

RELACIONES COMUNIDAD-ESCUELA EN EL RESGUARDO IKUN DE LA SIERRA NEVADA DE SANTA MARTA

Estas breves observaciones se basan en el trabajo que se ha venido realizando desde hace dos años en 6 escuelas indígenas de la región. En general, y contra lo que cabría suponer, la participación de los miembros de las parcialidades en las actividades escolares es baja. Las autoridades comunitarias, *mamu* y cabildos, en especial los primeros, consideran que la escuela les es ajena e impuesta, además de rivalizar con sus propias enseñanzas y orientaciones. Así, esta aparece como cosa de los “blancos” y que es útil sólo para la gente que está en proceso de integrarse a ese mundo. Los tradicionales tienen sus propias formas de educación, centradas alrededor de los *mamu*.

Por eso, unos pocos arhuacos tradicionales se niegan con firmeza a enviar sus hijos a la escuela y los crían con las formas de educación propias.

Para muchos miembros de las parcialidades, las escuelas son una necesidad, dada la inevitable presencia de los blancos en la región; en ellas, sus hijos deben aprender castellano y aritmética, así como otros pocos conocimientos que les faciliten la relación con ese mundo mercantil, en condiciones de menor desigualdad. Aunque es creciente la incidencia de la idea nuestra de estudiar para estudiar.

Para otros, las escuelas son centros que permiten la llegada de programas y recursos provenientes de la sociedad nacional y que ven como necesarios. En este caso, muchas familias ven la escolarización como una obligación que no pueden soslayar; así que envían a sus hijos por turno y solo durante unos pocos años, en especial si son mujeres. Es su cuota de contribución con la parcialidad.

Hay parcialidades en donde los padres entregan sus hijos a los maestros al comienzo del año escolar y los reciben de nuevo al final, en ambos casos en reuniones que se celebran para tal efecto.

En todos los casos, los habitantes de las parcialidades velan con su trabajo porque la planta física de las escuelas se mantenga en buen estado, asisten a las reuniones de padres de familia cuando se los llama, etc., pero no participan de la vida académica, pese a que los maestros lo intentan.

Sin embargo, existe un caso diferente, al cual quiero referirme aquí. Es el de la escuela de la parcialidad de *Gunseyteynarunmun*, Prosperidad en castellano.

La parcialidad es sitio de frontera entre la influencia del César y el Magdalena y, por tanto, lugar de cruce de mucha gente. Esta circunstancia también motiva para que un buen número de los padres de familia esté ausente con frecuencia de sus hogares, quedando las madres o los hijos mayores a cargo. La escuela y los maestros dependen de ambos lugares. El César paga a uno de ellos y el Magdalena al otro. Así mismo, la planta física ha sido construida por ambos lugares. Esto permite un cierto equilibrio entre las influencias que provienen de ambos departamentos.

La parcialidad es pequeña y está conformada sobre las tierras de una antigua finca de los capuchinos, en cuya casa se ubicó la escuela hace 5 años. La constituyen tan solo 8 familias residentes, 7 de las cuales tienen hijos en la escuela; otras tres tienen propiedad aquí pero residen en Nabusímake y se las tiene en cuenta e invita a las actividades. La autoridad reside en dos representantes de la autoridad de Nabusímake y un representante del *mamu* Kuncha, del mismo lugar. En lo organizativo, hay una doble relación, por una parte con la Confederación Indígena Tairona y por la otra con Gonawindúa Tayrona, lo cual es fuente de conflictos.

La escuela cuenta con dos maestros, ambos bilingües, un hombre y una mujer. El hombre es un joven tradicional de la propia comunidad, que ha participado en cursos de profesionalización; vive cerca y sus hermanos y otros familiares son alumnos de la escuela. La profesora estudia Administración Educativa a distancia y vive en la escuela. Ambos tienen a cargo los cuatro niveles, desde aprestamiento hasta quinto, pero es frecuente que no haya alguno de los niveles por falta de niños.

La planta física incluye dos cocinas, una nueva, de estilo tradicional, que se usa para los niños, y otra antigua, que emplea la profesora. Un aula de cemento y techo de zinc (que no permite hacer clases cuando llueve), con baños similares que no han podido usarse por problemas de instalación del agua. Y la antigua casa de la finca de los capuchinos, con dos salones (uno de ellos se agregó hace poco en parte del corredor), el depósito de material didáctico, que también es biblioteca, el almacén de alimentos y la habitación de la profesora.

Se cuenta con buen espacio alrededor de la escuela y con una huerta que los alumnos trabajan y cuyos productos se emplean para la propia alimentación escolar, en especial cuando el ICBF incumple con el envío de la remesa. Las labores de la cocina corren a cargo de las madres, que se turnan semanalmente para tal efecto.

