadores que el conocimiento y conciencia del valor de los recursos naturales de América fue una de las causas que motivó a luchar por la independencia.

La ilustración abogó por los derechos humanos con la firme creencia en que estos deben estar determinados y orientados por el uso de la razón y por los ideales de libertad, igualdad y fraternidad en cuyos principios se propuso una nueva concepción de la educación como formadora de “personas racionales y autónomas” que puedan participar en la construcción social mediante la adquisición de las habilidades intelectuales básicas:

cultivo de la capacidad para leer textos de variados grados de complejidad conceptual; cultivo de la capacidad para narrar, describir y expresar ideas de cierta complejidad en forma oral y escrita; cultivo de la capacidad para dar cuenta del ocurrir cotidiano y de lo que se considera como bien público; cultivo de las matemáticas, de las ciencias básicas y de las artes. (Fuenmayor, 2001).

En esta línea de pensamiento se yergue la figura de don Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, con quien comparte las ideas que inspiraron la independencia americana. Don Simón Rodríguez buscó personalmente en Europa las bases de su propuesta educativa para las naciones libertadas. “En Francia, se siente más cercano a Rousseau y su influencia en el medio educativo social. De Pestalozzi, incorporará su filosofía social y su metodología, donde surgen las experiencias como basamento esencial, la proyección hacia el entorno, las

habilidades creadoras del niño” (Rojas, s.f.). Sin embargo, Don Simón no copia, asimila y propone creativamente tomando como punto de partida la realidad criolla, siempre con una firme convicción en la igualdad fundamental de todos los seres humanos sean blancos, negros o indios; él declaró que los habitantes primigenios de estas tierras tienen derechos como seres humanos y que su condición servil a la que estaban sometidos se podría remediar por medio de la educación que los habilite para participar en el desarrollo de la sociedad: “Se ha de educar a todo el mundo sin distinción de razas ni colores. No nos alucinemos: sin educación popular, no habrá verdadera sociedad. Instruir no es educar. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga” (Galeano, 2010)

Esta orientación hacia una educación amplia y popular dirigida especialmente a los marginados es la que guía sus esfuerzos. Pero la nueva oligarquía criolla no lo escucha, no le presta el apoyo económico ni moral. Les preocupa su empecinada idea de incluir al pueblo raso en su concepto de igualdad. El mismo Bolívar le da la espalda al traer como pedagogo para orientar la educación de las nacientes repúblicas a Lancaster, apreciado por su propuesta de educación popular y su origen inglés. Don Simón no se doblega, recorre el país por su cuenta y funda escuelas en muchos lugares; en ellas se formaba en los ideales de la justicia, la lealtad, el amor, en contra de la explotación y la violencia y se enseñaba a trabajar “(...) como basamento de una sociedad industrial. Fortalecer al pueblo, era su propósito, como sujeto propulsor de su propio crecimiento” (Rojas, s.f.). Túquerres, Guitarrilla y Yascual, se conocieron como lugares en Nariño donde él instaló estas escuelas con industrias como las velas de cebo y de jabón.

La independencia

Después de lograda la independencia, los esfuerzos de las autoridades de las nacientes repúblicas para la organización de un sistema de educación pública, se desvanecieron en interminables luchas internas partidistas y gamonalistas que se disputaban distintos modelos de desarrollo, lo que derivó en antagonismos entre la nueva clase oligárquica criolla y los trabajadores o comuneros; entre mantener los privilegios y el papel dominante de la iglesia y quienes abogaban por una educación pública y popular; entre quienes defendían las viejas tradiciones y los que pugnan por la apertura y los cambios

revolucionarios; entre quienes se inclinaban por una política extranjerizante y los que defendían la educación ligada a las necesidades propias, cuyo desenlace al final del siglo diecinueve favorece decididamente los intereses de la oligarquía criolla.

