

SEMINARIO PERMANENTE INTERDISCIPLINARIO DE ETNOEDUCACION

Ministerio de Educación Nacional
Universidad Nacional de Colombia



ÍNDICE DE DOCUMENTOS

DOC. 1: Artículo publicado en *Gritón*

DOC. 2: Lineamientos de Propuesta para un programa especial de estudios universitarios de nivel superior en Etnoeducación (Convenio MEN- UN en la Universidad Nacional)

DOC. 3: Informe de trabajo “Educación Indígena en el Resguardo Arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta”

DOC. 4: Memorias del Seminario-taller “Resultados de Evaluación de Experiencias de Educación Propia”

Documento 1: SEMINARIO PERMANENTE INTERDISCIPLINARIO DE ETNOEDUCACION
Ministerio de Educación Nacional
Universidad Nacional de Colombia

LUIS GUILLERMO VASCO URIBE
Profesor Titular
Universidad Nacional de Colombia

[Publicado en Gritón. Boletín del Comité Nacional de Lingüística Aborígen, Colcultura, Nº 2, Bogotá, octubre de 1995, pp. 14-16]

Por convenio de Cooperación Técnica entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia, se creó a comienzos de 1994 un SEMINARIO PERMANENTE INTERDISCIPLINARIO DE ETNOEDUCACION, con el objeto de “desarrollar proyectos conjuntos de investigación, docencia y divulgación, cuyo cumplimiento lleve a la apertura de un Postgrado en Etnoeducación y Lingüística Aplicada”. De esta manera, se espera contribuir al mejoramiento de la calidad de los programas de Etnoeducación en el país, de acuerdo con los derechos de los grupos étnicos y con los mandatos constitucionales.

También se busca profundizar en la problemática relativa al manejo de la diversidad regional y cultural en la Universidad Nacional y en el país, no con un criterio de simple “tolerancia”, sino de enriquecimiento y avance mutuo; y aportar un componente etnoeducativo a las diversas actividades que la Universidad realice en contextos de diversidad étnica, lingüística y sociocultural, en especial a los programas PAES (estudiantes indígenas y de municipios más pobres) y aquellos que se relacionan con el Caribe y la Amazonia.

Para el efecto se constituyó un equipo interdisciplinario, interinstitucional e interétnico, que durante año y medio ha llevado a cabo diversas actividades en busca de lograr los siguientes objetivos:

1. Avanzar en la evaluación de los resultados de los programas de etnoeducación que hay en el país, tanto con la invitación a personas que han trabajado en ellos para que asistan al seminario y presenten sus experiencias, como con investigaciones directas en terreno para conocer y discutir con miembros de los grupos étnicos sobre su práctica en programas etnoeducativos.

En este campo se destacan las siguientes actividades: a) “Taller sobre experiencias evaluadas de educación indígena”, que se realizó en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad con 10 invitados del CRIC, la OREWA y Guambía, del 3 al 5 septiembre de 1994, cuyas memorias están próximas a aparecer; b) Laboratorio de Investigación que se efectuó, con seis estudiantes de la carrera de antropología de la Universidad Nacional, en cinco parcialidades ikũ de la Sierra Nevada de Santa Marta, durante los meses de septiembre y octubre del año pasado, y cuyo informe está en proceso de publicación; y c) visitas a parcialidades ikũ de la Sierra Nevada de Santa Marta, en febrero del 95, y a grupos Piapoco del río Guaviare, en marzo de este año.

2. Perfeccionar el saber sobre la naturaleza, características y consecuencias educacionales de la diversidad sociocultural y comunicativa de los grupos étnicos colombianos y profundizar en

la reflexión sobre la problemática de la educación formal en los contextos socioculturales de los grupos étnicos bilingües o multilingües, mediante reuniones semanales en las cuales se presentan y discuten las concepciones y experiencias de los participantes del seminario, de miembros de grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos y raizales) y de otras personas que han realizado o realizan asesorías en este campo.

Además y con el mismo objeto, se ha participado en diversas reuniones, entre ellas: a) Primer Seminario de "Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Colombia", que organizó el Programa Universitario de Investigación (PUI) en Educación, en junio de 1994; b) Primero y Segundo Talleres de "Reglamentación de la Ley 115. Educación para Grupos Etnicos", en Santa Marta y Santandercito, convocados el año pasado por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y la División de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional; c) Seminario nacional sobre "Lineamientos Generales de Etnoeducación y Proyectos Educativos Institucionales para Grupos Etnicos", que tuvo lugar en Villa de Leyva en marzo de este año, bajo la organización del Ministerio de Educación.

Así mismo, se han leído y analizado materiales sobre programas y conceptualizaciones acerca de la etnoeducación en Colombia y otros países de América Latina; y efectuado reuniones en las que se han discutido las líneas de trabajo del Seminario, y aquellas que podrían guiar el futuro postgrado, teniendo en cuenta que permitan la problematización, reflexión y desarrollo de propuestas, tanto conceptuales como prácticas.

En diciembre del año pasado se hizo un taller con estudiantes indígenas sobre "Educación formal y cultura", en el cual expusieron y comentaron sus trayectorias educativas anteriores a su ingreso a la Universidad.

Se trabaja también en la creación de una base de datos especializada sobre etnoeducación.

Otro de los objetivos consiste en elaborar una propuesta de estudios de postgrado en etnoeducación. Durante las últimas semanas, las actividades se han centrado en la definición y discusión de tres líneas de investigación que podrían constituir los ejes del postgrado: pedagogías, formas de socialización propias y su incidencia en la educación formal, procesos propios de conocimiento.

Como concretización del trabajo de estos tres semestres, se cuenta ya con un primer esquema general de propuesta de estudios superiores en Etnoeducación, cuya discusión se abocará en el Seminario durante el mes de junio, para presentarla a finales del mes.

En la actualidad, se están dando los pasos necesarios para prorrogar el Convenio por dieciocho meses más, con el fin de someter la propuesta a discusión tanto por parte de las correspondientes instancias de la Universidad, como por otros sectores interesados: miembros de grupos étnicos, expertos nacionales e internacionales en etnoeducación, etc., ajustar su contenido y avanzar en su puesta en marcha. Se espera poder realizar visitas a universidades que adelantan programas de formación superior en Etnoeducación o Educación Bilingüe Intercultural. Durante este nuevo período, además, el Seminario continuará con sus sesiones de los viernes y buscará dar cabida a un número más amplio de participantes y experiencias.

Documento 2: LINEAMIENTOS DE PROPUESTA PARA UN PROGRAMA ESPECIAL DE ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS DE NIVEL SUPERIOR EN ETNOEDUCACION
(CONVENIO MEN - UN)

Luis Guillermo Vasco Uribe
Patricia Enciso Patiño
Coordinadores Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación

1. Antecedentes

La idea de crear un postgrado en etnoeducación surgió de las reflexiones hechas por profesionales, investigadores y miembros de comunidades con experiencia en procesos de educación indígena en diversas regiones del país. En esta inquietud coincidieron los funcionarios de la División de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los profesores del Postgrado de Lingüística Aborígen de la Universidad Nacional de Colombia (UN) en 1991.

El MEN, siendo conocedor del bajo nivel de formación de los maestros de grupos étnicos para el uso de metodologías y contenidos propios de una educación bilingüe e intercultural, deseaba establecer un convenio con la UN para realizar un programa de formación avanzada en etnoeducación. A su vez, el Postgrado en Lingüística Aborígen esperaba hacer cambios sustantivos en su siguiente promoción pensando en una mayor integración con las comunidades a través de un programa experimental en Lingüística y Etnoeducación.

El interés de la División de Etnoeducación tenía que ver con su preocupación por cualificar los procesos de etnoeducación, continuando la formación iniciada en los cursos de profesionalización, nivelación y actualización de docentes indígenas, no indígenas, agentes educativos y miembros de comunidades.

Por otro lado, el MEN contaba con un grupo numeroso de profesionales de diferentes áreas que laboraban en ese momento como asesores regionales de Centros Experimentales Piloto, Educación Contratada o en otro tipo de instituciones. Sin embargo, la mayoría de ellos carecía de formación de nivel superior en este campo específico de trabajo. Los cursos de actualización, si bien, brindaban valiosos elementos de apoyo, no correspondían al nivel de formación especializada que se requiere para ser un asesor competente. Esto repercutía negativamente en los procesos investigativos que debían sustentar los proyectos y en su desarrollo, asesoría y evaluación.

El interés de las dos instituciones llevó a la realización de un seminario conjunto en 1992, cuyo objetivo principal fue llegar a acuerdos iniciales para la propuesta de un postgrado en Lingüística Aplicada y Etnoeducación.¹

¹ Al respecto existen memorias hechas por estudiantes de postgrado del Departamento de Lingüística de la UN y observaciones sobre las mismas de parte de Alberto Artunduaga y Patricia Enciso.

2. El Seminario Permanente de Etnoeducación

Luego de una serie de reuniones en las que se profundizó sobre los intereses de las dos instituciones y las necesidades educativas de las comunidades, se firmó el Convenio 262 entre el MEN y la UN por medio del cual se estableció el Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación, que viene funcionando desde enero de 1994 en el Centro de Estudios Sociales (CES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Su principal objetivo es desarrollar proyectos conjuntos de investigación, docencia y divulgación, cuyo cumplimiento lleve a la apertura de un Postgrado en Etnoeducación y Lingüística Aplicada.²

Para el logro de este objetivo se han realizado actividades con participación de integrantes de los grupos étnicos, funcionarios del MEN, profesores de la UN, estudiantes de Antropología de la UN e investigadores en campos afines a la etnoeducación. Entre ellas, se encuentran las siguientes:

- Estudio de materiales sobre Etnoeducación o EBI en Colombia y otros países.
- Sesiones semanales dedicadas a exposiciones de invitados especiales sobre experiencias de etnoeducación e investigaciones en campos afines tanto en Colombia como en otros países de América Latina.
- Taller sobre experiencias de educación indígena evaluadas con participación de representantes del CRIC, la OREWA y el Cabildo de Guambia (ver informe).
- Desarrollo de un Laboratorio de antropología social sobre etnoeducación, desarrollado en la Sierra Nevada de Santa Marta con la comunidad indígena arhuaca (ver informe).
- Elaboración y publicación de plegables informativos.
- Primer taller con estudiantes universitarios indígenas. Tema: Educación Formal y Cultura.
- Reuniones con el grupo de investigaciones del Caribe, para analizar la posible participación del Seminario en la sede de la Universidad en San Andrés Islas y aportar un componente etnoeducativo y de coordinación con los programas bilingües apoyados por el MEN, a las actividades de la Universidad en esa región.

Para adelantar estas las actividades se constituyó un equipo de trabajo conformado por: dos coordinadores representantes de las instituciones (Luis Guillermo Vasco, antropólogo, profesor del Departamento de Antropología, por parte de la Universidad, y Patricia Enciso, pedagoga e historiadora, por parte del MEN), un profesor del Departamento de Lingüística (etnolingüista), el director del CES (antropólogo), el vicedecano de la Facultad de Ciencias Humanas (antropólogo durante el primer semestre de 1994 y lingüista durante el segundo), dos indígenas funcionarios del MEN (un guambiano licenciado en Ciencias Sociales y un cubeo etnolingüista). A partir del mes de septiembre se vincularon: una representante de las comunidades negras, funcionaria del MEN, un profesor del Departamento de Arte (pintor) y dos estudiantes de Antropología, una en calidad de secretaria del Seminario y otra en calidad de monitora.

²

Cláusula Primera del Convenio 262 de Cooperación Técnica entre el MEN y la UN.

3. El Postgrado en Etnoeducación

Los resultados del trabajo adelantado por el Seminario Permanente de Etnoeducación han permitido constatar que el estado de los procesos de etnoeducación en el país es sumamente desigual. Esto tiene que ver con la diversidad cultural y lingüística existente, el momento y forma de iniciación de los procesos, la organización política de los grupos y su contacto con el mundo exterior. El desnivel se observa en muchos campos:

- en la formación de los docentes:

debido al decreto 1142 de 1978 y a otros derechos legales, existen muchos maestros nombrados por las comunidades sin haber recibido formación pedagógica ni elementos para desarrollar un trabajo en este campo. Algunos de ellos toman actualmente cursos de nivelación para terminar su primaria, otros son bachilleres pedagógicos graduados o están cursando en este momento una profesionalización en etnoeducación; otros son normalistas y ya existe un grupo de maestros indígenas (o mestizos que trabajan en las comunidades) que realiza licenciaturas a distancia en diversas universidades del país. Pero esto no es suficiente porque las universidades forman profesionales en diferentes ciencias sin tener en cuenta el componente cultural y, a su vez, los maestros-estudiantes de la universidad se limitan a hacer los trabajos que se les exigen para pasar las materias y no tienen oportunidad de hacer una reflexión profunda sobre su propia práctica pedagógica y replantearla a la luz de nuevos saberes. En realidad, falta una formación ligada al trabajo, a los procesos que se llevan a cabo en las comunidades, en últimas falta mayor formación para comprender cuál debe ser el papel del docente en una escuela indígena que pretende ser intercultural y bilingüe; y falta formación para saber cómo hacer ésto.

- en las prácticas pedagógicas:

mientras algunos intentan trabajar con metodologías "interculturales y bilingües" partiendo de las estructuras de conocimiento occidental, otros tienden a la recuperación de formas propias de educación y realizan proyectos con una visión de integralidad en los que participan las autoridades tradicionales y los padres de familia.

- en los currículos de etnoeducación:

así como existen regulares adaptaciones de los programas oficiales, hay propuestas originales, acordes con las diversas culturas, que se convierten en alternativas para la escuela. En ocasiones, como en la comunidad arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta, los maestros se guían todavía por un currículo elaborado hace más de diez años, el cual no responde a las reales necesidades educativas de los niños y la comunidad.

- en la organización de la educación y el seguimiento a las escuelas:

muchos procesos son implementados por los docentes de acuerdo con sus criterios personales y no según las propuestas de las organizaciones o comités de educación. Con frecuencia se mencionan experiencias particulares aisladas que no se han sistematizado ni socializado.

- en la producción de materiales educativos:

diversos materiales han sido elaborados por los maestros y colaboradores en los procesos de capacitación, otros son materiales de apoyo publicados por el MEN, universidades, algunas ONGs y organizaciones indígenas. La mayoría de las veces los materiales son insuficientes e inadecuados (problemas con los alfabetos, las ilustraciones, el tamaño de las letras, los métodos...). Falta mayor capacitación a los docentes para que aprendan a diseñar y trabajar con materiales educativos, tanto elaborados como del medio ambiente.

- en la investigación y el sentido de la etnoeducación:

la tendencia general en los procesos de etnoeducación ha sido partir de investigaciones cuyos resultados aporten elementos para la construcción de currículos bilingües. Sin embargo, hay dificultades en la aplicación de esos resultados y en la elaboración de propuestas realmente interdisciplinarias. Se observa la necesidad de investigaciones sobre las expectativas de las comunidades frente a la educación que quieren para sus hijos, sobre formas propias de socialización, sobre procesos propios de conocimiento, sobre formas de comunicación y pedagogías de acuerdo a las culturas.

- en los intereses de las comunidades sobre educación formal:

existen sectores interesados en que los alumnos de las escuelas se preparen para salir a la ciudad y estudien en alguna universidad, mientras que otros sectores, por lo general los de mayores y autoridades tradicionales, están preocupados con el tipo de educación actual porque consideran que "su gente se está perdiendo" para la vida de la comunidad.

- en la participación de las organizaciones indígenas, autoridades tradicionales de las comunidades, comités de educación e instituciones:

que suelen variar de un grupo a otro en forma considerable. Existen comités de educación de las organizaciones conformados por un grupo fijo de 8 ó 10 personas que no sólo hacen programaciones detalladas, sino también seguimiento a los docentes. Por su parte, otros grupos étnicos cuentan con comités de educación conformados por 2 personas que no logran organizarse para coordinar la educación en sus comunidades. De la misma manera ocurre en la relación con las instituciones: algunos grupos trabajan conjuntamente con ellas y otros no lo han logrado. Hay quienes se quejan continuamente de imposiciones por parte del Estado o de su abandono. Falta concertación, capacitación a los miembros de instituciones y voluntad política tanto de un lado como del otro.

Por otra parte, el concepto de etnoeducación y, más que eso, su aplicación en la vida cotidiana, varía entre un grupo étnico y otro y aún dentro de los mismos grupos. Esto depende en gran parte del nivel de aculturación y del estado de organización política y social de las comunidades. Algunos representantes indígenas han manifestado que etnoeducación es "educación para la vida", por lo tanto, el manejo de la interdisciplinariedad requiere una visión global de las necesidades y características de las comunidades. En este sentido, los investigadores o colaboradores de proyectos etnoeducativos deben profundizar en lo que implica la etnoeducación como proyecto de vida de los grupos étnicos, partiendo de situaciones reales y no sólo de su formación académica específica.

Un programa para formar investigadores en etnoeducación requiere de profesionales que, en lugar de dictar clases sobre un saber específico, construyan conocimientos a partir de la investigación interdisciplinaria que desarrollen con los estudiantes en proyectos concretos de las comunidades, evidentemente con participación de diversos sectores de las mismas.

Para la apertura del Postgrado en Etnoeducación se requiere un equipo de trabajo interdisciplinario permanente, que se comprometa con las comunidades tanto como con el MEN y con la UN y que esté integrado al menos por un antropólogo, un lingüista, un pedagogo y un profesional de otra área por definir (artista, psicólogo, sociólogo de la cultura, etc.) Este compromiso significa disponibilidad de tiempo y de participación en la construcción "conjunta" de alternativas para mejorar la etnoeducación.

Desde 1991, la política de la División de Etnoeducación del MEN ha sido apoyar los procesos educativos de los grupos étnicos con asesoría y financiación, según las necesidades de cada uno. Se ha desplazado a las comunidades para tener un conocimiento directo de su situación y ha logrado avances en la concertación con las autoridades de los grupos, las organizaciones, las otras instituciones y los representantes de comunidades.