En la mañana, los niños van llegando poco a poco y, bajo la supervisión del encargado de la disciplina (los alumnos se la turnan cada semana y todos, aún los más pequeños, deben asumir esta tarea cuando les corresponde), entregan en la cocina la leña y el bastimento (guineo, panela, etc.) que han llevado para preparar los alimentos. La jornada escolar comienza a las 8 de la mañana, cuando se toca la campana y los alumnos se forman de menor a mayor en dos filas, niños y niñas por aparte. El encargado de la disciplina dirige una breve oración y luego todos pasan al salón de segundo. Allí, uno de los mayores corre lista, los profesores dan alguna indicación, si es el caso, luego de lo cual cada quien va a su respectivo salón para dar inicio a las clases.

A las 10 a. m., la campana (que toca el encargado de la disciplina) da la señal para terminar el primer bloque de clases y salir a tomar la colada; después, hay un pequeño recreo, en el que los alumnos pueden bañarse en el río, los niños juegan al fútbol y las niñas conversan o tejen mochila. A las 10:30, y a veces casi a las 11, comienza el segundo bloque de clases, que dura hasta las 12, cuando la campana indica la salida para el almuerzo, después del cual hay recreo hasta la 1 (recreo que a veces se prolonga). El último bloque de clases termina a las tres y niños y niñas se encargan del aseo en grupos que se turnan, bajo la supervisión del encargado de la disciplina, quien además se preocupa de que los otros alumnos regresen a sus casas.

Los viernes cambia la rutina, pues hay clase de estética y trabajos colectivos; se trabaja en la huerta, en la elaboración del maguey, en las acequias, mientras las niñas se ocupan de sus tejidos. Ese día, el aseo es hecho por todos y no por un grupo determinado.

Muchos alumnos, al llegar a la escuela en la mañana ya han cumplido una intensa jornada de trabajo en sus casas, en especial las niñas, algunas de las cuales deben levantarse desde las 3 a. m. a preparar alimentos, lavar ropa,

etc. Al regresar en la tarde, nuevamente deben emprender otra jornada de trabajo.

Los deportes y los juegos constituyen un problema, bien porque producen conflictos entre los estudiantes, bien porque los padres de familia se oponen; por ello, se quiere ampliar la huerta cultivando en la cancha de fútbol. Pero las niñas no practican todavía deportes, sino que dedican sus descansos al tejido. En una ética basada en el trabajo arduo, es claro que los juegos se consideran como una pérdida de tiempo, además de que estimulan la competencia.

Hay una muy buena integración entre escuela, familia y comunidad, razón por la cual no se presentan conflictos cuando los niños salen del seno de sus familias para ingresar a la escuela, ni cuando adelantan en ella, pues continúan participando de los trabajos comunitarios, aplicando en ellos las capacidades y conocimientos que van adquiriendo. Cuando terminan, la mayoría regresa a sus casas y a la vida tradicional; solo uno que otro aspira a continuar en el bachillerato de Nabusímake.

Esto está reforzado por el constante intercambio entre padres de familia y maestros, así como por el papel de estos en la vida comunitaria, en sus trabajos y reuniones y en el estudio y solución de sus problemas. Todo ello se facilita por el tamaño reducido de la parcialidad. Aún la pareja que no tiene hijos en la escuela participa por igual en las actividades que se programan.

Es frecuente que los niños regresen a la escuela después de terminar la jornada escolar, bien para consultar con los profesores o simplemente para compartir con ellos. Lo propio ocurre en los fines de semana, si los profesores están en la escuela. También los mayores llegan regularmente para conversar sobre algún problema, ofrecer su colaboración o simplemente para visitar. También los dos representantes de la autoridad llegan con frecuencia a enterarse cómo van las cosas.

En la parcialidad prevalece la lengua *ikun* como lengua materna y se utiliza como medio de comunicación en el ambiente familiar y comunitario; la mayoría de los padres hablan a los niños en *ikun*, por esto no ven la necesidad de que se les enseñe esta lengua en la escuela. Lo que quieren es que el niño aprenda castellano para que pueda tener relaciones de comunicación equilibradas con los blancos. Al interrogarlos sobre el valor de

la lengua propia, dicen que el niño ya la usa en la casa y que al aprender castellano puede convertirse en bilingüe.

A diferencia de otros sitios, la mayor parte de las reuniones de la parcialidad tienen lugar en la escuela, con una estrecha participación de los maestros y de los niños de más edad, aunque los demás también asisten al lugar de la escuela mientras la reunión tiene lugar.

Aun así, esta escuela comparte, al menos parcialmente, algunos problemas con las demás del resguardo.