La educación se vio seriamente afectada por estos conflictos y la anarquía administrativa que generaron durante todo el siglo diecinueve; la educación indígena o, mejor, para las comunidades indígenas, siguió bajo la tutela de la iglesia o en algunas escasas escuelas oficiales donde se aplicaban las mismas normas coloniales, desconociendo la cultura de los grupos étnicos y, en muchos casos, impidiendo el uso de las lenguas vernáculas; de tal manera que al finalizar el siglo diecinueve (1887) se firma el concordato entre la iglesia y el estado colombiano cuya misión, según sus directrices, es la reducción de los “salvajes” selváticos e indios a la nacionalidad colombiana y a la civilización política, que se consolida con la ley 89 de 1890 con el propósito expreso de acabar con los resguardos cincuenta años después, en 1940. Por eso, ya bien entrado el siglo veinte no se había podido establecer una política de educación de los pueblos indígenas quedando Colombia rezagada de otros países latinoamericanos como México.

El retorno

En un largo proceso de recuperación del ser indígena que se reinicia en los años 30s con el famoso retorno del dirigente indígena Manuel Quintín Lame desde el monte al valle de la civilización, como él lo expondría en su libro “Los Pensamientos del Indio que se educó dentro de las Selvas Colombianas” donde se puede leer: “pues yo nací y me crié en el monte y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra” (2017).

Su movimiento reivindicativo, conocido como “la quintinada” es el escenario donde Quintín Lame hace sus reflexiones y sistemáticas referencias a la naturaleza como el origen del conocimiento y a la experiencia como el vehículo de la formación. “No es verdad que sólo los hombres que han estudiado quince o veinte años, son los que han aprendido a pensar para pensar; son los que tienen vocación, porque han subido del Valle al Monte” (Quintín, 2017). Más adelante señala: “La naturaleza humana me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y

se preparan para construir sabiamente sus casuchitas, sin maestro” (Quintín, 2017).

Su visión resulta profética pues en los años que siguen van resurgiendo de entre las ruinas las luchas de los pueblos y comunidades indígenas, aun valiéndose de las mismas leyes que los dominan, como estrategias que han experimentado ya en su centenaria resistencia. También se reconoce que la educación ha jugado un papel fundamental en la configuración de los contextos de la lucha indígena pues, por una parte, los reclamos bien argumentados de los líderes indígenas ponen en evidencia las injusticias y los atropellos que violan esas leyes y normas y, por otra, la educación indígena se ubica con fuerza entre las principales reivindicaciones de sus luchas. Pasan rápidamente de la solicitud de aprender a “leer, escribir y contar” a la exigencia del derecho a respetar, mantener sus lenguas, sus culturas, sus “usos y costumbres”.

Estos son los inicios de lo que el estado colombiano llamaría más tarde la “etnoeducación” y las comunidades y pueblos indígenas se han mantenido en llamar “educación propia”. “El proceso de recreación de la educación propia, viene caminando dentro de una dinámica de largo aliento de vivencia y resistencia, tendencia que se observa en las dinámicas comunitarias a través del tiempo, que no son de movimientos y cambios bruscos sino por el contrario son pausadas, pacientes, paso a paso, de pensar y re pensar la vida” (Resguardo de Cumbal, marzo de 2012).

Buscando hilos perdidos

En este retorno al “valle” de la civilización, es bueno escudriñar en la historia los hilos perdidos en el pensar de la educación. Consideremos la educación desde de las tradiciones de la racionalidad occidental moderna, como un proceso que se desarrolla en contextos sociales y culturales, es decir, como el producto de la interacción humana cuya finalidad es la formación de hombres y mujeres competentes para la vida productiva y social. Esto nos lleva a entenderla como un proceso histórico en dos sentidos: uno como producto del devenir de la humanidad (filogénesis) y otro como proceso continuado a lo largo de la vida, (ontogénesis). En el primer caso, la educación se desenvuelve como agente y receptora de cambio, reflejando las intencionalidades políticas de las distintas épocas históricas.

En el segundo caso se centra en la formación de las capacidades o competencias requeridas por una sociedad determinada en un proceso continuo y gradual que inicia, según las últimas investigaciones, con la gestación y termina con la muerte pasando por la escolaridad donde tiene asiento una intencionalidad pedagógica que la orienta. Se considera además un derecho fundamental y un servicio público encaminado a la integración política y ascenso social financiado por fondos públicos, con carácter secularizado y gestionado por el estado con finalidades definidas por los representantes de la nación (F. Savater, 1999).

Esta concepción humanista de la educación es acogida por la mayoría de los estados del mundo y está reflejada en la Ley General de la Educación Colombiana en los siguientes términos: “La educación es un proceso de formación permanente, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (Ley 115, 1994).