Por su parte, la UN ha realizado algunas investigaciones en comunidades indígenas con participación de profesores y estudiantes, pero su presencia en las regiones ha sido más bien esporádica, lo cual difiere del programa académico que proponemos, pues éste pretende formar profesionales que sean capaces de analizar conjuntamente con las comunidades su situación educativa y sociocultural, para desarrollar proyectos conjuntos de investigación que lleven a mejorar o cambiar las propuestas educativas actuales.

En este sentido, se propone un programa de formación avanzada cuya modalidad sea presencial pero con una particularidad poco común en la estructura académica actual de la Universidad: esta presencialidad significa una alternación de períodos de trabajo en la Universidad y períodos en las comunidades. Si bien los estudiantes deben asistir a la UN, también la UN, a través del equipo de trabajo permanente, debe desplazarse por temporadas a las regiones, para asesorar allí, en el campo, el trabajo de sus estudiantes, el cual debe estar ligado al proyecto de cada comunidad. Para esto se requiere que el equipo de profesores se dedique de tiempo completo a la asesoría, acompañamiento y participación en el desarrollo de las investigaciones.

Esta propuesta metodológica implica que, al menos en la primera promoción, debe restringirse el número de comunidades de donde provengan los estudiantes que participan en el programa, en primer lugar porque resultaría demasiado costoso desplazar un equipo permanente por todo el país, en segundo lugar porque no hay recursos humanos suficientes para esto, y en tercer lugar porque siendo una propuesta novedosa se debe experimentar primero. Se propone, entonces, adelantar un programa piloto con algunos grupos étnicos después de acordar con ellos las condiciones y sus intereses. Estos grupos pueden seleccionarse con base en criterios de diversidad cultural y geográfica. Por ejemplo: de la región andina, de la región amazónica y de los llanos; grupos indígenas, grupos negros, etc.

Objetivos del Postgrado

- Formar un grupo de investigadores-trabajadores en etnoeducación capaces de dirigir, asesorar y participar en proyectos educativos de comunidades de los grupos étnicos.
- Preparar profesionales capacitados para asesorar a los docentes, a las organizaciones de los grupos étnicos, a las autoridades y miembros de las comunidades y a las autoridades e instituciones estatales, en labores relacionadas con la etnoeducación y para trabajar en ellas.
- Fomentar el desarrollo del conocimiento en el campo de la etnoeducación a través de investigaciones y su aplicación en lingüística aplicada, sociolingüística, formas propias de conocimiento, socialización y pedagogía, antropología, historia y otras que contribuyan al mejoramiento de los procesos educativos en las comunidades de los grupos étnicos.
- Brindar elementos a los etnoeducadores y a miembros de las comunidades de los grupos étnicos para la construcción de conocimientos a partir de su experiencia.
- Vincular de manera más directa a la UN y al MEN con las comunidades de grupos étnicos para el desarrollo de proyectos etnoeducativos.

Caracterización de los estudiantes

El programa está dirigido a miembros de grupos étnicos que estén vinculados a procesos de etnoeducación, y a asesores u otras personas que trabajen con comunidades en este campo.

Ejes académicos del programa

Se trata de un programa de formación-investigación que se enfoca hacia aquellos aspectos que requieren los grupos étnicos para profundizar en sus conocimientos y comprensión de los elementos educativos, sociales y culturales que afectan la vida de sus comunidades, como base para generar nuevas alternativas en este campo.

De acuerdo con las reflexiones realizadas durante año y medio de trabajo en el Seminario Permanente, se piensa que el programa debe estructurarse teniendo como ejes las siguientes líneas de investigación, que no son independientes, sino que se refieren a aspectos que están completamente ligados entre sí en una totalidad:

1. Pedagogías propias
2. Procesos de socialización
3. Formas propias de conocimiento

Este orden implica el propósito de partir de la práctica más inmediata de las actividades de los maestros en los proyectos de etnoeducación. Y, quizás, de uno de los campos en los cuales se confrontan con mayor intensidad las prácticas propias de los grupos étnicos con aquellas en boga dentro de la escolarización introducida por nuestra propia sociedad.

Así, resaltó de manera notable dentro del Seminario la diferencia entre el conjunto de actividades, espacios y momentos pedagógicos que se orientan por el principio de que el destino de las personas lo hacen, en lo esencial, ellas mismas, como ocurre en nuestra sociedad, y aquellos que se guían por la idea de la determinación social y natural del destino personal, por lo cual cada persona tiene que conocer e interpretar aquella vida que le corresponde, por medio de un amplio conjunto de señales.

Otro tanto ocurre con las diferentes concepciones en el campo de la relación entre actividades prácticas y su comprensión y explicación. Mientras las sociedades indígenas consideran que es necesario que los niños y jóvenes tengan primero una práctica de las conductas y actividades, antes de acceder a los medios que les permiten comprenderlas, la nuestra orienta su pedagogía por el criterio de priorizar la enseñanza teórica para, sólo con posterioridad, ir al campo de la aplicación práctica en la vida.

La idea de que una gran parte del conocimiento no viene de afuera de la gente, sino que crece con ella y en su interior, razón por la cual se hace necesario disponer los mecanismos necesarios para oírlo o verlo, es frecuente en los grupos étnicos, lo cual fundamenta una serie de prácticas pedagógicas que nuestra sociedad no reconoce como tales; así el hecho de dar bebidas de plantas de conocimiento a los niños recién nacidos y, más adelante, en sucesivas etapas de su vida.

La educación escolarizada es claramente individualizante; tanto sus pedagogías explícitas, como aquellas que se mantienen implícitas en el currículo oculto, se dirigen a desarrollar y consolidar la personalidad individual, en lo cual chocan con la orientación comunalista que todavía pervive en la gran mayoría de comunidades étnicas. Otro tanto ocurre con las formas de evaluación y otros aspectos de la actividad escolar.

El peso creciente de la escuela en detrimento de la educación informal en los procesos de socialización, hace mella cada vez con mayor fuerza en la educación actual de los grupos étnicos, chocando de frente con los proyectos de vida de estos grupos y arrebatando los niños a la socialización en las formas de vida propia, lo cual conlleva graves conflictos en su interior. En este campo se encuentra una de las reivindicaciones más sentidas, en especial entre los indígenas.

El nexo entre formas de socialización y ciclo vital no se conoce con claridad para los grupos étnicos, aunque se han hecho unas pocas investigaciones al respecto. De todos modos, hay claridad general de que el desarrollo y gradación de la actividad escolar no va acorde, como debiera, con las etapas de desarrollo que se establecen en los distintos grupos étnicos, pues la escuela parte de criterios que van en contravía con los propios; por ello, por ejemplo, es posible encontrar alumnos que van de los 5 ó 6 años hasta los 14 ó 15 en el grado primero de la escuela.

El abandono creciente de las culturas indígenas por parte de aquellos de sus miembros que crecen y se desarrollan bajo la influencia de la escuela, tienen como una de sus situaciones más críticas la pérdida de la cosmovisión propia, de los saberes y conocimientos tradicionales, y de las prácticas que se derivan de ellos y que son el fruto de una experiencia milenaria. La escuela ha vuelto la espalda a las formas propias de conocimiento y a sus metodologías correspondientes y, en muchos casos, incluso ha adoptado una posición militante en contra de estos aspectos, abatiendo el papel de los mayores, de los sabios tradicionales, de sus consejos y ejemplos, en el seno de sus grupos, coadyuvando a su rápida desaparición. De ahí que la escuela, como medio de

socialización, interfiera y a veces choque frontalmente con la reproducción de la identidad étnica dentro de los parámetros que las comunidades desean.

Lo más álgido de esta situación se encuentra en el hecho de que no existen caminos ni soluciones establecidos para el manejo de estas problemáticas, en gran parte por el desconocimiento considerable acerca de las mismas y de aquellos elementos que intervienen en ellas, así como de aquellos que podrían intervenir para aportar en su solución.

Así mismo, las pedagogías, las formas de socialización y los procesos de conocimientos de los grupos étnicos, han sufrido cambios por la acción de factores de diversa índole, sin que estén claros el grado y la naturaleza de dichos cambios, ni la manera como afectan la identidad y estructura de dichos grupos.

De ahí la importancia y la urgencia de ampliar y profundizar en la investigación en los tres campos o líneas que se proponen como ejes del trabajo en el postgrado, al menos en sus primeras promociones.

Modalidad

La modalidad es presencial. Cada año se realizarán tres bloques de trabajo; cada uno de los cinco primeros contempla un período en la UN y un período en terreno, en las comunidades de las cuales provengan los estudiantes. Es requisito que los estudiantes no se separen de las actividades etnoeducativas a las cuales estén vinculados; al contrario, se requiere que hagan en ellas sus prácticas y eleven la calidad de su trabajo y los aportes que hagan a la mismas.

Duración del Programa

El programa tendrá una duración de dos años.

Estructura curricular

Primer año:

Bloque 1:

Está conformado por: Seminario Taller de Investigación I y Práctica de Investigación I.

Seminario Taller de Investigación I. Durante él se harán una reflexión y un análisis sobre las experiencias de trabajo en etnoeducación a las cuales se encuentren vinculados los estudiantes. Esta actividad se guiará por un énfasis en la línea de Pedagogía para evaluar el nivel de las pedagogías en uso en escuelas de los grupos étnicos e inducir la reflexión sobre formas pedagógicas propias y su relación con las de origen externo. Igualmente, se debe precisar el nivel de los estudiantes y su capacidad de reflexión en este campo, lo cual permitirá definir sus fuertes, carencias y necesidades en el área teórica y metodológica.

Práctica de Investigación I: La línea mencionada será el eje sobre el cual se realizarán la planeación y el trabajo de terreno correspondientes a este bloque; es decir, que la investigación de la primera temporada de terreno se centrará sobre el tema de lo pedagógico.

Los resultados de este primer bloque permitirán definir las temáticas y contenidos de los Seminarios de Complementación Teórica y Complementación Metodológica del segundo bloque, los cuales, por lo tanto, harán énfasis en el aspecto pedagógico.

Bloque 2:

Está conformado por: Seminario Taller de Investigación II, Seminario de Complementación Teórica I y Seminario de Complementación Metodológica I.

Seminario Taller de Investigación II: En él se profundizará aún más el proceso de reflexión pedagógica, orientando el trabajo hacia sus relaciones con las formas de socialización.

Seminarios de Complementación Teórica I y Metodológica I: Su contenido se dirigirá hacia el campo pedagógico. La pedagogía será, pues, el eje sobre el cual confluyen el trabajo antropológico, lingüístico, artístico, matemático y otras áreas que aporten a los procesos de etnoeducación.

Práctica de Investigación II: El trabajo de campo de este bloque hará énfasis en las formas de socialización, sin perder de vista su relación con la pedagogía.

Bloque 3:

Está conformado por: Seminario Taller de Investigación III, Seminario de Complementación Teórica II y Seminario de Complementación Metodológica II.

Seminario Taller de Investigación III: En él se trabajarán los resultados de la temporada de campo sobre formas de socialización, orientando la reflexión a los vínculos de éstas con las formas de conocimiento, en especial las propias de los grupos étnicos.

Seminarios de Complementación Teórica II y Metodológica II: Estarán orientados hacia el campo específico de las formas de socialización y ciclo vital, en especial las propias de los grupos étnicos.

Práctica de Investigación III: El trabajo de terreno se realizará sobre procesos propios y externos de conocimiento, sin perder de vista su relación con las formas de socialización y la pedagogía.

Segundo año:

Bloque 1:

Lo conforman: Seminario Taller de Investigación IV, Seminarios de Complementación Teórica III y Seminario de Complementación Metodológica III.

Seminario Taller de Investigación IV: Se orienta a trabajar la relación global entre procesos de conocimiento, formas de socialización y pedagogía, con un énfasis especial en la comparación interétnica. Aquí deben comenzar a formularse alternativas de acción para mejorar los proyectos etnoeducativos. Se conformarán equipos biétnicos de estudiantes para intercambio de experiencias durante el trabajo de campo correspondiente a este bloque.

Seminario de Complementación Teórica III: La epistemología es el contenido esencial que deberá desarrollarse en este seminario.

Seminario de Complementación Metodológica III: En él se trabajará sobre el manejo de la interculturalidad en la investigación y en la escuela, teniendo como eje de referencia los proyectos de vida de las comunidades étnicas respectivas.

Práctica de Investigación IV: Tendrá dos momentos, para que cada equipo biétnico de estudiantes pueda trabajar en sucesión en las comunidades respectivas de sus integrantes, con miras de realizar una comparación de base intercultural.

Bloque 2:

Seminario Taller de Investigación V: Se trabajará sobre el intercambio de experiencias y la definición de alternativas con las comunidades. Habrá un ajuste de las mismas de acuerdo con los resultados de las experiencias biculturales de campo, como base para la preparación de un plan general de trabajo en etnoeducación que se contituye en el proyecto del trabajo de grado.

Práctica de Investigación V: Desarrollo, seguimiento y primera evaluación del proceso de aplicación y desarrollo del plan de trabajo en etnoeducación.

Bloque 3:

Seminario Taller de Investigación V: En él tendrá lugar la evaluación general de todo el trabajo y la entrega por parte de los estudiantes de sus Monografías de grado.

<p>PRIMER AÑO:</p> <p><u>Primer Bloque</u></p> <p>Dos meses en la UN. Seminario Taller de Investigación I: reflexión sobre experiencias de etnoeducación de los estudiantes en las comunidades. Análisis de las capacidades, niveles de formación y estado académico de los mismos. Delimitación de las temáticas para la Práctica de Investigación I, primera investigación dirigida.</p> <p>Dos meses en terreno. Práctica de Investigación I. Desarrollo del trabajo planeado en el Seminario Taller I.</p>	<p><u>Segundo Bloque</u></p> <p>Mes y medio en la UN. Seminario Taller de Investigación II: Presentación y análisis de los resultados del trabajo en terreno. Seminarios de Complementación Teórica y Metodológica I, cuyos contenidos específicos surgen del Seminario Taller y serán un área de profundización en los restantes períodos presenciales en la UN.</p> <p>Mes y medio en terreno. Práctica de Investigación II: Aplicación de lo planeado en el Seminario Taller II.</p>	<p><u>Tercer Bloque</u></p> <p>Mes y medio en la UN. Seminario Taller de Investigación III: Presentación y análisis de los avances del trabajo en terreno. Análisis de los mismos. Seminarios de Complementación Teórica y Metodológica II.</p> <p>Mes y medio en terreno. Práctica de Investigación III: Aplicación de lo planeado en el Seminario Taller III.</p>
<p>SEGUNDO AÑO:</p> <p><u>Primer Bloque</u></p> <p>Dos meses en la UN. Seminario Taller de investigación IV: Para recoger el trabajo del año anterior a través de informes generales y análisis comparativos. De aquí saldrán propuestas para mejorar los proyectos etnoeducativos. Se conformarán equipos biétnicos para intercambiar experiencias en el siguiente trabajo de campo.</p>	<p><u>Segundo Bloque</u></p> <p>Dos meses en la UN. Seminario Taller de Investigación IV: Presentación y análisis de informes sobre intercambio de experiencias y trabajo de alternativas con las comunidades. Ajustes a las mismas de acuerdo con los resultados de las experiencias biculturales. Preparación de un plan general de trabajo en etnoeducación que contituye el proyecto de Monografía de grado.</p>	<p><u>Tercer Bloque</u></p> <p>Un mes en la UN. Seminario Taller de Evaluación general de informes finales.</p>

Dos meses en terreno. Práctica de Investigación IV Período que constará de dos etapas de 1 mes cada una, para trabajar en dos comunidades de étnias diferentes (la propia y la de otro estudiante).	Tres meses en terreno. Práctica de Investigación V: Aplicación, seguimiento y evaluación del proyecto de Monografía.	
---	--	--

Docencia

Se conformará un equipo académico de profesores que se dediquen de tiempo completo a este programa, puesto que deben desplazarse con los estudiantes a las comunidades para acompañarlos en el trabajo de prácticas de investigación, y trabajar con ellos en Bogotá durante los períodos presenciales en la Universidad. Este equipo debe trabajar conjuntamente durante todo el proceso de formación e investigación, aportando desde la experiencia y saber de cada uno al trabajo común y no dictando clases de manera individual.

El equipo estará conformado por profesores con las siguientes características: un antropólogo, un pedagogo, un lingüista y otro profesional cuya formación aporte al desarrollo del programa (psicólogo, economista, artista, agrónomo, etc). Es necesario que todos hayan trabajado sobre etnoeducación.

Requisitos de admisión

Atendiendo a la reforma de la Universidad y a la Constitución de 1991, se aceptarán estudiantes provenientes de comunidades étnicas aunque no tengan título universitario, por ejemplo, maestros con trayectoria y experiencia en procesos de etnoeducación.

Los candidatos serán recomendados por las comunidades mediante un proceso de selección del cual participarán la UN y el MEN, y deben estar vinculados a un proceso de etnoeducación, presentar y aprobar un exámen de admisión que se diseñará especialmente para tal fin y presentar y aprobar una entrevista específica.

Administración del programa

Este programa de estudios en etnoeducación constituye un aporte más al desarrollo del área en el país, y podrá adelantar otras acciones complementarias, siempre y cuando se logre la organización del equipo permanente. Estas son:

- fomentar la investigación aplicada en diferentes aspectos de la etnoeducación.
- publicación de los resultados de estas investigaciones y difusión de las mismas.

- asesoría a instituciones, comunidades indígenas y otros grupos étnicos en el desarrollo de programas de etnoeducación.
- asesoría a los proyectos que se desarrollen en las sedes de la UN en Leticia y San Andrés, para aportar elementos sobre la problemática de la interculturalidad y diversidad lingüística.
- asesoría al equipo de trabajo encargado del Programa de Admisión Especial para estudiantes indígenas y de municipios más pobres.

Ahora bien, con base en los puntos anteriores y considerando que un programa como el propuesto tendría dificultades para operar en alguno de los Departamentos existentes en la Facultad de Ciencias Humanas, se hace necesario, con base en las posibilidades que ofrece la actual coyuntura de reforma de la Universidad, crear una unidad dedicada a estudios en etnoeducación que tenga la capacidad de desarrollar programas académicos y otorgar títulos.