El primero hace referencia a la planta física, la cual aparece como inadecuada a las condiciones de la región y de la cultura. El salón de cemento y techo de zinc impide las clases cuando llueve, por el ruido que provoca la lluvia sobre el techo; por tanto, en invierno se suspende la jornada escolar después de almuerzo, aunque si llueve en la mañana, se suspende la clase hasta que escampa. Así mismo, se trata de aulas en las cuales hace mucho calor cuando hay sol fuerte, lo cual se acentúa por las deficientes condiciones de ventilación. Y son demasiado iluminadas, cuando los niños prefieren la penumbra.

La dotación no es suficiente en cuanto a sillas, pupitres o mesas; además, no es adecuada para los niños más pequeños, en especial para los de aprestamiento y primer nivel. Los materiales didácticos son muy escasos y no alcanzan para todos los niños.

Hay problemas con el manejo general de los espacios escolares y las áreas aledañas. Los maestros se circunscriben casi al trabajo en las aulas, sin que programen suficientes actividades fuera de ellas y, cuando lo hacen por indicación del currículo vigente, estas son de corta duración y con una importancia marginal.

En la práctica de la mayoría de las escuelas no prima el concepto de que el maestro debe ser bilingüe y conocedor amplio de su propia cultura, sino que los padres de familia, las autoridades y los propios maestros buscan personas que hayan avanzado en la educación occidental estudiando por fuera o con los capuchinos, aunque no sean *iku* ni conozcan la lengua o la cultura *ikun*. Por esta razón, en casi todas las escuelas los maestros hablan casi exclusivamente en castellano y las clases se dictan en esta lengua, en

especial en los niveles superiores, aunque casi siempre los alumnos hablan entre sí en *iku*.

La organización de la jornada escolar es homogénea para todos los niveles, lo que no consulta las necesidades y condiciones de los niños más pequeños, que necesitan movilidad física y cambios en los focos de atención y tipos de actividad.

Es claro que los *mamu* no ven viabilidad en que la tradición y sus leyes puedan enseñarse en la escuela, sino que eso es su trabajo y lo están haciendo. Lo que piden es que la escuela deje de competir con ellos y su forma de educación, de ser un vehículo de integración al mundo blanco y de arrebatar sus niños a la sociedad *iku* tradicional.

En la actualidad muchos padres están ausentes con frecuencia por largas temporadas; así, el elemento de identificación e imitación de los niños se pierde o se atenúa y estos tienen que guiarse por sus hermanos mayores, cuando los tienen, y, en muchos casos por la madre en edades superiores a aquellas que antes correspondían; y eso crea problemas. También es frecuente el caso de padres y madres que consideran que la escuela los ha reemplazado en su tarea frente a sus hijos e hijas, y entonces dejan todo el proceso de socialización en manos de esta.

Pero también la vida escolar, las actitudes y comentarios de los maestros y los contenidos de la enseñanza crean en los alumnos la idea de que quien sabe es el maestro y no los padres; así se desvalorizan los conocimientos propios tradicionales y los niños de ambos sexos ya no creen a sus padres ni hacen caso de sus enseñanzas y consejos.

La forma pedagógica que se pone en práctica en las escuelas se basa en dos presupuestos: a) el maestro es el que sabe y el niño no (aunque es frecuente que en las clases se pregunte a los niños; pero se trata de preguntas que tienen respuestas puntuales, de una o unas pocas palabras, y que no les permiten desplegar todos sus conocimientos de modo amplio y sistemático), y que, en consecuencia, b) debe darse una relación de enseñanza (el maestro enseña al niño) y no de aprendizaje. En la vida *iku*, en cambio, lo que cuenta es el aprendizaje, que se basa en dos reglas claras: aprender haciendo, aprender viendo o imitando, al mismo tiempo que se permite y estimula desde afuera para que el saber y el conocimiento vayan creciendo en los niños desde adentro.

En otros casos, la escuela contradice directamente las formas de la socialización propia. Por ejemplo, agrupa los niños por el nivel de sus conocimientos escolares y no por su edad y los grupos de vinculación a la vida social que reconoce la sociedad *iku* (por ejemplo, cursos de aprestamiento con niños en edades que van de 4 años a 11 ó 12). De este modo, entran en interrelación niños que en caso de estar socializándose de acuerdo con las normas propias estarían aparte, con lo cual los pequeños pierden el respeto a los mayores. Y se ven sometidos a recibir en forma homogénea los conocimientos de su nivel, cuando de acuerdo a lo propio deberían aprender habilidades y saberes diversos.

Las formas *iku* de socialización presentan una clara diferenciación de aprendizaje entre los sexos, no sólo en cuanto lo que debe aprender cada uno, sino en cuanto con quién lo hace. A partir de cierta edad, los niños deben aprender tareas de hombres y lo hacen con sus padres y otros hombres; las niñas, saberes de mujeres y lo hacen con sus madres y otras mujeres. La escuela no lo tiene en cuenta y hay niños con profesoras y niñas con profesores; además, unos y otras están juntos en los mismos grupos. Así se pierde el respeto entre los sexos.