Pero volviendo a este último tramo de la historia en el que después de interminables reclamaciones, finalmente el estado colombiano reconoce la validez de la autonomía indígena y establece mediante el decreto 1142 de 1978, la política educativa para los pueblos y comunidades indígenas del país ligada a su cultura, procesos productivos y a toda la vida social y política comunitaria con la posibilidad de generar experiencias educativas propias. Esto es lo que se conoce como etnoeducación.

Sin embargo, había que esperar que los avances internos logrados por las sostenidas luchas indígenas sean validados por la ley 21 de 1991 que aprueba el convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes adoptado en la 76a. reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989, donde se concretan y reconocen las aspiraciones fundamentales de los pueblos indígenas y afrodescendientes y se reflejan en la nueva Constitución Política de Colombia en 1991, en donde se reconoce a Colombia como un estado pluriétnico y multicultural; se oficializan las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios; se establece el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe; se institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la

educación y se establece el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Con estas bases jurídicas se consolida la etnoeducación como la respuesta del estado y la sociedad colombiana a los requerimientos de las etnias; enseguida son aprobadas las leyes 115 de 1994 y decreto 804 de 1995 que regulan y reglamentan la formulación de proyectos educativos comunitarios con currículos que recojan los fundamentos territoriales, políticos, lingüísticos, económicos, usos y costumbres e incluso la concepciones de vida y formas de pensamiento.

Por otra parte, el análisis de la concepción indígena aporta y transforma esta concepción al prestar atención a dos elementos importantes del contexto que no se mencionan: la naturaleza como madre y maestra, y los espíritus o saberes de los antepasados, en diálogo con ella y con el mundo de los humanos de hoy, que junto con la intencionalidad pedagógica y política representadas en su concepción y practica de criar la vida, dan sentido al acto educativo (se relaciona con el mundo de los saberes ancestrales, el mundo de los humanos y el mundo de la naturaleza presentes en la chagra).

Otro aspecto de análisis se refiere al pensamiento sobre la educación. Mientras la cultura occidental actual concibe el proceso educativo como continuo y gradual pero lineal, atado a unos saberes únicos que se transmiten y actualizan de generación en generación, guiados por el lucro, la moda y el deseo; el pensamiento originario lo entiende como una espiral (Churo), cíclico y discontinuo, en el cual el aprendizaje se realiza en el diálogo (conversa) de saberes entre la generación actual y las pasadas, y de estas con la naturaleza, donde hay a la vez controversia y unidad guiada por la tenacidad, la justicia y el afecto como valores supremos.

Pero, tal vez, el aporte más importante desde el pensamiento indígena sea su concepción de la diversidad y lo sagrado. Cuando se pregunta por qué llaman Chagra al territorio donde cultivan, dicen: la Chagra es un microcosmos, donde caben las diversas especies de plantas y animales porque “en el fondo, todos somos una familia y con responsabilidad de gestar la vida en armonía permanentemente en la pacha” (Calderón, 2013).

Desde una visión similar amazónica, se destaca este pensamiento:

En el trabajo de la chagra está el secreto de recibir y mantener la sabiduría, cada planta sembrada tiene espíritu vivo, es alimento, curación, educación, canto, rito, matrimonio, bautizo, es la insignia palabra y poder de la pareja, de la familia. La chagra es padre y madre espiritual. Hay que tener en cuenta también los diferentes colores, olores y sabores que caracterizan al bosque, porque cada árbol es el territorio de un animal; igualmente, el color del agua, pues las hay cafés, rojas, negras y turbias, y los animales acuáticos también lo reclaman. Lo principal radica en mirar con los ojos del conocimiento, con los ojos de vida de la sustancia, con la placenta primitiva, donde la placenta y el cordón umbilical están conectados con el ser humano (Román, 2005).