Esta unidad podría estar adscrita a la Vicerrectoría Académica o a la Facultad de Ciencias Humanas, pero tendría administración propia y autonomía para decidir sobre sus políticas, incluyendo el tipo de investigaciones que deben adelantarse, la contratación de personal académico y administrativo, el manejo financiero de los recursos y todo lo relacionado con el funcionamiento del programa de formación en etnoeducación, el cual dependerá directamente de la unidad y allí funcionará. Por otra parte, la unidad podría encargarse también del programa de admisión especial para indígenas y de otros programas relacionados con la etnoeducación que existan o se creen en la UN, si se considera conveniente.

Documento 3: INFORME SOBRE EL LABORATORIO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL:
"EDUCACIÓN INDIGENA EN EL RESGUARDO ARHUACO DE LA SIERRA NEVADA
DE SANTA MARTA"

LUIS GUILLERMO VASCO URIBE
Departamento de Antropología
Universidad Nacional de Colombia

PATRICIA ENCISO PATIÑO
División de Etnoeducación
Ministerio de Educación Nacional

Santafé de Bogotá, febrero de 1995

INDICE

PARTICIPANTES

1. CONTEXTO
2. LA PROPUESTA
3. PROGRAMA DEL LABORATORIO
4. PREPARACIÓN
5. DIFICULTADES EN SU DESARROLLO
 - a. En Nabusímake
 - b. En las parcialidades
 - c. En las actividades
6. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ESCUELAS
 - a. Simunurwa
 - b. Zikata
 - c. Jewrwa
 - d. Nabusimake (El Pueblito)
 - e. Gunseyteynarunmun
 - f. Observaciones
7. RELACIÓN ESCUELA-FORMAS PROPIAS DE SOCIALIZACIÓN
8. ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD
9. ESCUELA Y CULTURA PROPIA

10. BILINGÜISMO
11. CHOQUE CULTURAL
12. ESCUELA Y PRODUCCIÓN
13. PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO
14. PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN
15. SEMINARIO-TALLER

PARTICIPANTES

Los participantes en el Laboratorio de Antropología Social que se realizó en el Resguardo Indígena Arhuaco entre el 8 de septiembre y el 30 de octubre de 1994 fueron:

Coordinadores:

Luis Guillermo Vasco Uribe, Profesor Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia

Patricia Enciso Patiño, División de Etnoeducación, Ministerio de Educación Nacional

Estudiantes de la Carrera de Antropología:

Elkin Freddy Martínez Moreno

María Angélica Martínez

William Avila Riaño

Diana Isabel Díaz Rodríguez

María Isabel Jacanamejoy

Nancy Avilán Dávila

Orlando Rodríguez (quien no terminó)

Comité de Educación del Resguardo Arhuaco

Escuelas

Simanurwa

Zikata

Jewrwa

Nabusimake (El Pueblito)

Gunseyteynarunmun

1. CONTEXTO

Desde comienzos de 1994 se viene realizando, mediante convenio entre la Universidad Nacional de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional, un Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación, cuyo objetivo fundamental es la creación de un programa de posgrado sobre esta temática; también se propone aportar componentes etnoeducativos a otras actividades de la Universidad.

Como una parte de la metodología de trabajo de este seminario, se planeó efectuar investigaciones de campo, con el fin de observar, conocer y discutir con miembros de algunas comunidades sus experiencias en programas de etnoeducación, su situación, logros y problemas en dicho campo.

Para desarrollar dicha metodología y, al mismo tiempo, con el fin de vincular miembros de comunidades indígenas y estudiantes de la carrera de antropología a las actividades del seminario, se planteó buscar la vinculación estudiantes que estuvieran haciendo trabajo de grado y, también, llevar a cabo el Laboratorio de Investigación en Antropología Social, que corresponde al último semestre de la carrera de antropología, con los Ikꞑ de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Para organizarlo, se tuvieron en cuenta experiencias anteriores en Guambía (Cauca), logradas mediante la participación de estudiantes de los cursos de Taller de Técnicas Etnográficas y Laboratorio de Investigación de la carrera de antropología, bajo la orientación del profesor Luis Guillermo Vasco, en actividades muy relacionadas con el Planeamiento Educativo Guambiano y con el curso de Profesionalización para maestros indígenas que se hizo el resguardo guambiano, así como con el seguimiento a tales trabajos.

Para este caso, se tuvo en cuenta, además, que las experiencias del pueblo Ikꞑ en etnoeducación vienen desde hace años, cuando pusieron fin a la presencia capuchina en la región y tomaron en sus manos el desarrollo de las actividades educativas para miembros de su sociedad, y que son, por lo tanto, pioneras y de gran importancia en el país, lo que hace prioritario su conocimiento; así mismo, se quiso tener la oportunidad de participar en ellas y poder ofrecer una colaboración en el trabajo de los maestros.

La idea se consultó con el Cabildo Gobernador, quien dió su acuerdo por considerar que era un trabajo necesario y de importancia para el pueblo Ikꞑ. Pero dejó la decisión final en manos del Comité de Educación. A éste se le envió la propuesta por escrito y se le hicieron llegar precisiones adicionales por intermedio de varias personas ikꞑ que trabajan en educación en el Resguardo.

2. LA PROPUESTA

En general, el propósito consistía en que el profesor del Laboratorio viajara a la Sierra Nevada con estudiantes de antropología, a mediados de septiembre, con la participación de Patricia Enciso, pedagoga y coordinadora del Seminario Permanente en Etnoeducación por parte del Ministerio, quien lleva varios años en relación con los programas educativos de los ikꞤ. Cada estudiante iría a una escuela diferente para estar trabajando con uno o varios de los maestros, hasta el comienzo de la cosecha de café, cuando termina el año escolar. El Comité decidiría a qué sitios irían estudiantes, aunque se proponían algunos por nuestra parte: Las Cuevas, El Pantano, La Caja, Nabusímake.

Durante su estadía, los estudiantes conocerían los trabajos que se han hecho en etnoeducación y se enterarían de las actividades realizadas con y por los niños. Además, participarían en una reflexión sobre los aspectos positivos de ellas, así como sobre las dificultades que se presentan. La idea fundamental era que los estudiantes pudieran **acompañar**, colaborar en lo que se hace y, al mismo tiempo, proponer algunas cosas para que las actividades y su calidad sigan creciendo.

La base de todo la constituiría el trabajo conjunto con los maestros y serían éstos los que plantearían qué les interesaría de la actividad de cada estudiante, de acuerdo con las circunstancias y necesidades propias y las de su escuela y su comunidad. Podría trabajarse en hacer materiales didácticos, elaborar cartillas, realizar actividades de recuperación y otras cosas propuestas por los maestros o que resultaran de la discusión conjunta y, por supuesto, de las posibilidades y capacidades de los estudiantes.

Todo esto tendría nuestra tutoría y asesoría directas en terreno, aunque no estaríamos todo el tiempo, y la de las autoridades y demás personas de la comunidad. Al final, se haría una evaluación del trabajo con participación nuestra, de las autoridades, maestros interesados y del Comité de Educación.

Se pensó que para que todo resultara lo mejor posible, era necesario que los estudiantes compartieran la vida de la comunidad y tuvieran la oportunidad de intercambiar durante el mayor tiempo posible con los profesores y que, para eso, lo mejor sería que pudieran vivir con ellos en sus casas o, de no conseguirse lo anterior, que lo hicieran en casas de otras personas de la comunidad. Esta modalidad de trabajo de **acompañamiento** implicaba una estadía larga, que permitiera la mutua adaptación entre niños, profesores y alumnos de la Universidad, el establecimiento de relaciones de confianza entre ellos y un mínimo nivel de conocimiento material y directo de la realidad de la Sierra por parte de los estudiantes.

La financiación para el transporte de ida y vuelta a la Sierra, el dinero para que cada estudiante pudiera financiar su subsistencia en cada sitio y una partida para gastos adicionales que tuvieran que ver directamente con los trabajos en las escuelas, según lo que se decidiera hacer en cada una, se compartiría entre la Universidad y el Ministerio de Educación, así:

- a) auxilio de viaje para los estudiantes durante 53 días, 50% la Universidad y 50% el Seminario Permanente de Etnoeducación, con el aporte del MEN,
- b) pasajes de ida y regreso para los estudiantes y Luis Guillermo Vasco por parte de la Universidad,

- c) viáticos para el profesor Vasco, dos temporadas, por 34 días en total, por parte de la Universidad,
- d) partida para gastos de trabajo, \$500.000.00, por parte del Seminario Permanente de Etnoeducación, con el aporte del MEN,
- e) pasajes de ida y regreso y viáticos para Patricia Enciso, por parte del Ministerio de Educación directamente.

El Comité, después de discutir la propuesta con las autoridades ~~ik~~ y varios maestros en Nabusímake, respondió telefónicamente, aceptando el trabajo conjunto y planteando algunas condiciones, que se consideraron válidas:

- a) hacer un trabajo previo de inducción con los estudiantes en Bogotá, con un componente pedagógico (que debía estar a cargo de Patricia Enciso),
- b) comenzar lo antes posible para adecuarse al “calendario cafetero” de sus escuelas (que terminan el año a mediados de octubre),
- c) trabajar con siete estudiantes (para tener mejor control por ser la primera vez) ,
- d) realizar una reunión con el Comité y los maestros interesados antes de comenzar (para concretar todos los detalles), y otra al terminar (para una primera evaluación),
- e) además, definieron los lugares de trabajo: Jewrwa (La Caja), Simunurwa (Las Cuevas), Nabusímake (El Pueblito), El Pantano, Makogueka, Prosperidad y un sitio por determinar en la Zona Oriental (Sabana Crespo o Donachui o Seinimin).

3. PROGRAMA DEL LABORATORIO

Con estas bases, el calendario del Laboratorio se programó así:

- a) 5 semanas de preparación en Bogotá (15 horas a la semana) sobre dos temas: educación indígena (incluyendo pedagogía) y sociedad ~~ik~~,
- b) trabajo de terreno de los estudiantes en la Sierra Nevada entre el 8 de septiembre y el 30 de octubre. Al comienzo, la reunión preliminar de tres días; al final, dos días para la evaluación. La estadía del profesor Vasco se repartiría en dos temporadas, una al comienzo, entre el 8 y el 25 de septiembre, y otra al final, entre el 15 y el 30 de octubre; la de Patricia Enciso también en dos, una semana al inicio (en septiembre) y 10 días al final (en octubre),
- c) 4 semanas de análisis y discusión de información en Bogotá, para preparar los informes de cada estudiante para la escuela en donde trabajó y el informe final de cada uno para el Laboratorio,
- d) entrega y evaluación de los informes de Laboratorio de los estudiantes y los correspondientes diarios de campo.

4. PREPARACIÓN

La preparación del Laboratorio se inició con 9 estudiantes inscritos. Pero la decisión del Comité de Educación de recibir sólo 7 llevó a que dos de ellos siguieran en el curso, pero con la idea de trabajar con los Kankuamo de la misma Sierra Nevada de Santa Marta, región de Atanquez y Chemesquemena, previa aceptación escrita de las autoridades de estas comunidades.

Durante las semanas preparatorias, se realizaron sesiones diarias de por lo menos tres horas cada una, en las cuales los estudiantes presentaron reseñas escritas y orales sobre las lecturas y discutieron sobre las mismas en relación con las siguientes temáticas, que fueron introducidas por nosotros:

- a) Los IkꞮ
 1. Características generales
 2. Los procesos de lucha y recuperación
 3. Socialización propia y etnoeducación
- b) Etnoeducación
 1. Lineamientos generales
 2. Características
 3. Ley 115 y su reglamentación para grupos étnicos
 4. Escuela, parentesco, familia y comunidad
 5. Educación escolar y socialización propia
 6. Educación, conocimiento y cultura propios
 7. Escolaridad y choque cultural
 8. Problemas de lengua y currículo en la enseñanza
 9. Educación y producción

Además, se incluyeron la reflexión y la orientación sobre los siguientes aspectos, necesarios para el buen desarrollo del Laboratorio:

- a) Proceso de acompañamiento (sus propósitos y características)
- b) Guía de trabajo de terreno
 1. Observación de la situación en la escuela
 2. Definición de áreas de trabajo
 3. Proceso de conocimiento y trabajo conjunto con maestros
 4. Participación en otras actividades
- c) Trabajo sobre distintos mapas de la región
- d) Trabajo con diapositivas y fotografías

Todo este trabajo se centró sobre un amplio grupo de lecturas de textos concernientes a las diversas temáticas generales. Así, se trabajaron 17 textos generales sobre los ikꞮ, 10 más se tuvieron como referencia adicional; sobre etnoeducación, se leyeron y reseñaron 8 textos y otros 5 ampliaron el marco de referencia; respecto a la educación propia ikꞮ, 7 textos, casi todos ellos monografías de grado, fueron el eje de la reflexión, además de una serie de documentos que fueron suministrados por el Ministerio de Educación.

Después de una exposición introductoria del tema por parte de uno o los dos orientadores del curso, la bibliografía se repartió entre los estudiantes, individualmente o por grupos, según el caso, y fue reseñada por éstos. Luego, en las distintas sesiones, expusieron sus puntos de vista para someterlos a discusión, además de entregar las reseñas por escrito.

En algunas sesiones se estudiaron los distintos mapas que fue posible obtener sobre la región y se seleccionaron aquellos que se debían llevar al viaje para guiarse sobre el terreno y recoger en ellos una parte de la información.

Las últimas sesiones se dedicaron a la metodología del trabajo de campo, las indicaciones sobre la obtención y registro de la información y un conjunto de recomendaciones prácticas respecto de la experiencia que se iba a vivir y sobre las condiciones de la misma.

Es de anotar que estas actividades se vieron seriamente perturbadas e interferidas en las últimas semanas por los engorrosos e insoportables trámites burocráticos no sólo para que la Universidad diera el dinero que le correspondía, cosa que finalmente no ocurrió en forma completa, debiendo dar el Ministerio de Educación una parte mayor de la que se había propuesto del auxilio de viaje de los estudiantes, sino aún para que la Universidad nos entregara el dinero que aportó el Ministerio.

De esta manera, la administración de la Universidad, en lugar de facilitar el trabajo académico, como debía ser, se convirtió en una traba y un obstáculo para el mismo.

5. DIFICULTADES EN EL DESARROLLO

La víspera de viajar a Valledupar, se presentó Leonor Zalabata, representante de Lorenzo Muelas en la Comisión de Reordenamiento Territorial, con una carta escrita por ella pero firmada por el Cabildo Gobernador, que planteaba que se debía aplazar el trabajo en la Sierra. De la conversación con ella, concluimos que el problema principal consistía en que no se había consultado con ella (no teníamos por qué, pues no es ninguna autoridad iká) y en que se iba a ir a "su comunidad" sin que ella diera permiso (no era seguro que se fuera a Seinimin y la propuesta era del Comité de Educación).

Por lo anterior, unido a que todo estaba listo para el viaje y los pasajes comprados, se decidió viajar y resolver las cosas directamente en el terreno. Los dos estudiantes que iban a ir a la región de Ataquez y Chemesquemena, no salieron con nosotros por falta del antes citado acuerdo escrito de las autoridades de la zona, el cual llegó después de nuestra partida. Con esa base, viajaron posteriormente, pero desligados del grupo y con condiciones diferentes de trabajo en el campo, entre ellas la no coordinación para una tutoría directa en la región por nuestra parte.

a. En Nabusímake

Al llegar a Nabusímake, encontramos una fuerte resistencia del Comité de Educación para coordinar y autorizar nuestro trabajo sin una orden escrita firmada por el Cabildo Gobernador. Por supuesto, no había organizado la reunión previa con autoridades y maestros y ésta, finalmente, no se hizo.

Sólo tres días más tarde fue posible localizar en Valledupar, por teléfono, al Cabildo Gobernador, quien reconoció que el trabajo había sido aprobado por él hacía varios meses y dió autorización para ir organizando todo mientras llegaba, pero el Comité no quiso hacerlo sin que la orden estuviera firmada.

Pese a ello, se hicieron dos reuniones con el Comité, explicando de nuevo toda la propuesta, con énfasis en sus objetivos y en la metodología del trabajo de **acompañamiento** en las escuelas. Y se encontró que había un malentendido, pues el Comité pensaba que íbamos a evaluar el trabajo de Etnoeducación, sin haber participado de él antes, excepto Patricia Enciso. Además, cuestionaba la capacidad de estudiantes de antropología para aportar en el campo de la educación. Para aclararlo, cada estudiante se presentó y explicó su trayectoria y posibilidades.

También se hizo una reunión con el mamꞤ Kuncha, encargado de todo lo que tienen que ver con educación en el Resguardo. El planteó la posición de los mamꞤ y el sector tradicional acerca de la educación formal escolarizada, “que roba sus niños a la comunidad”. Con esa base, nos expuso cuáles eran las orientaciones que en su criterio deberían guiar nuestro trabajo para que fuera positivo para su gente.

Después de una semana, que se aprovechó para conocer directamente la situación de la región, para efectuar diversos contactos directos con personas vinculadas o no a la educación y para visitar algunos sitios importantes de los alrededores, no había sido posible que llegara el gobernador a firmar la autorización y comenzar el trabajo.

La llegada del Inspector de Nabusímake, quien había seguido y participado en todo el proceso interno de discusión y aceptación de nuestra propuesta, y quien tomó la iniciativa de respaldar con su autorización escrita nuestra actividad, permitió que el Comité de Educación diera su anuencia para definir los lugares de trabajo, viajar a ellos y comenzar.