Por otro lado, la educación escolar parte de un principio aparentemente democrático, basado en una supuesta igualdad entre los sexos. Con esta base, se quiere que niños y niñas tengan igual actividad escolar, la misma intervención en la vida de la escuela y que se relacionen en el aula en un plano de igualdad (como ocurre cuando hay niñas que por estar encargadas de la disciplina se ven en la necesidad de ordenar o regañar a niños o muchachos, a veces mayores que ellas). Es notorio que muchos profesores tratan de forzar a las niñas a que intervengan en el mismo plano que los niños, a que opinen sobre los puntos de vista de estos, a que los discutan y pongan en duda, lo cual no les corresponde dentro de la vida *iku*, en la cual la intervención de la mujer en la vida social tiene otras modalidades y canales.

Lo anterior está disturbando las relaciones tradicionales entre los sexos y motivando problemas en las relaciones entre los alumnos y entre estos y los profesores, lo cual ya comienza a tener repercusiones en la vida comunitaria *iku*. En algunas escuelas las niñas hacen cosas que se consideran “fuera de la edad” y que copian de las mayores, lo cual es fuente de problemas.

En ocasiones, la realización de actividades tradicionales en la escuela o la participación en colectivo en aquellas de la parcialidad, va desvirtuándolas y quitándoles su significado e importancia tradicionales, en la medida en que no se integran como parte real de la vida. Así ocurre con los pagamentos, que muchas veces se ven como obligaciones o rituales desprovistos de contenido, a los cuales se asiste porque son obligatorios y no porque se tenga la convicción de su necesidad, encontrándose mecanismos para burlar las mismas prescripciones que los acompañan.

O con el traje tradicional, que a veces se ve solo como una especie de uniforme de la escuela y no como el vestuario de la vida cotidiana, arraigado en lo más profundo de las creencias propias y la cultura.

Cuando se participa de los trabajos tradicionales con los *mamu*, aunque también las familias y autoridades toman parte, los niños lo hacen como colectivo escolar, bajo la dirección de los maestros, y aparte de sus padres y de las autoridades; esto refuerza la segmentación entre escuela, familia y comunidad.

En la familia se considera la identidad *iku* por el uso de lengua *ikun* y de la manta y por la pertenencia a la comunidad. En algunas escuelas se refuerza ese proceso con la atención que se da a la lengua propia y al vestido. Pero también ocurre que la expectativa de muchos padres frente a la escuela está en que se enseñe castellano, pues consideran que el *ikun* se aprende en la casa, con la familia. Pero cuando los padres no hablan *ikun*, sí quieren que la escuela lo enseñe.

Cuando existen comités de padres con alguna función en la escuela, esta se refiere al funcionamiento de ella o a problemas de disciplina de los estudiantes o a problemas de o con los profesores, pero es excepcional que intervengan respecto a qué es lo que aprenden sus hijos y cómo.

Como ya se planteó, escuela y familia compiten por el tiempo del niño y no siempre se consigue un equilibrio entre estas dos fuerzas. Con alguna frecuencia, los niños asisten a la escuela con muchas irregularidad porque su presencia es necesaria para la realización de actividades familiares, en especial los trabajos. Como no siempre los padres ven alguna utilidad directa en las cosas que los niños están aprendiendo, tampoco insisten mucho en que ellos asistan a la escuela y les permiten faltar por causas menores.

En las parcialidades que se visitaron, no todos los niños en edad escolar asisten a la escuela. Los padres seleccionan cuáles van a ser matriculados y cuáles no, y rotan dicha asistencia; el niño que asiste uno o dos años, no vuelve, para dar la oportunidad de asistir a uno de sus hermanos; esto es más notable con las niñas.

Al mismo tiempo, la mayor parte de las escuelas constituyen un factor de cohesión de la comunidad, por ser sitios de reunión y porque son permanente elemento de referencia para muchas actividades comunitarias, además del papel importante que los maestros cumplen en ellas, como secretarios o coordinadores, como encargados del archivo y la correspondencia y otras semejantes.

Es muy general la queja de miembros de las parcialidades acerca de que los estudiantes de las escuelas, cuando no están en ellas, se la pasan vagando y participan muy poco en las actividades comunitarias, en especial los de mayor edad. Esta es una manifestación de que la enseñanza escolar no responde a los requerimientos de la comunidad ni tienen como resultado llenar sus necesidades.

De esta manera, no es extraño que la mayor parte de los *iku* sientan la escuela como algo ajeno y, por tanto, no se preocupen por acercarse a ella ni por conformar una comunidad educativa que participe de su vida.