Como se puede apreciar en este breve relato, las dos visiones, la indígena y la occidental, a pesar de mantener sus dinámicas propias, tienen aquí un acercamiento inusualmente estrecho que incluso parece haber desbordado algunas expectativas. Por tanto, es posible afirmar que, en este aspecto, vivimos una época especial de diálogo intercultural y de afianzamiento de nuestra identidad como pueblos indígenas o afros y como pueblo colombiano que se reconoce a sí mismo como diverso, mestizo, con linajes y ancestros propios cuyas raíces se hunden en las profundidades culturales, económicas, ecológicas y políticas con historias todavía por contar. El riquísimo legado que heredamos es una fuente inagotable de contenidos para la educación que por lo mismo deberá ser en y para la diversidad.

A manera de conclusión

Podemos aproximarnos a esbozar algunas líneas orientadoras para la búsqueda de alternativas educativas propias que involucren en su dinámica lo más avanzado y esencial de las visiones indígena y occidental, haciendo nuestro el legado del pensamiento del cacique Juan Chiles y otros pensadores indígenas.

En primer lugar, cualquier alternativa que se proponga debe considerar las reivindicaciones históricas primarias de los pueblos indígenas de territorio, autonomía, respeto por la cultura, usos y costumbres, concepción de vida, identidad étnica, participación de las comunidades en la orientación, dirección de la educación y las formas de pensamiento propias.

En segundo lugar, buscar por todos los medios posibles la recuperación y fortalecimiento de los saberes ancestrales en: agricultura, medicina, la construcción, la ciencia propia, la economía, así como el respeto y cuidado de la naturaleza, las prácticas culturales y artísticas como las danzas, la música, los tejidos.

En tercer lugar, privilegiar el modo de vida colectivo, el gobierno escolar propio, la fuerza organizativa comunitaria en los emprendimientos como las mingas, la organización de la escuela como una familia, como un organismo vivo y la lucha constante contra la politiquería y la corrupción.

En cuarto lugar, sobre la base del reconocimiento y valoración de lo propio, proponer un diálogo constructivo con lo de afuera, en aspectos centrales del currículo educativo como las intencionalidades políticas y pedagógicas, los contenidos y procesos, las metodologías, recursos, medios y formas de evaluación.

Finalmente, sería también provechoso sistematizar e incorporar paulatinamente los saberes y experiencias de cada comunidad y de las demás, para ir construyendo entre todos un referente común que sirva de base para la construcción de proyectos educativos, concebidos desde el pensamiento propio y al servicio de los planes de vida comunitarios

Puede ayudar esta clave:

Es en la cultura y en el territorio donde nacen las bases para la educación propia, por ello se vienen identificando principios de vida, a partir de los cuales se postulan orientaciones pedagógicas, que junto a las dinámicas escolares y comunitarias, van dando origen a unas rutas o caminos a seguir (Resguardo de Cumbal, marzo de 2012).

REFERENCIAS

- Calderón, C. (2013). La agricultura andina. *Volveré, Año II (5)*. Recuperado de: http://www.ijecta.cl/revistas/volvere_5/articulos.htm
- Fuenmayor, R. (2001). Educación y reconstitución de un lenguaje madre. *Lógoi, No. 4*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.
- Galeano, E. (2010). *Memoria del fuego 2. Las caras y las máscaras*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ley 115. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, febrero 8 de 1994. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mamián, D. (autor). (1997). Los Pastos. En François Correa Rubio (coordinador del Tomo). *Geografía Humana de Colombia Tomo IV – Volumen 1*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Quintín Lame M. (2017). *Los Pensamientos del Indio que se educó dentro de las Selvas Colombianas*. Universidad del Cauca
- Savater, F. (1999). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Resguardo de Cumbal. (Marzo de 2012). *Senderos de la Educación Propia, Institución Educativa "Los Andes de Cuaical"*. Vereda Cuaical.
- Rojas, C. (s.f.). Razón y Revolución Paulo Freire y Simón Rodríguez. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/486103/paulo-freire-y-sim%C3%B3n-rodr%C3%ADguez>
- Román R. (2005). La Chagra materialización del saber indígena entre los Uitoto, Amazonas, Colombia (pp 35 - 37). En Escobar, Elsa M., Escobar, P., Pazmiño, Aracely y Ulloa. (2005). *Las mujeres indígenas en los escenarios de la biodiversidad*. Bogotá: Fundación Natura.
- Sánchez, E. y Molina E. (marzo 29 de 2014). Documentos históricos [blog]. Recuperado de: http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=58&Itemid=110