Se acordó ubicar a los estudiantes así: Angélica Martínez en el pueblito de Nabusímake, Elkin Martínez en GunseyteynarunmꞤn (Prosperidad), William Avila en Jewrwa (La Caja), Isabel Jacanamejoy en ZikꞤta, Orlando Rodríguez y Diana Díaz en SimꞤnꞤrwa (Las Cuevas). Por solicitud del mismo Comité, interés del exrector del Colegio y condiciones de salud de la estudiante, se ubicó a Nancy Avilán en el CIED, colegio de bachillerato en Nabusímake, para organizar una parte del archivo de la comunidad, proveniente de los capuchinos y que tiene documentos desde 1843, pese a que ese tipo de trabajo no se conformaba del todo con los objetivos iniciales del Laboratorio.

b. En las parcialidades

Como era de esperar en un trabajo de esta naturaleza, los estudiantes tuvieron algunos problemas de diverso tipo al ubicarse en sus respectivas parcialidades: de alojamiento, pues no siempre los maestros aceptaron que los estudiantes vivieran con ellos, aunque en ese caso se quedaron en casas de otras personas de la comunidad; de que se entendiera en qué consistía el acompañamiento, con su modalidad de trabajo conjunto, pues la forma conocida consiste en que quienes llegan de afuera lo hacen imponiendo sus criterios y dando órdenes; de alimentación, que se superaron con rapidez; de comprender que el trabajo propuesto se concentraba en la educación propia, por lo cual a algunos estudiantes se les asignaron trabajos mecánicos de ordenar archivos y otros semejantes por fuera de las escuelas, lo cual hizo dispersar muchos esfuerzos; de prevención frente a la antropología y, en especial, frente a los estudiantes que van a hacer sus trabajos de grado; de falta de confianza en los estudiantes, pues en algunas parcialidades el Comité de Educación previno a los maestros contra ellos; de exceso de trabajo, pues algunos maestros tenían demasiadas expectativas en el trabajo de los estudiantes y muchas

necesidades acumuladas de colaboración; de dudas de los estudiantes sobre sus propias capacidades.

Es preciso resaltar aquí que con los niños de las escuelas no se presentaron problemas, temores, resistencias o desconfianzas, al contrario, de su apertura, calidez y aceptación dependieron en muchos casos la calidad del trabajo y la solución de algunos problemas, así como la estrecha inserción que consiguieron los estudiantes en las escuelas.

Cabe anotar que uno de los estudiantes ubicado en Simønærwa, Orlando Rodríguez, él mismo indígena Cubeo, se retiró del trabajo y regresó a Bogotá antes de cumplir un mes de estadía. Además de algunos problemas familiares en Bogotá, su decisión estuvo motivada por diversos factores: la espera de ocho días antes de iniciar el trabajo por la reticencia del Comité de Educación, lo desmoralizó mucho; fue criticado al llegar a la parcialidad por ser estudiante de antropología y más por ser indio, algún maestro lo acusó de “explotador de su propio pueblo”; en esta parcialidad había muchas expectativas y se le planteó un gran número de actividades, algunas de las cuales no estaba preparado para desarrollar, situación que él no supo manejar; finalmente, tuvo problemas personales de convivencia diaria con su compañera de trabajo.

c. En las actividades

El atraso de una semana en comenzar, afectó el proceso de tutoría directa. Patricia Enciso debió regresar a Bogotá sin alcanzar a ir a ninguna parcialidad. Luis Guillermo Vasco debió prolongar su primera estadía hasta el 28 de septiembre, y adelantar el comienzo de la segunda para el 8 de octubre, como única manera de poder estar presente en la totalidad de las escuelas y seguir directamente el trabajo de cada estudiante; aún así, no fue posible hacerlo con Angélica Martínez en la escuela del pueblito de Nabusímake, pues las dos visitas coincidieron con la participación de los miembros de la escuela y de la estudiante en trabajos tradicionales de la comunidad.

Por razones que decían apoyarse en el conocimiento de las fechas de terminación del calendario escolar en las diferentes escuelas, el Comité de Educación propuso los días 20 y 21 de octubre para la reunión de evaluación, pese a que todavía no era el momento de la terminación de nuestro trabajo. Cuando llegamos para ella, el día 19, el Comité no había coordinado la asistencia de las autoridades ni maestros, ni tenía dispuesta nuestra estadía. Por eso la reunión no pudo ser amplia, y hubo de efectuarse únicamente con la asistencia de los dos miembros del Comité y de dos de los maestros (la maestra de Gunseyteynarunmøn y uno de los maestros de Jewrwa), pues en la mayoría de las escuelas aún había actividades que se cruzaban con los días de la evaluación.

Durante estos días, cada estudiante expuso el trabajo que había efectuado durante su estadía y, si era el caso, aquellas actividades programadas que todavía debía terminar en la semana restante hasta el regreso. Y presentó una primera visión de la metodología, actividades y circunstancias de su trabajo en la escuela y de los resultados que obtuvo. De todos modos, no se presentó mayor discusión, aunque el Comité opinó favorablemente sobre el resultado global y planteó que en una posible posterior ocasión, sobre las bases de este primer trabajo y sin los recelos que hubo con él, se podrían obtener resultados mucho mejores.

Aunque quedó nuestro compromiso, planteado como parte del trabajo desde el comienzo, de hacer llegar informes parciales a cada escuela y uno general al Comité, éste propuso que se estudiara la posibilidad de realizar un seminario taller, en donde los resultados pudieran discutirse con los maestros y autoridades participantes, además de con el Comité, y se lograra obtener propuestas específicas para mejorar el trabajo educativo en el Resguardo IkꞤ.

6. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ESCUELAS

a. SimꞤurwa

El lugar de ubicación de la escuela es también el del Puesto de Salud, la Oficina del Cabildo y la residencia del mamꞤ; juntos forman una especie de centro de la parcialidad.

La planta física está formada por una parte antigua y otra reciente. La parte antigua consta de dos edificaciones, cada una de ellas con dos salones; tres salones se usan para clases y el otro como archivo y depósito. El PNR construyó recientemente otro salón en cemento y con teja de zinc, que se emplea para las clases del segundo nivel. Una casa pequeña con techo de paja sirve como depósito de alimentos para el comedor escolar del ICBF y otra similar como cocina. La escuela cuenta con otras tres construcciones, una de cemento y zinc y dos de paja, para la vivienda del profesor, que tiene, además, su huerta particular. Complementan la escuela, un patio central en tierra, una espaciosa cancha de fútbol y la huerta escolar. Anteriormente, la escuela tuvo otras ubicaciones, incluso en el Centro de Capacitación.

Cuenta con la básica primaria, en cinco niveles que atienden cuatro profesores: dos ikꞤ bilingües, bachilleres del colegio de Nabusímake, y dos mestizos que no hablan la lengua. Los dos ikꞤ y uno de los mestizos son hombres; este último entiende algo la lengua y ha establecido con los niños una relación de mútuo aprendizaje que le permite ir aprendiendo mientras los niños desarrollan el castellano. Los profesores mestizos, uno de ellos originario de la Sierra y que vive en la escuela, estudian actualmente Básica Primaria a distancia en la Universidad San Buenaventura.

El primer nivel cuenta con 20 niños y niñas entre 5 y 9 años de edad; está a cargo del profesor mestizo. En el segundo nivel hay 17 niños y niñas de 7 a 12 años de edad, a cargo de la profesora mestiza, quien habita en Pueblo Bello. El tercer nivel está conformado por 33 alumnos y alumnas entre 8 y 15 años y su profesor es uno de los ikꞤ que vive en la parcialidad. El cuarto y quinto nivel están a cargo del otro profesor ikꞤ, y cuenta con 16 alumnos entre 12 y 17 años. Para un total de 86 alumnos de ambos sexos.

La escuela funciona de lunes a viernes con un horario de 8 a. m. a 3 p. m. Y con una visión de trabajo integral que agrupa la docencia de las diferentes áreas. Se rige, como todas las escuelas, por un currículo elaborado por un equipo integrado por misioneras de USEMI y estudiantes ikꞤ hace cerca de una década.

Existe hace más de 30 años y funcionó durante mucho tiempo con monjas españolas, bajo la dirección de los capuchinos. Luego tuvo maestros mestizos, hasta hace cinco años en que se cerró por un conflicto entre los maestros y la comunidad. Duró cerrada dos años y se reabrió hace tres, con maestros de la comunidad. En 1994 llegaron los dos maestros mestizos.

Se orienta por el criterio de que quedarse en un sólo nivel es anquilosarse y que cada maestro debe ir subiendo con sus alumnos hasta terminar la primaria. Por eso, pese a las recomendaciones de los lineamientos de etnoeducación, en este momento los maestros bilingües están encargados de los niveles superiores y no de los inferiores.

La jornada diaria comienza a las 8 con la formación en filas separadas por niveles y sexos. Cada maestro corre lista a su curso; los únicos que la responden en ikꞵ son los de primer nivel. Luego los niños entregan la leña y la comida que deben traer todos los días y pasan a sus respectivos salones, para recibir clase durante dos horas y media. Entre 10 y 10:30 hay un descanso para tomar una colada de bienestarina y las clases se reanudan a las 11. A las 12 se sale a almorzar, para reanudar la jornada a la 1 p. m. y hasta las 3. En los descansos, los niños conversan y, sobre todo, juegan fútbol; las niñas van al río y/o tejen sus mochilas. Los viernes están destinados a que los niños trabajen en la huerta escolar y las niñas se dediquen al aprendizaje de los tejidos.

Pero estos horarios son muy elásticos. En invierno, cuando comienza a llover hacia el mediodía, el ruido del agua en los techos de zinc impide dictar clases; entonces, se deja salir a los alumnos más temprano. En época normal, es posible que el descanso de media mañana se demore mucho en comenzar o que se prolongue hasta casi una hora.

Administrativamente, la escuela depende de la Secretaría de Educación del César, con sede en Valledupar. Allí mismo, el FER paga a los maestros cada mes. Existen dos veedores de la comunidad, que muy poco intervienen. Las madres de familia se turnan para elaborar la comida.

Conviven en la escuela alumnos tradicionales y alumnos evangélicos, gracias al manejo adecuado que se ha dado en forma reciente a esta contradicción, pero hubo un momento en que los evangélicos buscaron tener una escuela para ellos solos. De todos modos, no deja de haber discriminación entre los alumnos por esta causa, la cual refleja los conflictos religiosos y de otro tipo que se dan en el seno de la parcialidad por la cercanía e influencia de Pueblo Bello.

La escuela como tal participa en ocasiones en los trabajos tradicionales que realizan los mamꞵ, a lo cual se niegan los niños y padres de familia evangélicos. Los dos maestros mestizos tampoco lo hacen.

b. Zikꞵta

La escuela data de 1975 y se encuentra en las cercanías del centro administrativo de la parcialidad, en el cual se encuentran el centro de salud, la oficina de la Comisaría, las instalaciones del Cabildo con sus respectivas dependencias (cocina, depósito, casa de reuniones, cárcel, etc.), y del cual hizo parte en el pasado.

La actual planta física fue construida en 1989 por Corpocesar y consta de dos edificaciones, una con tres salones, dos de los cuales son aulas, una para primero y segundo nivel y otra para tercero y quinto (en 1994 no hubo cuarto nivel), y el otro la oficina de la dirección, que es a la vez depósito de materiales didácticos y biblioteca. La otra es la casa para el maestro, que tiene su respectiva cocina, sala y baño y que no está ocupada en este momento, por lo cual la usan los alumnos de tercer nivel para sus actividades colectivas. Estas construcciones son de

cemento y tienen techo de zinc y poca iluminación y aireación. Hay otras dos edificaciones, que son de tipo tradicional con techo de paja, una de ellas es la antigua cocina, la otra es una cocina nueva aún sin bautizar. Hay otra pequeña construcción para los baños, que no se utilizan sino para jugar. Y una pequeña huerta escolar con instalaciones para riego. El espacio de la escuela es pequeño y está encerrado entre el camino y una colina, en la cual se siembra caña de azúcar.

Está organizada como básica primaria y cuenta con dos profesoras para cubrir los cuatro niveles que funcionaron en 1994. En la actualidad se busca vincular otro maestro. Una de las profesoras es de la región y se considera indígena ikꞵ; es bilingüe y realiza una carrera universitaria a distancia. La otra es mestiza, monolingüe en castellano y no es de la región.

Esta escuela se creó para resolver los problemas que se derivaban de la lejanía de las escuelas de Jewrwa y Simɔnɔrwa, a las cuales iban los niños de esta parcialidad.

En 1994, la escuela tuvo 50 alumnos, distribuidos así: 10 niños y 8 niñas en primer nivel, 7 niños y 7 niñas en el segundo, 7 niños y 3 niñas en tercero y 2 niños y 6 niñas en quinto. Este número de alumnos representa sólo un 37,8% de la población en edad escolar.

La jornada se extiende de 8 a. m. a 2 p. m., con descansos ocasionales de 5 a 10 minutos cuando el cansancio y falta de atención de los alumnos los requieren. Los padres de familia no desean que haya descansos largos porque se pierde el tiempo jugando. Entre 12 y 12:30 hay una pausa para el almuerzo de alumnos y profesores con el programa de comedor escolar. Sin embargo, en la época de este trabajo, había que llevar el almuerzo desde la casa pues se había terminado la remesa. Hay un Comité de Disciplina que se encarga de controlar la hora de llegada. Hay formación para comenzar, niños y niñas separados y frente a frente.

No hay clases de religión porque se dice que ellos tienen su propia religión, pero se respeta la Semana Santa porque las profesoras son católicas; ni de educación física porque está prohibida para las niñas. Los viernes hay "trabajo tradicional": las niñas tejen y los niños trabajan en la huerta.

La escuela depende administrativamente de Valledupar y allí se paga a los maestros. El Comité de Educación es el encargado de la orientación académica; la docencia se guía en todo por el programa elaborado por USEMI. Hay una estrecha atención de las autoridades de la parcialidad sobre la escuela y sus actividades, pero no sobre los contenidos y orientaciones de la enseñanza. Hay un comité de dos miembros de la comunidad encargado de tutoriar la escuela. La comunidad se reúne al finalizar el año escolar para evaluar el trabajo del año. Una de las principales preocupaciones recae sobre la puntualidad de las profesoras, quienes deben llevar un diario de asistencia y firmar la hora de entrada.

Durante 1981 y 1982, las actividades escolares se suspendieron a causa de diversos problemas, para reanudarse en 1983.

c. Jewrwa

Jewrwa es el centro de la parcialidad de La Caja, en el departamento del Cesar, del cual depende administrativamente.

La escuela está ubicada en uno de los terrenos comunales, contigua a la “oficina”, que comprende: Cabildo, Inspección de Policía, cárcel y cocina, puesto de salud, cancha de fútbol, estanque para cría de peces, huerta escolar y kankurwa.

Sus edificaciones se encuentran a ambos lados del camino principal y están constituidas por cinco salones de clase (que se encuentran en dos construcciones, una a cada lado del camino), dirección, biblioteca, tienda escolar, comedor, tres baños, casa para el profesor y cancha de baloncesto.

La educación escolar aquí data de hace más de 30 años, cuando Acción Cultural Popular la impulsó, y se desarrolló en varios locales hasta concentrarse en el actual. Durante una época estuvo dirigida por españolas y funcionó en diversos locales escolares hasta llegar al presente, dedicándose sobre todo a enseñar a leer y a escribir y oficios domésticos. A causa de graves problemas estuvo cerrada en 1992, para reabrirse en 1993, fecha desde la cual ha venido trabajando con la actual planta de profesores, integrada por cinco maestros, dos hombres y tres mujeres. De ellos, cuatro se consideran indígenas, aunque dos de ellos no conocen el ikꞌ; la otra profesora no es de la región. El profesor bilingüe es el encargado de los cursos de lengua ikꞌ en la escuela. Este mismo, junto con la profesora directora, que estudia administración educativa a distancia, tienen a su cargo los dos primeros niveles escolares: aprestamiento y primero.

En 1994, la escuela tenía desde aprestamiento hasta cuarto de primaria. En aprestamiento había 38 alumnos. En primero, a cargo el profesor bilingüe, había 29 alumnos, 6 de los cuales fueron bajados a aprestamiento por el Comité de Educación. Entre el primer nivel y el tercero, las unidades integradas tienen año y medio de duración. Hay 14 alumnos en segundo, 9 en tercero y 7 en cuarto.

Regularmente, los miembros de la escuela deben participar en los trabajos tradicionales efectuados por el mamꞌ, pero en 1994 se han dado conflictos pues dos de los profesores no han querido participar en ellos. Algunos padres de familia no dejan que sus hijos asistan al trabajo tradicional de la escuela con el argumento de que ellos “tienen mamꞌ propio”.

La jornada escolar se inicia a las 8 a. m. y termina a las 2:45 p. m. Pero durante el invierno llueve después de mediodía y los salones se llenan de agua; además, hay niños que viven muy lejos; por ambas razones, los niños pueden irse después del almuerzo.

Al toque de la campana, los niños hacen formación en filas separadas por niveles y por sexos y ordenados de menor a mayor estatura, no se corre lista ni hay rezo. Luego deben ir a la cocina a entregar la leña y los alimentos que han traído, según el compromiso que contrajo cada uno el día anterior; esto es especialmente cierto en los días en que escasea la remesa aportada por el ICBF. Luego cada curso va al salón y se pregunta quién falta y por qué.

A las 10:30 se suspenden las clases para que los niños reciban un refrigerio: colada, jugo de naranja o agua de panela; luego de tomarlo, los niños van a jugar fútbol y las niñas baloncesto. O juegan otros juegos. A las 11 a. m. se regresa a las clases hasta las 12:15, hora en que se sale a almorzar. Luego hay recreo hasta la 1:15. Se hace fila de nuevo y allí se hablan los problemas que pueda haber y se hace el compromiso de traer alimentación para el día siguiente.

Para la alimentación, los padres deben llevar una carga de bastimento y dos de leña. Se paga un sueldo mensual a la persona encargada de las labores de la cocina.

El aseo se hace por grupos asignados para cada semana, aunque el aseo de los baños se asigna a los niños como castigo. Hay una tienda escolar. Y una huerta, a la cual se da poca atención.

d. Nabusimake (El Pueblito)

Está ubicada en el recinto amurallado de Nabusímake, lugar de carácter religioso y de autoridad, y está, por lo tanto, sometida a una serie de restricciones, en especial en lo que tiene que ver con el juego de los niños. Por ello, se ha pensado en trasladarla a La Rana, donde era el antiguo hotel de turismo.

La planta física la conforman cinco edificaciones y una casa para habitación de una de las maestras, en la cual se encuentra la biblioteca comunitaria. Una de ellas es la antigua iglesia, con piso de tierra; a los estudiantes les gusta trabajar en ella con puerta y ventanas cerradas. En otra hay un salón y el depósito de alimentos; queda al pie de la oficina de Telecom, lo cual es motivo de distracción. En la tercera hay dos salones, en uno de los cuales, tras el tablero, se encuentra la biblioteca y el depósito de materiales didácticos. La cuarta es la cocina, que está bien equipada. La quinta se ocupa como depósito de materiales diversos, tanto para la escuela como para la comunidad.

Los documentos de archivo muestran que a mediados del siglo pasado ya esta escuela se encontraba en funcionamiento y dependía directamente de Valledupar, de donde llegaban todas las instrucciones para sus actividades; desde la llegada de los capuchinos, quedó bajo su control. En 1982 se cerró durante dos años, para reabrirse en 1984.

Esta escuela cuenta (en 1994) con los niveles segundo a quinto, a cargo de 4 profesores; de ellos, 3 son mujeres y 1 hombre. Una de las profesoras estudia Sociales en Valledupar; otra, Administración Educativa. En total se cuenta con 29 alumnos. Así: 6 en segundo nivel, 11 en tercero, 9 en cuarto y 3 en quinto. Cada profesor recibe un grupo de alumnos cuando ingresan a la escuela y avanza con ellos hasta terminar quinto. Una de las profesoras maneja bien el ikun, otra lo habla pero no en su totalidad, la otra profesora y el profesor entienden algo. Las clases de tercero a quinto nivel se dictan casi totalmente en español, en segundo se usa bastante el ikun.

Depende de la Secretaría de Educación de Valledupar y los maestros son pagados por el FER. La disciplina es rotatoria entre los profesores; a cada uno le corresponde una semana. Las madres de familia se turnan el trabajo de la cocina, en grupos de a dos. Y reciben allí los alimentos como una forma de retribución.

Trabajan con el currículo elaborado por Usemi y con el criterio de agotar las unidades correspondientes al nivel, aunque tengan que prolongar las clases hasta el año siguiente.

A las 8 a. m. se inicia la jornada escolar. Se toca la campana, se abre la cocina y los niños forman por niveles, ingresan a la cocina para entregar el bastimento, se corre lista y a veces reciben consejos e indicaciones. Se cuenta cuántos vinieron y de acuerdo con ello se sacan los alimentos para preparar las comidas. Luego van a los salones y juegan mientras comienzan las

clases, que duran hasta las 10, hora en que hacen fila para recibir la colada; luego lavan la taza y cada uno trae en ella agua que echa en un balde. Cuando hay maíz, se envía a un grupo de niños a traer mazorcas desde la huerta; son unos 20 y cada uno debe traer dos mazorcas. Se reinician las clases hasta la 1 p. m., cuando tocan la campana para almorzar. Después, van a hacer el aseo por turnos y salen hacia sus casas.

Las clases de la tarde se suprimieron ante las quejas de los padres porque sus hijos no estaban en la casa en todo el día.

Pese a que se dice que el objetivo de la educación es reforzar la tradición, hay profesores que consideran que la participación en el trabajo tradicional hace perder mucho tiempo de estudio. De todos modos, la participación en los trabajos tradicionales es alta y frecuente. Se colocan pocas tareas para que los alumnos puedan ayudar con los trabajos de su casa.

En las clases de estética se enseñan los trabajos “artesanales” por parte de padres de familia que los saben hacer. Pero en 1994, se suspendieron porque los padres no volvieron, sin que se supiera por qué ni se hiciera algo para reanudarlas.

e. Gunseyteynarunmun

La región 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. Así, el César paga a uno de ellos y el Magdalena al otro. Así mismo, la planta física ha sido construida por ambos lugares.

La parcialidad es pequeña y está conformada sobre las tierras de una antigua finca de los capuchinos; la constituyen tan sólo 8 familias residentes; otras tres tienen propiedad aquí pero residen en Nabusímake y se las tiene en cuenta e invita a las actividades. La dirección corresponde a dos representantes de la autoridad de Nabusímake y un representante del mamã Kuncha. En lo organizativo, hay una doble relación, por una parte con la CIT y por la otra con Gonawindúa Tayrona, lo cual es fuente de conflictos. __

Luego de la salida de los capuchinos, la casa fue ocupada por miembros de la comunidad. Hace cinco años se la dedicó para la escuela.

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. La profesora estudia Administración Educativa a distancia. Ambos tienen a cargo los cuatro niveles desde aprestamiento hasta quinto, pero no había primero ni tercero en 1994.

En aprestamiento hay 3 niños, uno de nueve años pero que no sabe castellano; en segundo hay 10 niños; el cuarto está integrado por 5 niñas y el quinto por 4 niños y 1 niña.

La planta física incluye dos cocinas, una nueva, de estilo tradicional, que se usa para los niños, y otra antigua, que emplea la profesora, que reside en la escuela. 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 otra edificación antigua, que era la casa de la finca de los capuchinos, con dos salones (uno de ellos agregado hace poco en parte del corredor), el depósito de material didáctico, que sirve también de biblioteca, el depósito de alimentos y la habitación de la profesora.

Se cuenta con buen espacio alrededor de la escuela y con una huerta que es trabajada por los alumnos 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 de familia, que se turnan semanalmente para tal efecto.

Los niños van llegando poco a poco y entregan en la cocina la leña y el bastimento que han llevado para preparar los alimentos, 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). 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 los niños se encargan del aseo en grupos que se turnan, bajo la supervisión del encargado de la disciplina, quien además se preocupa 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.

f. Observaciones

De la anterior descripción es posible extraer algunas observaciones muy generales, que pueden indicar acciones para mejorar la situación.

La primera de ellas hace referencia a la planta física de la mayor parte de los establecimientos educativos, la cual aparece como inadecuada a las condiciones de la región y de la cultura. La construcción en cemento y techo de zinc, como ya vimos, impide la realización de las clases cuando llueve, a causa del ruido provocado por la lluvia sobre el techo; por esta razón, en invierno se acostumbra suspender la jornada escolar después de almuerzo, aunque si llueve en la mañana, hay que suspender 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.

En Nabusímake, las aulas tienen una mayor adecuación a la arquitectura propia y las costumbres. Su problema está en la ubicación en el pueblito ceremonial, centro de autoridad y de flujo de visitantes, lo cual es causa de frecuentes distracciones y recorta las posibilidades de los niños, en especial en relación con los juegos.

En algunas escuelas, las aulas tienen iluminación muy deficiente, aunque esto puede no ser un problema desde el punto de vista de la cultura ikꞌ, pues en algunos sitios, como en Simꞌurwa y Nabusímake, los mismos estudiantes prefieren trabajar con las ventanas y las puertas cerradas, en la semi-oscuridad.

La dotación no siempre es suficiente en cuanto a sillas, pupitres o mesas, pero ésta, al ser homogénea, no es adecuada para los niños más pequeños, en especial para los de aprestamiento y primer nivel. Los materiales didácticos son muy escasos y en algunas escuelas no alcanzan para todos los niños.

En general, hay problemas con el manejo general de los espacios escolares y las áreas aledañas. Los maestros casi se circunscriben al trabajo en las aulas, sin que programen suficientes actividades fuera de ellas y, cuando lo hacen por indicación del currículo vigente, éstas son de corta duración y con una importancia marginal. Muy pocos maestros toman la iniciativa en este campo.

El perfil del maestro para la etnoeducación está relativamente claro en todas partes, pero se aplica en un porcentaje demasiado bajo, casi que ocasional. En la práctica no prima el concepto de que el maestro debe ser bilingüe y conocedor amplio de su propia cultura, sino que se busca a personas que hayan avanzado en la educación occidental, generalmente estudiadas por fuera o con los capuchinos, aunque no sean ikꞌ ni conozcan la lengua o la cultura ikꞌ. 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 ikꞌ.

Vale la pena mencionar que en otras sociedades indígenas, el inicio de los procesos de educación propia implicó la designación de decenas de maestros salidos de las propias comunidades, aunque no fueran siquiera bachilleres, a los cuales se fue capacitando en la práctica y con cursos de capacitación y profesionalización. Para poner en práctica algo así hay que tomar en manos de la comunidad la selección de los maestros y acompañarlos en forma permanente. Escoger entre los bachilleres del CIED y aún entre los egresados de las escuelas ofrece una posibilidad. Ya existe la experiencia con bachilleres en Simꞌurwa y con un egresado escolar en Gunseyteynarunꞌ, experiencias que habría que evaluar a fondo y a las cuales les falta asesoría y acompañamiento. __

Varios de los maestros actuales han participado en cursos de profesionalización, pero es muy poco lo que los resultados de éstos se perciben en su actividad, sea en los contenidos curriculares o en las pedagogías correspondientes. Cosa semejante sucede con aquellos maestros que están cursando estudios universitarios, aunque hay casos excepcionales en los cuales existe una reflexión crítica de lo que aprenden, a la luz de la experiencia de sus escuelas.

En algunas lugares el número de maestros no es suficiente y algunos de ellos deben atender en forma simultánea varios niveles, situación antipedagógica y que exige demasiado

esfuerzo de parte de estos profesores. Para los alumnos, ello implica en la práctica una reducción real de la duración de su jornada escolar.

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

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 regreso en la tarde, nuevamente deben emprender otra jornada de trabajo. Esta circunstancia no siempre se tiene en cuenta al organizar el trabajo escolar, aunque algunas escuelas, como la de Nabusímake procuran dejar más tiempo para que los alumnos estén en sus casas.

Los deportes y los juegos constituyen un problema en algunas escuelas, bien porque producen conflictos entre los estudiantes, bien porque los padres de familia se oponen, como ocurre en Prosperidad, en donde se quiere ampliar la huerta cultivando en la cancha de fútbol. Pero, excepto en Jewrwa, las niñas no practican todavía deportes en la escuela, sino que dedican sus descansos al tejido. En una ética basada en el trabajo árduo, es claro que los juegos son considerados como una pérdida de tiempo, además de que estimulan la competencia.

7. RELACIÓN ESCUELA-FORMAS PROPIAS DE SOCIALIZACIÓN

En este campo, como en general en todo el proceso de relación entre la escuela y la educación propia, se presenta una dicotomía difícil de manejar y resolver. Los mamꞤ plantean que se dan dos formas distintas de educación: aquella que está de acuerdo con las leyes tradicionales, la cual comienza en la familia, pero se desarrolla fundamentalmente por parte de los mamꞤ en la kankurwa, y que aquellos están cumpliendo, siguiendo con la tarea que les corresponde; la otra es la educación escolarizada, que los blancos introdujeron y manejan y que corresponde a los intereses de éstos y de aquel sector de la sociedad ikꞤ que quiere relacionarse con el mundo blanco, integrándose total o parcialmente a él.

Corresponde a los ikꞤ decidir cuál de ellas toman para sus hijos. El problema está en que las enseñanzas de la escuela están quitando muchos niños a la sociedad tradicional e integrándolos a la vida de los blancos, debilitando así la tradición. El problema de cómo manejar y desarrollar las escuelas, el de los contenidos y actividades, el de fijar sus rumbos, propósitos y orientaciones corresponde a quienes se mueven en ese mundo, y no a los mamꞤ o, al menos, es lo que varios de ellos nos dijeron. Piensan que todo eso es algo que a ellos no les toca decir, aunque están dispuestos a responder si los maestros van a preguntarles, pero el trabajo de qué hacer en la escuela con lo que ellos dicen, corresponde a los maestros.

Para nosotros fue claro que los mamꞤ 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 ikꞤ tradicional.

Así, esta principal forma propia de socialización queda necesariamente por fuera de la escuela. Igual ocurre con aquellas formas que corresponden a la familia, en la medida en que escuela y familia compiten por el tiempo de los niños y que, durante el tiempo que éstos pasan en la escuela, quedan por fuera del radio de acción educativo de su familia, del resto de cada parcialidad y de otros sectores de la sociedad nacional, el cual opera a través del amplio conjunto de la interrelación social (parentesco, intercambio social y comercial, etc.). Esto se agrava porque ahora los niños ingresan a la escuela con edades muy inferiores a las de antes, de 3 a 5 años, en lugar de 7 a 10 ó 12 años, con lo cual se substraen antes a la influencia socializadora de su familia y su parcialidad.

Además, los constantes contactos con gente “de afuera” han provocado una serie de cambios culturales en las comunidades de la Sierra, que han afectado las formas propias de socialización. Algunos de los aspectos que han ocasionado mayores cambios son la evangelización y la colonización.

En lugares de frontera, como Simunurwa, se presentan grupos evangélicos que están en desacuerdo con muchos elementos de la cultura ikꞌ. No aceptan el saber espiritual de los mamꞌ, ni respetan sus prácticas tradicionales, lo cual los lleva a educar sus hijos con una serie de prejuicios hacia el sector tradicional de la comunidad. Esto se refleja en la escuela, a donde acuden estos niños a la par con otros que tienen firmes creencias en su propia cultura tradicional, recibidas en su familia.

Los maestros se ven enfrentados a estos desniveles culturales en el aspecto religioso y a cierta incapacidad en el manejo de tales problemas; muchos de ellos, con firmes creencias católicas, viven esta misma problemática, como ocurre en Jewrwa. ¿Qué pasa cuando un niño cambia de nivel y, por lo tanto, de maestro, y el nuevo profesor tiene unos principios diferentes al anterior? ¿O cuando un maestro trata de inculcarle y reforzarle ciertas creencias que su familia no comparte? Falta mayor investigación en este sentido, aunque hay algunos elementos de manejo adecuado de este problema en la escuela de Simunurwa.

Ahora 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 éstos tienen que guiarse por sus hermanos mayores, cuando los tienen, y, en muchos casos por la madre en edades mayores a aquellas que antes correspondían; y eso les 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 institución.

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.

Nos parece que la forma pedagógica esencial que se pone en práctica en la escuela se basa en dos presupuestos o líneas básicas: a) que 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 ikꞌ, 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 algunas escuelas se intenta, de manera limitada pero con buenos resultados, poner en práctica el principio de “aprender haciendo”, como ocurre en Ziketa con las matemáticas, pero este no guía, como debiera hacerlo, la vida académica del conjunto de la escuela. En este aspecto, la experimentación tiene un espacio reducido, casi inexistente, en la actividad escolar, pese a que se trata de una pedagogía que permite utilizar con amplitud y provecho los muy abundantes y variados recursos de medio, que muy poco se usan hoy.

A veces, algunos elementos de la cultura propia se introducen como “números” en los programas de las clausuras, fiestas y otras actividades escolares; pero la manera como se trabajan desvirtúa sus contenidos y orientaciones propios, haciendo de ellos formas de espectáculo y exhibición, en lugar de principios de vida y pensamiento.

La escuela, entonces, sigue el derrotero que tiene toda la organización escolar en la sociedad nacional: dar una enseñanza general y abstracta, muy alejada de los problemas y necesidades de la vida cotidiana de la gente. Es decir, una orientación hacia lo teórico y no hacia lo práctico, razón por la cual no precisa tener en cuenta las características y necesidades de la sociedad y la cultura ikꞤ.

En otros casos, la escuela contradice directamente las peculiaridades 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 ikꞤ (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. 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 ikꞤ 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. En general, a partir de cierta edad, los niños deben aprender las tareas de los hombres y lo hacen con sus padres y otros hombres, las niñas los saberes de las mujeres y lo hacen con sus madres y otras mujeres. La escuela no tiene en cuenta esto y mientras hay niños que estudian con profesoras, hay niñas que lo hacen con profesores; además, unos y otras están juntos en los mismos grupos.

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 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 de los niños, a que opinen sobre los puntos de vista de éstos, a que los discutan y pongan en duda, lo cual no les corresponde dentro de la vida ikꞤ, en la cual la intervención de la mujer en la vida social tiene otras modalidades y canales.

En otros aspectos sí se tiene en cuenta la diferencia de sexos, por ejemplo en los trabajos en la huerta escolar y otros, en las actividades durante los recreos, en la fabricación de “artesanías”, en separarlos al hacer fila o en el salón de clase, etc. Hay entonces una ambigüedad en este sentido y una pugna entre dos orientaciones. Además, ciertas conductas en la escuela entran en tensión con aquellas que deben asumir en su casa y en la vida comunitaria, cuando no están en el aula.

Es claro que lo anterior está disturbando las relaciones tradicionales entre los sexos y motivando problemas en las relaciones entre los alumnos y entre éstos y los profesores, lo cual ya comienza a tener repercusiones en la vida comunitaria ikꞌ. 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 (ayunos, etc.).

O con el traje tradicional, que en ocasiones se ve sólo 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. Aunque en sitios como Zikꞌta se pudo ver cómo los niños que usan manta se agrupan entre sí espontáneamente, separándose de aquellos que visten “de civil”. Esta diferenciación por el vestido tiene otra implicación, como ocurre en algunas escuelas en las que se distingue entre teti y gwati y señor y señora según vistan o no el traje tradicional.

O con la fabricación de objetos de la producción cultural tradicional (“artesanías”), de los cuales casi siempre solamente se enseñan las técnicas de elaboración, pero no sus significados e importancia. O se orientan hacia la venta y no hacia el uso personal en la vida diaria, como partes integrantes que son de la propia cultura; con lo cual se los convierte en mercancías y formas de obtener un ingreso económico, llegando a darse el caso de hacerlos con formas o tamaños que no permiten usarlos sino como “recuerdos” para turistas.

No observamos que existan procesos de investigación entre los maestros o los encargados de la educación escolar sobre el tema de las formas propias de socialización y cómo deberían incidir éstas en el desarrollo pedagógico de la actividad escolar, para la cual deben ser fundamentales. Algunos de ellos trabajan para recoger mitos, que luego llevan a la escuela, pero estos no son vistos como formas de introducir la cosmovisión propia ni como un modo de socialización en las normas de la cultura.

Con relación al CIED, aunque no fue de atención directa de nuestro trabajo, se evidencia que las prácticas de socialización que allí se dan no concuerdan con aquellas tradicionales. A pesar de los esfuerzos de algunas personas de la comunidad y otras del colegio, no se ha logrado un equilibrio en el tratamiento que se debe dar al hecho de que haya alumnos provenientes de familias tradicionales y de familias mestizas, ambas con intereses diferentes hacia el colegio y hacia la vida. Con excepción de una o dos materias, el CIED no está fomentando ni revalorando la

cultura ikꞤ, más bien se fomentan una lógica y una manera de pensar asimilada a la occidental. Se preparan jóvenes para que puedan integrarse con más facilidad a la sociedad nacional.

8. ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD

En la familia se considera la identidad ikꞤ por el uso de lengua ikꞤn 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 en ella se enseñe el castellano, pues consideran que el ikꞤn se aprende en la casa, con la familia. Pero cuando los padres no hablan ikꞤn, sí quieren que la escuela lo enseñe. En este punto, Jewrwa constituye una excepción, porque en muchos hogares se habla a los niños en castellano y se espera que en la escuela ocurra lo mismo y que posteriormente aprenderán el ikꞤn en el curso de la vida, como sucedió con muchos de ellos.

En general, en la escuela no se está al tanto de muchos de los sucesos de la vida de la comunidad, en especial aquellos que tienen que ver con la autoridad. GunseyteynarunmꞤn parece ser una excepción, pues 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.

Lo contrario también es cierto y las actividades escolares por lo general quedan circunscritas al espacio de la escuela, sin que la parcialidad y las familias estén enteradas de todas ellas, es especial en lo que tiene que ver con los contenidos de la enseñanza y las pedagogías que se emplean. En cosas del funcionamiento, de la adecuación de locales, de la huerta y otros semejantes sí hay cierta participación de los padres de familia, al menos de algunos de ellos. Cuando existen comités de padres que ejercen alguna función en la escuela, ésta 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.

Sin embargo, es importante la iniciativa de algunas escuelas para que los padres de familia intervengan como profesores u orientadores de algunas actividades, en especial en los cursos de estética o de "artesanías". Desafortunadamente esto es algo muy suelto, poco generalizado y con frecuencia carente de continuidad. También es muy positivo el trabajo que en algunas escuelas hace énfasis en las experiencias vivenciales de los niños en su vida cotidiana en el hogar y en la comunidad, y que estimula la creación e ilustración de relatos a partir de ellas.

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 por que su presencia es necesaria para la realización de actividades familiares, en especial en los trabajos. Como no siempre los padres de familia ven alguna utilidad directa en las cosas que los niños están aprendiendo, tampoco presentan mucha insistencia en que ellos asistan a la escuela y les permiten faltar por causas menores. Aunque esta situación es más notable en algunas escuelas que en otras.

Por otra parte, en las parcialidades que se visitaron se observó que no todos los niños en edad escolar asisten a la escuela. Los padres seleccionan cuáles hijos van a ser matriculados y

cuales no; en ocasiones, dicha asistencia es rotativa y el niño que asiste uno o dos años, no vuelve, para dar la oportunidad de asistir a uno de sus hermanos; la anterior situación es más notable en el caso de las niñas.

Ambas formas de inasistencia, al decir de algunos maestros, implican la necesidad de estar haciendo frecuentes nivelaciones para aquellos que se han ausentado, con lo cual los programas se atrasan en su desarrollo.

Pero al mismo tiempo, la mayor parte de las escuelas se constituyen en un factor de cohesión de la comunidad, no sólo por ser sitios de reunión sino porque son permanente elemento de referencia para muchas actividades comunitarias, además del papel importante que muchos maestros cumplen en ellas, como secretarios o coordinadores, como encargados del archivo y la correspondencia y otras semejantes.

En algunas escuelas, los padres participan en los trabajos de la huerta escolar al lado de sus hijos y de los profesores; en otras, la planeación de las actividades del año lectivo se hace con participación de padres y autoridades de la parcialidad. Así, ambos trabajos se constituyen en importantes factores de integración entre escuela, familia y comunidad.

Está determinado que al final del año escolar, los padres y las autoridades participen en la evaluación institucional, pero en muchos casos esta participación es rutinaria y formal o se centra en los problemas de funcionamiento, disciplina y manejo, más no en los contenidos y formas de la educación. Por ello, no repercuten en cambios en la orientación de las escuelas, ni en el mejoramiento y desarrollo de sus programas y pedagogías.

Esta relación se manifiesta por la entrega que los padres hacen de sus hijos a los maestros al inicio del año escolar, y la devolución que éstos hacen a los padres al final, en algunos casos, como en Nabusímake, por intermedio de la autoridad.

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 muy poco participan 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 el lleno de sus necesidades.

Cuando se participa de los trabajos tradicionales con los mamá, 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 algunas parcialidades existen conflictos entre tradicionales, católicos y evangélicos, los cuales repercuten en las escuelas respectivas, creando problemas que no siempre es posible manejar. Se ha llegado a pensar en escuelas separadas para los evangélicos, aunque no se ha llegado a este extremo todavía.

En Gunseyteynarunmæn parece haber 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 han adquirido en la escuela. Esto está reforzado por el constante intercambio entre padres de familia y maestros, así como por el papel de éstos en la vida comunitaria, en sus trabajos, reuniones y estudio y solución de sus problemas. Todo ello está facilitado porque se trata de una parcialidad pequeña, formada por ocho familias, de las cuales 7 tienen hijos en la escuela. Aquella que no lo tiene es porque todavía es pequeño, pero la pareja participa por igual en las actividades programadas por la escuela.

Allí, después de terminar la jornada escolar, es frecuente que los niños regresen a la escuela 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 la escuela, a enterarse de cómo van las cosas en ella.

De todos modos se observó que es general el interés de los miembros de las parcialidades, en particular de los padres de familia y de las autoridades, por estar al tanto de las necesidades de la escuela y tratar de satisfacerlas; así ocurrió cuando el ICBF incumplió en la entrega de las remesas para el programa de restaurante escolar. Aunque, como en otros aspectos, se observan diferencias de una parcialidad a otra.

En todas las parcialidades se encontraron padres que no están de acuerdo con la educación escolarizada y en consecuencia no envían sus hijos a la escuela.

9. ESCUELA Y CULTURA PROPIA

Desde hace algún tiempo, en sucesivas reuniones, miembros de las sociedades indígenas han venido planteando que la cosmogonía, la visión del mundo, es el elemento fundamental que debe servir de base para estructurar los diferentes programas de etnoeducación en relación con el proyecto de vida de cada sociedad. Tal visión del mundo está contenida en los llamados mitos, las historias que relatan los mayores y autoridades y, como aquí, los mamꞤ. Pero también en sus saberes y tradiciones y en los principios que fundamentan sus actividades.

Desde este criterio, es poco lo que se observó en las diferentes escuelas, por un lado, ante la renuencia de los mamꞤ a participar en ellas con su asesoría en la construcción de unos contenidos y pedagogías propios; por el otro, por la falta de investigación suficiente por parte de los profesores.

En la escuela de SimꞤnꞤrwa, uno de los profesores bilingües se ha preocupado por recoger algunas de esas historias, escribirlas en ikꞤn, ilustrarlas e ir las trabajando con sus estudiantes para que éstos las conozcan y, al mismo tiempo, vayan perfeccionando su escritura en la lengua propia. También en recoger algunos de los consejos o normas de comportamiento tradicional, para elaborar materiales didácticos (cartillas) que permitan difundirlos en forma más amplia entre los estudiantes. Así mismo, ha recogido en otra cartilla el resultado de uno de los trabajos de recuperación de lo propio, en este caso sobre la cestería y en relación con el grupo artesanal de mujeres de la parcialidad.

Pero se trata de un caso aislado, sin mucho apoyo interno, hecho con las uñas y casi ningún recurso y sin vías para ampliarse al conjunto de las escuelas del Resguardo. Con nuestro trabajo durante el laboratorio se dió colaboración para perfeccionar y terminar algunos de estos materiales, en especial en lo referente a la fotografía, y se prometió aportar para su edición, lo cual ya se ha hecho con las tres primeras cartillas en ikun.

Cosa semejante podría hacerse para consolidar, ampliar y difundir el trabajo de la profesora de Makogueka sobre el tejido de tutu; desafortunadamente esta escuela estuvo por fuera de nuestro acompañamiento a causa de la enfermedad de la profesora.

En Gunseyteynarunmun, el profesor que es de la comunidad ha hecho algunos intentos en este sentido, con resultados muy restringidos, pero su iniciativa puede ser apoyada y asesorada.

En otras escuelas se estimula la recolección de la tradición oral y su ilustración por medio de dibujos, lo cual tiene una gran acogida dentro de los alumnos. Pero es una actividad poco sistemática y que no tiene la suficiente continuidad. Podría dársele una asesoría conveniente y un peso adecuado en el conjunto de las actividades de las diferentes áreas. Los mismo podría ocurrir con el estímulo a la creación de relatos y su ilustración por parte de los alumnos, ya en práctica en algunos lugares; las escuelas de Nabusímake, Jewrwa y Simunurwa, por ejemplo

Otros aspectos de la cultura propia son aquellos que contiene el currículo elaborado por Usemi y miembros de la comunidad hace más de una década. Pero estos aparecen como elementos sueltos, dispersos a lo largo del currículo y entremezclados con aquellos que corresponden a la sociedad nacional. Por lo tanto, no transmiten una visión del mundo propia e integral desde el punto de vista ikun, sino que, al contrario, están estructurados desde el punto de vista nacional colombiano, con énfasis en una visión ecologista.

Es preciso evaluarlos y trabajar para ampliarlos, hacer que ocupen el lugar principal en el currículo y lograr que lleven a los estudiantes a captar el mundo con una visión propia desde el punto de vista de la cultura ikun. Sin embargo, el trabajo con los mamun es imprescindible para lograr ésto y no parece posible que esto pueda conseguirse solamente en la escuela, sin la acción de las formas propias de socialización y educación, sobre todo aquellas que corresponden a los mamun y autoridades propias.

En este campo, es notoria la ausencia de materiales didácticos propios, con la excepción de algunos libros editados por ATI en castellano y en ikun, con algunos relatos tradicionales, labor que no tuvo continuidad. No existe ningún trabajo sistemático y programado para producir estos materiales en el Resguardo.

El recurso al diálogo o confrontación de saberes, única clave que permite la interculturalidad, está ausente casi por completo en todas las escuelas; lo máximo que se intenta en algunas áreas es poner lado a lado lo propio con lo nacional de tipo occidental, pero no hay un trabajo para relacionarlos y de esta manera hacer avanzar y desarrollar lo propio, asimilando lo necesario de lo nacional en las condiciones de la vida de hoy sin que se produzca un proceso de aculturación y negación o desvalorización de lo propio. En el área de matemáticas es en donde más notoria es esta deficiencia.

El programa de restaurante escolar contribuye a mejorar el nivel de alimentación y nutrición de los niños, pero, al mismo tiempo, es un canal a través del cual se van perdiendo las formas de alimentación propias e introduciendo las nacionales. Aunque a veces no se le da la importancia debida, la cocina (entendida como el conjunto de la alimentación, incluyendo la manera de preparar la comida y todas las creencias asociadas) es uno de los más importantes factores de identidad de un pueblo. En ciertos casos, algunas familias descargan en la escuela el compromiso de alimentar a los niños, supeditándolos a lo que comen en ella, lo cual hace más delicada la situación anterior, pese a que parece observarse un gran deterioro de la alimentación en todo el Resguardo.

Hoy se reconoce que una de las peculiaridades distintivas del pensamiento de las sociedades indígenas es su carácter integral, su forma de ver el mundo como una totalidad. En las escuelas hay un esfuerzo claro por mantener ésto en la docencia y existe la dirección para hacerlo, tal como se aprecia en el proceso de integración de las áreas curriculares, en el trabajo por bloques, etc. Pero aún falta mucho trabajo al respecto, quizás porque los propios profesores han recibido su capacitación y vivido su propia escolaridad en la forma desconectada y parcelada que es tradicional en la educación nacional, con su currículo estrictamente dividido en áreas y asignaturas.

En general, no parece que haya una claridad, ni muchos menos unanimidad, en el cuerpo de maestros ni en general entre los miembros de las distintas parcialidades sobre en qué consiste la cultura propia hoy, ni sobre qué significa ser ikꞵ hoy. Esto necesariamente se traduce en una clara indefinición al respecto a la hora de tomar la cultura propia como un elemento importante para la vida escolar. Frente a ello, los mamꞵ se mantienen en caracterizarla como aquella forma de vivir que se guía por las leyes tradicionales, aquellas que establecieron los Padres y Madres desde los principios de todo.

10. BILINGÜISMO

En cuanto a lengua como elemento de socialización, no todas las parcialidades tienen el mismo nivel de bilingüismo ni la misma lengua materna. En aquellas en que prevalece la lengua ikꞵn como lengua materna, L1, como Gunseyteynarunmꞵn, se observa que ésta se utiliza como medio de comunicación oral en el ambiente familiar y comunitario; la mayoría de los padres hablan a los niños en ikꞵn, por ésto 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 bunachi. 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.

En realidad, el castellano es la lengua escolar, aunque muchas veces los niños hablan entre sí en ikꞵn. Habría que preguntarse cuánto tiempo demoran los niños desde su ingreso a la escuela para empezar a comprender lo que el maestro les habla en castellano, para poder responderle en esta lengua y para ser bilingües orales inicialmente, antes de serlo también en el aspecto escrito, aunque ésto no parece ser una expectativa de los padres.

Al parecer, estos aspectos no se tienen en cuenta para decidir el paso de un grado escolar al siguiente, y más cuando, en general, se adopta la promoción automática. Sería preciso analizar

si los niños sólo “repiten” lo que oyen o si realmente comprenden su sentido y son capaces de elaborar los conceptos correspondientes en las dos lenguas.

El manejo lingüístico es objeto del trabajo más amplio en el campo de la educación en todo el Resguardo. El Comité de Educación, con apoyo del CEP del Cesar y presupuesto enviado por la División de Etnoeducación del MEN, organiza talleres de lengua ik n con los docentes, los cuales dicta el lingüista Rubiel Zalabata. En ellos se tratan diversos aspectos de la lengua, como la estructura, la gramática y otros. Además, los docentes realizan frecuentes reuniones para tratar este tema y, en forma más reciente, para comenzar a construir un programa o currículo por niveles para la enseñanza del ik n.

Todo este amplio trabajo tiene un efecto muy importante porque logra revalorizar la lengua ik n, no sólo en el seno de la propia sociedad ik , sino también ante la sociedad nacional, en la medida en que muestra que también ella tiene una estructura compleja que es posible detectar y analizar. Este resultado sería más amplio si lograra difundirse en otros sectores de la sociedad y darles participación en él.

Sin embargo, al parecer, los docentes intentan repetir con los niños de sus escuelas los conocimientos que ellos reciben en esos trabajos. Así, la orientación del trabajo lingüístico escolar no resulta ser tanto la de formar personas capaces de desenvolverse con competencia en ambas lenguas, ik n y castellano, sino más bien la de hacer pequeños lingüistas. Tampoco la de desarrollar un proceso de confrontación entre ambas lenguas, que permita valorar la propia y captar su especificidad e importancia. Los temas y problemáticas de la sociolingüística no parecen ser objeto de preocupación ni de mayor trabajo. Ni parece que se esté trabajando el aspecto semántico de la lengua como vehículo de pensamiento y de transmisión cultural.

Una gran parte de las actividades de las clases de ik n, en las escuelas en donde existen, no son acordes con la edad de los niños ni lo que se espera de la enseñanza de una lengua en primaria. Pero en este momento, los maestros están elaborando un programa para la enseñanza de la lengua ik n en cada uno de los niveles de la primaria, el cual tiene una característica que llama la atención: se elabora en castellano.

En principio, nos parece que esto puede ser bueno para profesores que no hablen ik n y que trabajen con niños que tampoco lo hablen, pero podría ser contraproducente para la cultura propia en el caso en que todos los docentes, incluso aquellos que manejan el ik n, tengan que someterse a este programa, pues tendrían que pensar en español para poder aplicarlo.

Por otro lado, uno de los enfoques del trabajo lingüístico va orientado hacia el desarrollo de la escritura de la lengua, pero es evidente que la lengua ik n escrita no juega ningún papel en la comunidad, por fuera de las escuelas, en la vida diaria de la gente y en las actividades comunitarias, ni siquiera las cartas internas ni los avisos, comunicaciones y actas de las autoridades, etc. se escriben en ik n. O sea que la lengua ik n escrita no tiene en este momento un papel social que la justifique. Quizás se espera que lo tenga en el futuro, pero las consecuencias de una generalización del uso de la escritura, con todo lo que lleva de estandarización y otras cosas, no se han analizado a profundidad.

En general, no puede decirse que en este momento la educación escolar en los lugares en que se trabajó sea bilingüe. Aunque algunos profesores lo intentan en los niveles inferiores, al

menos en algunas áreas. De todas maneras, parece corriente la situación en que el ikɔn tiene un cierto peso en los niveles inferiores, pero progresivamente y a medida que se asciende de nivel lo va perdiendo frente al uso del castellano.

Casi todas las escuelas presentan, a nivel de sus alumnos, una situación muy compleja desde el punto de vista de la lengua. Algunos llegan con el conocimiento exclusivo de la lengua ikɔn, otros, en cambio, únicamente manejan el castellano, los demás utilizan las dos lenguas con el predominio de una u otra; esto dificulta mucho el manejo de la relación entre las dos lenguas.

Incluso, en parcialidades como ɟɛwɾwa, la lengua materna de una gran parte de los niños parece ser el español y algunos padres consideran que el carácter de bilingües será alcanzado por los niños cuando se hagan mayores, en la vida cotidiana de la comunidad. Allí mismo, la enseñanza en la lengua ikɔn, cuando ésta se usa, se percibe como una dificultad, pues los contenidos y programas de los cursos se piensan en castellano, lo cual crea una contradicción difícil de resolver.

El problema del choque entre las dos lenguas, castellano e ikɔn, casi no se trabaja y poco se hace para tratar de contrarrestar los efectos de la dominación de la primera sobre la segunda. Por ejemplo, es notorio que cada vez se introducen más palabras del castellano en el ikɔn, llevadas de la mano por los nuevos objetos, conocimientos y problemáticas que van penetrando desde la sociedad nacional a la sociedad ikɔ. Pero no hay un trabajo que busque analizar estas novedades y sobre esa base desarrollar el ikɔn con la creación de nuevos términos propios para designarlas, tal como se ha experimentado y se viene haciendo con éxito en algunas sociedades indígenas, la guambiana, por ejemplo.

Por otro lado, la mayor parte de los conocimientos que se imparten en la escuela son de tipo occidental, lo cual lleva necesariamente a que se tenga que enseñarlos en castellano. Para poder conseguir otra cosa, sería preciso hacer un trabajo de confrontación de estos conocimientos y de las concepciones que los fundamentan a la luz de los correspondientes ikɔ. Es decir, habría que pensar el saber que viene de afuera con el pensamiento propio, con la cosmovisión propia; sólo así y como resultado, este saber podría también hablarse en la lengua ikɔn; sólo así podría haber una verdadera interculturalidad y no una invasión y un avasallamiento de lo propio por lo externo.

No es lo que se hace, por ejemplo, con el sistema numérico pues, aunque se han creado los términos correspondientes en ikɔn, se trata más que todo de una traducción de la lógica numérica occidental, que produce números poco utilizables en la práctica a causa de su longitud.

La experiencia del maestro de aprestamiento y primero en Simɔnɔwɾwa en el manejo de la relación entre las dos lenguas, no sólo porque él no es bilingüe sino precisamente por eso, ameritaría un análisis detenido y una evaluación amplia, pues parece excelente. Allí, la interculturalidad está fundamentada precisamente en la circunstancia de que él no conoce el ikɔn y necesita y desea aprenderlo, y los niños poco conocen el castellano y también deben aprenderlo; sobre esta base, desarrollan una relación intercultural que facilita el aprendizaje mutuo.

En las escuelas, excepto en ɟɛwɾwa, el ikɔn es la lengua de los niños en su trato diario y en sus juegos, mientras en la docencia sólo lo es, en el mejor de los casos, en los primeros niveles,

desapareciendo casi por completo a partir del tercero, con excepción de las clases de ikꞵn, en donde las hay. De todos modos, la casi totalidad de los niños de primero en adelante pueden desempeñarse en las dos lenguas con regularidad, aunque su ikꞵn está lleno de palabras del castellano, como ocurre también con aquel que habla la mayor parte de los adultos, y se tienen problemas como el manejo de los artículos y la concordancia.

11. CHOQUE CULTURAL

El desfase entre la cultura propia y su comportamiento cotidiano y las normas de convivencia y comportamiento escolar (horarios, manejo de los espacios, formas de atención, quietud en clase, uso del mobiliario, consideración de que el niño llega sin saber nada, etc., etc.), producen un choque cultural cuando el niño ingresa a la escuela, el cual se mantiene aunque atenuado a todo lo largo de su permanencia en ella, pues las normas escolares siguen chocando con aquellas de la familia y la parcialidad. Esta es una de las consecuencias más importantes del relativo aislamiento entre escuela y comunidad, ya que aquella sigue siendo muy poco permeable a las influencias y necesidades del mundo que la rodea.

Sin embargo, aquí es importante tener en cuenta una diferencia entre lo propio y lo tradicional, porque si este último concepto se refiere a todo aquello que viene de atrás, de los tiempos ancestrales, y que está recogido en las leyes tradicionales dadas por los Padres, lo propio comprende toda una serie de elementos no tradicionales pero que han sido apropiados e incorporados como resultado de las condiciones de la vida presente, de la vida en contacto con el “mundo exterior”.

Resulta claro que la escuela, ella misma de origen externo, no podrá nunca conformarse completamente con lo tradicional, su papel debe moverse en el campo de lo propio, en el de la interculturalidad, en el proceso de lograr la incorporación, de un modo no coactivo, no impuesto, sino planificado, voluntario y consciente y, sobre todo, reinterpretándolas, de aquellas cosas de afuera que se consideran necesarias para la vida de hoy de amplios sectores de la sociedad ikꞵ. Pero también, en el de un cierto sentido crítico frente a la tradición. En ese sentido, siempre habrá un cierto nivel de choque cultural, pues la familia está más cercana a la tradición, pese a los cambios que ha sufrido y seguirá teniendo, que la escuela, que representa un factor de cambio.

Un factor de choque importante se presenta entre la orientación colectivista de la sociedad ikꞵ, por cierto bastante deteriorada en muchos sectores, con aquella individualista que predomina en la escuela y en la orientación de sus saberes y propósitos, aunque en este campo hay numerosas diferencias de una escuela a otra y aun entre los diferentes niveles de cada una.

Otro factor se encuentra en la imagen del maestro como detentador del saber y de la autoridad, que contrasta con lo que ocurre en la vida social, en la cual el mamꞵ y la autoridades propia, así como el padre y la madre en la familia, son quienes desempeñan esos papeles. A medida que transcurre la vida escolar, la valoración de la escuela y sus actores se va sobreponiendo a aquella de la vida comunitaria, traduciéndose en una pérdida de respeto y acatamiento hacia la vida social y sus jerarquías. En general, se percibe un desplazamiento del liderazgo y la autoridad desde los mamꞵ y autoridades tradicionales hacia aquellos jóvenes que han estudiado.

Los procesos inversos también se presentan. En la medida en que el conocimiento escolar es más teórico y generalizante, en la familia y la parcialidad los niños no logran aplicar en forma práctica lo que aprenden en la escuela. Como resultado, el trabajo y el saber académicos comienzan a valorarse más que el trabajo material agropecuario y los conocimientos propios; por ello, muchos escolares, sobre todo en los grados superiores y en el bachillerato, tienen poca participación en las actividades productivas de su familia y de la parcialidad, o no pueden desempeñarse en ellas con eficiencia.

Por supuesto, lo anterior no es sólo resultado de la escuela; otros agente externos a ella inciden en esa situación, a veces con mayor peso. Las agencias oficiales y fundaciones, los comerciantes y gentes de los pueblos, la evangelización, etc. tienen un importante papel en estos resultados.

Un choque cultural a escala más amplia es una consecuencia de la dependencia de las escuelas del Resguardo del sistema educativo nacional, no sólo en lo que tiene que ver con la Secretaría de Educación Departamental, el FER y la nueva Ley General de Educación, sino también con la integración de los maestros en el Estatuto Docente, muchas de cuyas normas van en contradicción con las necesidades y requerimientos de la educación en el Resguardo en particular, y de la Etnoeducación en general.

12. ESCUELA Y PRODUCCIÓN

Este tema se examinó desde dos puntos de vista: la producción material en la escuela, la relación entre la enseñanza escolar y la producción social.

Uno de los aspectos de interés se encuentra en lo que se denomina cursos de estética o artesanías, que en algunas escuelas son objeto de una atención particular. Ya hemos dicho más arriba que esta importante iniciativa debe impulsarse todavía más, pese a que algunos profesores consideran que el espacio que se dedica a ellas es tiempo que se pierde para las actividades académicas de verdadera importancia.

Pero hay que ir más allá de la simple enseñanza de las técnicas de producción, pues estos objetos son portadores de concepciones y mensajes que están anclados en las bases más profundas de la cultura, a los cuales se dedica muy poca atención y que requieren de bastante investigación para poder introducirlos adecuadamente.

En esto, la participación de los mamæ y de los especialistas que conocen su elaboración es de vital importancia, como lo muestra el trabajo que sobre recuperación de tejidos se hizo en Simanurwa. Sin ello, este trabajo se transforma simplemente en cursos de obras manuales, en requisitos que no desempeñan ningún papel positivo en relación con la tradición o lo cumplen con resultados negativos, como cuando se realizan sin pedir permiso a los Padres encargados de ellos ni ofrecerles los pagamentos respectivos.

Experiencias, como la de los paeces del Cauca, han tomado el camino de emplear la enseñanza de la producción de estos objetos en la escuela como el método para comenzar a introducir la cosmovisión propia, no de un modo abstracto sino práctico.

Otro punto que se hace necesario analizar y trabajar más es el que se refiere al destino de esta producción, pues en algunas escuelas se orienta hacia su comercialización y no hacia el uso propio, lo que va introduciendo a los alumnos en el mundo de la mercantilización de lo propio, al tiempo que se abandona su uso; es decir, la conversión de la producción cultural, del arte indígena, en mercancías, en artesanías, lo cual produce su desnaturalización y pérdida de sentido.

Un segundo elemento de la producción en la escuela es la huerta escolar, de gran importancia porque impide que la educación allí se desvincule por completo de la producción material. Pero da la impresión que, en muchos casos, esta actividad se ha convertido en una rutina sobre la cual se reflexiona muy poco y cuyos objetivos se dejan sueltos.

En varios casos, la orientación del trabajo de la huerta se dirige hacia el mercado (en un caso se piensa que la huerta y las "artesanías" podrían producir el dinero suficiente para sostener el presupuesto escolar) más que hacia la dieta propia en el restaurante escolar, a la autosubsistencia. En otros casos, la producción se consume dentro de la propia escuela y algunos productos se intercambian por otros dentro de la parcialidad. Este debería ser el eje que guiara todas las huertas.

No hay mucha planeación sobre lo que se debe sembrar y las decisiones se guían muchas veces por criterios del momento. No siempre se da el seguimiento suficiente a este trabajo y se han dado casos en que la cosecha se pierde por falta de cuidados. En ciertas circunstancias, la huerta no se trabaja siguiendo las formas propias de producción, sino con criterios de la agricultura nacional.

En algunos pocos casos, hay maestros que consideran que el laboreo de la huerta quita tiempo para las actividades académicas y procuran disminuir el tiempo que se dedica a ella.

De esta actividad participan esencialmente los niños, sin que se piense en el papel que las mujeres ikꞌa tienen en la agricultura de la familia.

Algunas escuelas tienen como norma la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad en el trabajo de la huerta, considerado como un medio para relacionar escuela, familia y comunidad, y los padres responden apropiadamente. Pero no siempre se hace lo necesario para que se dé esta participación. La situación de la huerta de la escuela de Nabusímake parece ser ejemplar en este caso, tanto por la participación de padres y otros miembros de la parcialidad en el trabajo, sino también por la orientación hacia el autoconsumo de la producción y el principio de redistribución de los excedentes.

Desde el punto de vista pedagógico y docente, la huerta debería ser el eje alrededor del cual se desarrollaran las demás actividades de la escuela, pero hoy es una actividad secundaria en la vida escolar, sin que haya una conexión entre su cultivo y los contenidos y orientaciones de los demás cursos. Esto consolida y desarrolla la idea de que la actividad académica, intelectual, es más importante que el trabajo material y debe tener prioridad sobre éste.

En cuanto a la relación escuela-comunidad en el campo de la producción, miramos si la educación escolar tiene como uno de sus presupuestos orientadores el que la enseñanza de la escuela sirva para reforzar y mejorar la producción en la familia y la parcialidad. Quizás no hubo

el tiempo suficiente para darnos cuenta, pero nos pareció que la escuela no tiene este elemento en cuenta a la hora de planear su trabajo y sus contenidos.

Por supuesto, pudimos darnos cuenta que las escuelas se cierran una vez llega el momento de la cosecha cafetera, porque las familias necesitan a los niños como mano de obra para ese trabajo; pero no vimos que se haya realizado un análisis de cuánta mano de obra y por cuánto tiempo quita la escuela a las familias durante todos los días del período escolar normal, o lo que éste implica de doble jornada (escolar y de trabajo) para los niños, con sus implicaciones pedagógicas y su efecto en el rendimiento académico de aquellos.

En lo que tiene que ver con el mercado, sí hay una preocupación general en el campo de las matemáticas, con la idea de que el niño debe aprenderlas para que no lo engañen en el mercado. Pero los problemas que permitirían a los alumnos comprender los mecanismos básicos del mercado nacional en que están inmersos no están presentes en la escuela, salvo en casos de excepción; por consiguiente, ésta no brinda los elementos de conocimiento científico de este mecanismo económico.

Es muy débil la participación de las escuelas (niños y maestros) en los trabajos comunitarios, aunque en algunos sitios hay una preocupación por hacerlo de una manera regular. Experiencias de otras sociedades indígenas señalan la importancia de la práctica escolar de participar en las mingas de la comunidad. Algunos, como los paeces, llevan este principio hasta el punto de afirmar que “la educación misma es una minga”.

De todas maneras, el principio de que la educación escolar debería ser una combinación de estudio-trabajo no está presente en la educación ikꞌa, al menos en las escuelas que conocimos.

13. PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO

En este momento, todas las escuelas en que trabajamos se guían por el currículo que, en su momento, fue elaborado por USEMI (Unión de Seglares Misioneros) y estudiantes ikꞌa que hoy son miembros del Comité de Educación. Cuando se propuso este currículo, que contenía el novedoso planteamiento de áreas integradas y comprendía aspectos como medio ambiente, costumbres, organización política, territorio, habitat, relaciones con el blanco, cosmogonía, etc., la sociedad ikꞌa acababa de recuperar el derecho y el control sobre su educación y esta enfrentando la difícil tarea de “andar sola”, sin depender de la administración y organización de los capuchinos.

La cantidad de nuevos problemas, tanto culturales como económicos y sociales que enfrenta la sociedad ikꞌa, merecen una reflexión que se debe confrontar con los programas de educación actuales, que ahora cuentan con más de una década de existencia y cuyos objetivos, metodologías y contenidos tal vez ya no son los más apropiados para formar a las nuevas generaciones, sin que se les hayan hechos ajustes oficiales, aunque algunos maestros, con base en su práctica y por iniciativa personal, han hecho algunos cambios menores, bien en los contenidos, bien en la manera de llevarlos a los estudiantes.

Este plan no contiene un conjunto de pedagogías explícitas y menos aún una fundamentación en este campo, aunque sí una serie de orientaciones y acciones con las cuales los

docentes deben desarrollar su práctica educativa y que constituyen una camisa de fuerza por su carácter minucioso y que poco permite la creatividad. Entonces, los maestros lo aplican con aquellas pedagogías que recibieron por fuera, en las normales y demás establecimientos en donde recibieron su capacitación. Tampoco tiene la investigación como elemento para su aplicación y desarrollo.

En cuanto a sus contenidos, ya hemos hecho algunas observaciones más arriba. Pero es importante recalcar que, en lo que tiene que ver con los conocimientos de lo externo, que provienen de la sociedad nacional, hay muchas cosas que ya están desactualizadas entre nosotros y no se enseñan, habiendo sido reemplazadas por otras de mayor vigencia.

En diversos sectores de la educación ikꞵ encontramos la convicción de que este currículo debe ser cambiado, pero no observamos ninguna actividad de conjunto que tienda a alcanzar este cambio, con excepción del tema de la lengua ikꞵn. Maestros y padres de familia de diferentes lugares se quejan con frecuencia de que reciben muy poca asesoría por parte del Comité de Educación; incluso, hay quienes añoran la organización y el seguimiento que hacían los capuchinos, porque su presencia indicaba que no estaban solos para manejar algo tan complicado como es la educación. Fue constante la solicitud de asesoría y actualización. Esto hace evidente que no hay una política educativa ikꞵ que guíe a docentes y padres

Resulta extraño que, pese a que se han realizado cursos de capacitación y de profesionalización para los maestros del Resguardo, no hayan tenido como efecto ningún ajuste importante en este currículo y, antes bien, parecen haberlo reforzado, convirtiendo su aplicación en una rutina repetida año tras año en la misma forma, pese a que sobre este tema se ha realizado una gran parte de la reflexión en el campo de la Etnoeducación a nivel nacional, muchas veces con la participación de miembros de la sociedad ikꞵ que están vinculados con el trabajo educativo.

En la escuela de Simꞵnꞵrwa, uno de los profesores parte de un principio fundamental que orienta su trabajo: "la educación debe partir de la realidad de los niños". Esta debería la base de toda la pedagogía de cualquier programa de Etnoeducación; por supuesto, hay que investigar, experimentar, trabajar para encontrar la manera de llevarlo a la realidad, de ponerlo en práctica.

En las diversas escuelas, al comenzar el año escolar, se da un proceso de planeación en el cual intervienen los padres de familia y, casi siempre, las autoridades. Pero los puntos que se definen se refieren sobre todo a cronograma, calendario, organigrama, cuadro evaluativo y similares, pero el currículo y la pedagogía no se trabajan. En la medida en que esta planeación da las bases sobre las cuales se efectúa la evaluación institucional al terminar el año, nuevamente la pedagogía y el currículo quedan por fuera. Esta es una de las causas del estancamiento que se observa en estos dos campos.

En cambio, se pudo observar que sólo por excepción se preparan las clases para cada día, ni se planean las actividades que se van a realizar. Después de tanto tiempo, los contenidos y tareas se han memorizado por completo con la repetición, y se hacen siempre de la misma manera, impidiendo la innovación.

El aprestamiento, cuando el niño ingresa a la escuela, no tiene como base de organización un diagnóstico de la situación y necesidades de cada alumno, de ahí que no se haya desarrollado

una pedagogía propia específica que recoja tales particularidades. En algunos sitios, incluso, se incorpora a los niños de aprestamiento a muchas de las mismas actividades de otros niveles, en especial de primero.

La forma de docencia más practicada en todas las escuelas en que se trabajó es la cátedra magistral, en la cual el maestro es el transmisor y el niño el receptor. Ya se conoce que esta forma de enseñanza no es la más apropiada y, con mayor razón, para los niños pequeños, pero es la más fácil, en la medida en que no precisa una investigación profunda acerca de cada niño.

14. PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

Aunque en todas partes se habla de la importancia de la educación escolar para la reafirmación de la identidad ikꞵ y la cultura propia y para que los estudiantes coloquen sus conocimientos al servicio de sus respectivas parcialidades y de la sociedad ikꞵ en su conjunto, no parece haber una orientación general al respecto y todo depende de cada escuela y parcialidad y, en gran medida, de los criterios de cada profesor.

Algunos de ellos orientan a sus alumnos continuando y reproduciendo la visión que ellos mismos recibieron durante su formación, ofreciéndoles todo el tiempo la idea de que deben continuar sus estudios con el bachillerato o la normal y, si es posible, ir a la Universidad. Su actividad docente está signada por este propósito y por la idea de prepararlos para lograr este objetivo.

En otros lugares, al contrario, existe la preocupación sobre los alumnos que terminan la primaria, porque saben que enviarlos al CIED o fuera del Resguardo, implica una alta posibilidad de perderlos para la parcialidad. Están pensando entonces en crear un nivel quinto y medio que permita retenerlos otro año en la escuela, lo cual sólo aplaza el momento de la decisión.

Se presentan algunos casos en que los propios estudiantes han tomado la decisión de permanecer en sus parcialidades luego de terminar la primaria y dedicarse a las tareas agrícolas o al aprendizaje para mamꞵ, en el caso de los jóvenes; o de quedarse dedicadas a las labores de la casa y posteriormente casarse, en el caso de las jóvenes. Pero estos casos no constituyen la mayoría.

Muchos padres ya tienen la firme decisión de enviar sus hijos fuera de la parcialidad para que continúen sus estudios y “sean más que ellos”, no siempre tomando en cuenta los criterios de los jóvenes.

En general, más bien podría hablarse de bastante desorientación al respecto y de muchas vacilaciones, lo cual es una clara indicación de que la educación escolar, al menos en donde pudimos conocerla, no responde a un proyecto de vida bien definido por parte de la sociedad ikꞵ, en el cual la escuela tenga unos objetivos claros y bien establecidos.

15. SEMINARIO-TALLER

El Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación analizó la propuesta del Comité de Educación de realizar un seminario-taller para discutir los resultados de nuestro trabajo y estudiar algunas actividades que permitan avanzar en el mejoramiento y transformación de la actual educación en las escuelas del Resguardo; en él participarían los maestros con los cuales se hizo el acompañamiento, autoridades de las respectivas parcialidades, el Comité de Educación, los coordinadores del Laboratorio y, al menos, dos de los estudiantes que participaron en el mismo.

Se consideró que esta es una metodología muy importante para poder confrontar los resultados del trabajo conjunto y para que ellos permitan hacer propuestas que den perspectivas reales para el mejoramiento de la calidad de la educación en el Resguardo, sin que los resultados se queden únicamente en el papel de este informe.

Por lo tanto, se aprobó la propuesta, considerando que la financiación del mismo correrá a cargo del presupuesto dado por el Ministerio de Educación Nacional al convenio entre esa entidad y la Universidad Nacional de Colombia para el Seminario Permanente de Etnoeducación.

El profesor Luis Guillermo Vasco fue encargado de coordinar personalmente con el Comité de Educación y los maestros la realización de dicho seminario-taller, de preferencia para comienzos del mes de junio del presente año, según las condiciones y disponibilidades que permita el calendario escolar y demás actividades en la Sierra.

Documento 4:

MEMORIAS

*Seminario - Taller
Sobre Resultados de
Evaluación en
Experiencias de
Educación Propia*



Santafé de Bogotá, D.C. - Sept. 3 al 5 de 1. 994



PRESENTACIÓN



El equipo del Seminario Permanente Interdisciplinario Etnoeducación (Convenio Ministerio de Educación - Universidad Nacional) ha considerado importante conocer algunas experiencias de etnoeducación o educación propia existentes en el país y otros países de América Latina, con la intención de reflexionar sobre las mismas y tener una idea más precisa de la situación actual y de los procesos vividos por los diferentes grupos étnicos. Es así como frecuentemente se han establecido diálogos con representantes de los grupos étnicos, asesores e investigadores que han trabajado en estos procesos.

Teniendo en cuenta que las experiencias de educación propia desarrolladas por la OREWA (Organización Regional Embera Waunaan), el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) y el Cabildo Guambiano son las únicas que se han evaluado totalmente hasta el momento. (La evaluación de OREWA fue realizada por la misma organización en 1991, la del CRIC en 1994 con asesoría de Ingrid Jung por encargo de la entidad financiadora del proyecto, y la de GUAMBÍA se adelanta actualmente, habiéndose iniciado en 1993 con asesoría de Patricia Enciso Patiño del Ministerio de Educación), el Seminario Permanente de Etnoeducación decidió realizar un taller para discutir con representantes de las comunidades Guambiana, Emberá, Waunaan y Páez acerca de diversos aspectos relacionados con el tema al considerar que sus reflexiones sobre los procesos educativos brindarían valiosos aportes a la construcción del Postgrado en Etnoeducación, cuya propuesta se prepara en el Seminario.

Por otro lado, se pensó que el taller sería un espacio importante para intercambiar experiencias entre los asistentes de los cuatro grupos invitados, ya que ninguno de ellos conocía el resultado de las evaluaciones realizadas por los otros.

De la misma manera, se consideró relevante la asistencia de los estudiantes de Antropología de la Universidad Nacional vinculados al Seminario a través del Laboratorio de Antropología Social que se desarrollaba en ese momento, y cuyo tema central era la educación en la comunidad Iku de la Sierra Nevada de Santa Marta.

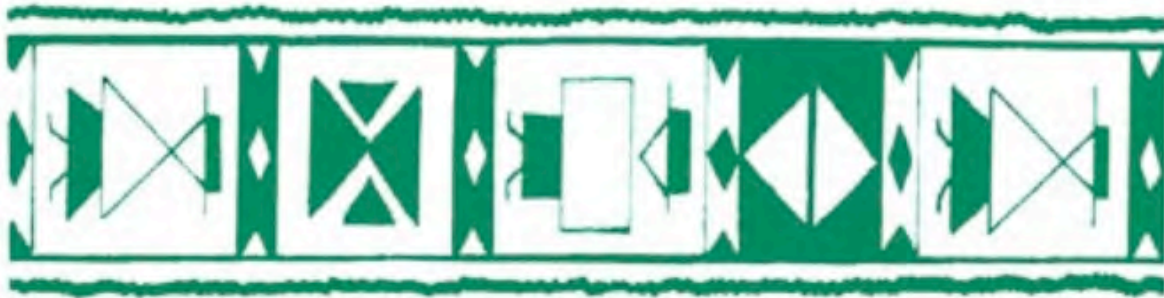
Finalmente, esperamos que estas memorias sirvan de reflexión a otras personas vinculadas a procesos de etnoeducación o educación propia.

Patricia Enciso Patiño
Ministerio de Educación Nacional

Luis Guillermo Vasco Uribe
Universidad Nacional de Colombia

Coordinadores Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación





PARTICIPANTES 2

Feliciano Ullune. GUAMBÍA

Manuel Molina. GUAMBÍA

Misael Aranda. GUAMBÍA

Jesús María Aranda. GUAMBÍA

Dalio Papelito. OREWA

Chindío Pena. OREWA

Olo (Baltazar Mechas). OREWA

Manuel Cisco. CRIC

Hermes Angucho. CRIC

Marcos Yule. CRIC

Luis Guillermo Vasco. Seminario Permanente de Etnoeducación. UN

Patricia Enciso. Seminario Permanente de Etnoeducación. MEN

Jaime Arocha. Seminario Permanente de Etnoeducación. UN

Camilo Robayo. Seminario Permanente de Etnoeducación. UN

Agustín Almendá. Seminario Permanente de Etnoeducación. MEN

Dorina Hernández. Seminario Permanente de Etnoeducación. MEN

Simón Valencia. Seminario Permanente de Etnoeducación. MEN

Marfa Isabel Jacanamejoy. Estudiante Antropología. UN

Elkin Martínez. Estudiante Antropología. UN

Angélica Martínez. Estudiante Antropología. UN

Orlando Rodríguez. Estudiante Antropología. UN

William Ávila. Estudiante Antropología. UN

Diana Díaz. Estudiante Antropología. UN

Martha Rincón. Estudiante Antropología. UN

Relatoría y Cordinación Editorial: Diana Díaz





3 de Septiembre de 1994

PAECES, CRIC

MANUEL CISCO:

Antes del CRIC (1971), los cabildos del Norte se inquietaban por los atropellos de las hermanas Lauritas con los niños, como en Toribío, Tacueyó, San Francisco. Se preguntan por qué no se usa a lengua en la educación. Los niños aprenden a cogerle odio a los abuelos. Esta educación va quitando la idea comunitaria y va dando la idea de que se “formen para ser alguien en la vida y no ser como los papás”.

Algunos campesinos de Corinto dan apoyo y se hace el CRIC. Uno de los siete puntos de su programa es la educación para revalorar lo nuestro que está en decadencia. Hablarlo es bonito, pero ir a la práctica es complicado. Se parte de acomodar los programas oficiales y poco a poco se van haciendo cambios. Se ve que la educación en las comunidades es distinta, se quiere partir desde la casa pero los mismos cabildos se oponen porque creen que se pierde tiempo. Al fin unos cabildos entienden. Luego vienen otros problemas: en esa época se acusa la educación de ser subversiva; los soldados requisan las escuelas, se asesinan algunos maestros.

Aparecen las experiencias de Toribío y la Laguna (Siberia). Muchos dirigentes y padres no entienden que se salga del aula y los horarios sean diferentes. Creen que esto es perder el tiempo. Se oponen, hay críticas y el trabajo decae. Se piensa en la capacitación del profesorado y se empieza a pedir asesoría. Hay problemas con los asesores que no logran entender bien el proceso, hablan sólo desde su punto de vista y dan ordenes con la idea que son ellos los que saben.

MARCOS YULE:

Siempre ha habido resistencia contra las formas de dominación y humillación. Hay espacios de resistencia desde antes: Quintín, Tama, Quilo y Ciclos. Desde el 70 se retoma esta tradición. Ciertas alianzas (con la iglesia y sectores que se dicen de izquierda) causan debilitamiento, pero se ganan ciertos espacios. Se buscan formas de educación propia que fortalezca la identidad. Así es el testamento de Juan Tama. Abelino Ul, en los años 70, trabaja para ir unificando, recuperar la memoria histórica y las costumbres, y buscar el desarrollo integral. Se va trazando un camino a través de una reflexión crítica. Se confronta la humillación. Se analiza la relación profesor-alumnos, en que éste solamente llena cabezas que se consideran vacías. Se busca acabar esta relación de dominación. Las autoridades educativas dicen que es ilegal, que no está autorizado. Pero se hace diálogo con ellas y las cosas van cambiando. Se ve que el sistema de educación no es coherente con la realidad nacional.

Luego se trabaja a partir de la lengua y los valores culturales en cuatro escuelas y se enfatiza la investigación. Se quiere tener una vida más digna, con una comunidad más capacitada. Se buscan los valores alrededor de la identidad étnica: lo comunitario y participativo, integral y transformador.

Se concretó en congresos, como el de Coconuco, que la educación corresponde al proyecto de lucha de la organización. Benjamín Dindicué cuestionaba la educación de los misioneros y del Instituto Lingüístico de Verano. Hubo programas clandestinos de alfabetización de adultos enfocados a la lucha y basados en materiales que eran como volantes.

Hoy tenemos el programa Nasa, con 11 resguardos del Norte, que es una rama de éste. La cercanía al Valle hace que el impacto deculturador sea más fuerte.

HERMES ANGUCHO:

En todo este proceso se piensa en capacitación no sólo para maestros bilingües, sino también dirigentes. Se inicia una formación de líderes (4-5 promociones de todas las zonas) con gente escogida por los cabildos que maneje la cultura, tenga identidad y haya trabajado en la organización. La cultura no se queda sólo en los mayores sino también va a los jóvenes. Pero muchos de estos líderes se convierten en maestros bilingües. Se trabaja entonces la relación comunidad-maestros-alumnos y se comienza a manejar lo pedagógico. Se cambia la escala numérica de evaluación del niño. ¿Qué es lo pedagógico y lo académico en la educación bilingüe? Los maestros comienzan a escribir un diario personal de su trabajo, algunos llevan, además, un diario para cada niño. Sobre esa base se reúnen y discuten al final de cada período, crean programas de profesionalización cuando encuentran que no logran resolver los problemas que se les presentan. Se trabaja la interculturalidad y la relación con maestros no indígenas que quieren participar, y sobre currículos que las comunidades saben y no han podido esquematizar. ¿Que áreas se pueden crear? ¿Calendario? ¿Libretas? ¿Papel de los niños en el proceso?

Luego se crean centros pilotos para adelantar la experiencia con los cinco grados, cada nivel con su maestro. Hay que evaluar, escribir y redactar; se hace un diagnóstico de la comunidad, se llevan tres años del proceso de construcción del currículo. Se quiere que este sea abierto para

que pueda ir cambiando y responda a las necesidades. Las tareas son: investigación, formación y capacitación, administración, currículo propio.

MANUEL CISCO:

Los cabildos se han ido apropiando los programas en la zona de Caldon, ahora asumen la vigilancia de la educación. Antes era obligatoria la Escuela Nueva porque los maestros tenían contratos. Algunos fueron expulsados por no aplicarla. Esto se ha ido acabando por el peso de los cabildos.

Después del desastre se crearon 4 albergues. En ellos se hacen programas con orientadores, algunos de los cuales son médicos tradicionales. Los programas son al aire libre, se ara la tierra, se tejen mochilas y se hacen artesanías. Los niños se integran a las actividades.

Todavía se trabaja en saber qué es eso de educación propia. Actualmente hay un programa de profesionalización en Munchique; allí participan personas que no son docentes sino líderes comunitarios. Pero, docentes somos todos, o, ¿sólo lo es aquel que se encierra en la escuela?

EMBERA-WAUNAAN, OREWA

CHINDÍO PEÑA:

La educación fue inicialmente religiosa y los indígenas eran muy apáticos a ella. No porque no quisieran aprender a leer y a escribir sino como consecuencia de los maltratos. Por eso no ponían a sus hijos en las escuelas, por lo menos a las niñas.

En los cuarentas entraron los menonitas para trabajar en la lengua propia. La iglesia católica los sacó para adueñarse de los indígenas y de los negros. La iglesia entró con regalitos y la gente se fue acercando. Se creó un internado en Noanamá, la sede central de la etnia Waunaan en el pasado (ahora es un lugar de negros). Allí llevaron a los niños a la fuerza, hasta con policías que los sacaban de los ríos. Y castigaban a los padres que no los entregaban. Tenían a los hijos de ambos sexos todos revueltos, la comida era algo no acostumbrado: banano medio sancochado, con trigo y cebada; no les gustaba. Se fugaban a sus casas dispersas en los ríos, se les atropellaba, era obligación hablar en español, pese a que llegaban sin saberlo. No había otras escuelas porque no había comunidades organizadas como ahora.

Después hubo internados en Catrú, Aguasal (Alto Andágueda) y otros lugares. La idea no era mala: que pudiéramos aprender para poder ser útiles a la sociedad en diversas profesiones. Los que estudiaron en esos internados, hoy son los verdaderos líderes, pues se superaron con la educación.

Luego los padres de familia pidieron maestros para los ríos. Pero se dijo que no era posible dar maestros de casa en casa en todos los ríos. Entonces, para eso, la gente se agrupó en comunidades. Hubo un congreso de todos en el San Juan, cuatro familias se agruparon y el vicariato les dio el maestro; otras gentes se vinieron después y aumentaron las comunidades. Los maestros, que no eran indígenas, se fueron. Los reemplazaron y los nuevos también se fueron; otros padres mandaron sus hijos a Istmina y Buenaventura.

En el 50 y 60 se va mucha gente a Panamá y pocos vuelven porque allá hay mucho plátano. Los que regresan, difunden la necesidad de estudiar. Algunos vienen a hacer bachillerato en Istmina y con la ayuda del Vicariato forman la Asociación de Estudiantes Waunaan, entre los que está Euclides Peña. Estos comienzan a pensar en que lo mejor es que los maestros para indígenas sean indígenas y muchos que terminan primaria se hacen maestros en sus comunidades.

DALIO PAPELITO:

En 1979 nace la OREWA y se plantea actividades no sólo de educación. En 1982 es el primer congreso. Las comunidades empiezan a exigir una educación acorde con su cultura, pero no se concreta nada. En 1984 se plantea el proyecto de un currículo propio, pero con una visión superficial y objetivos que no se pueden cumplir. El proyecto tuvo un retroceso. En 1986 se consigue financiación y se retorna a construir escuelas y conseguir maestros (la gente creía que no era más lo que había que hacer). Se contratan asesores que no saben qué es educación indígena y hay una serie de problemas que no encuentran salida. En 1991 se plantea evaluar el programa que lleva ocho años. Esto se hace durante dos años. ¿Qué es?, ¿cómo es?, ¿quién debe construir la educación?

GUAMBIANOS

MISAEEL ARANDA:

En 1980 nació la idea de empezar a luchar por nuestros derechos. Esto incluía todo lo necesario para vivir como indígena y como ser humano. En 1985 se comenzó a cuestionar el proceso educativo en sí, encabezados por el cabildo. Nació el Comité de Educación de Guambía, que empezó a trabajar más de cerca en la educación. Se discutieron aspectos como la llegada de la escuela, el concepto de escuela y hacia donde debe enfocarse la educación. Se creó entonces el Planeamiento Educativo Guambiano. La visión general es la de tener viva nuestra propia cultura.

MANUEL MOLINA:

El fundamento del proceso educativo ha sido la tierra, el territorio. De aquí nace la necesidad de recuperar la cultura. La educación guambiana siempre ha existido. Uno de los objetivos es mejorar el uso de la lengua guambiana: no mezclarla, escribirla, hacer literatura.

Antes se hicieron algunas evaluaciones superficiales que llevaron a hacer ciertos cambios en el planeamiento educativo. Por eso ha habido cuatro planeamientos guambianos. Ahora se pararon las modificaciones hasta que se termine la evaluación de todo el proceso.

FELICIANO ULLUNÉ:

Educación propia. Uno no puede decir todo lo que pasa con la educación guambiana, pero como padre de familia, uno puede pensar. Los docentes no eran educadores en la realidad de un pueblo. Ha sido difícil pensar cómo era la educación ancestral, cómo educaban. Antes nos educaban los padres dentro de la casa, de la cocina. Con otra educación impuesta llegó la confusión. Ahora queremos hacer para las futuras generaciones.

Hay casi igualdad de pensamiento, (los indígenas) tienen la misma idea. Habría que hacer un currículo general y luego con partes para cada grupo: Guambianos, Paeces, Emberá y otros. Y capacitación de maestros en la profesionalización.





DISCUSIÓN SOBRE LA HISTORIA

4

Pregunta de unos de los asistentes a Chindío Peña, compañero de la Orewa: ¿Gente preparada para qué?

CHINDÍO PEÑA:

Con la mirada hacia el futuro. Allá la necesidad más sentida fue la educación para que los negros y los blancos no explotaran tanto a los indígenas como lo venían haciendo al vender y comprar sus productos y al ir a la tienda a comprar sus cositas.

Para hacer frente a las cosas que ocurrieran, como la llegada de terratenientes. Los maestros gestionaron al INCORA la titulación de resguardos. La gente preveía lo que iba a pasar. Un maestro indígena no iba a poner problema de que no se amañara y se fuera.

MANUEL CISCO:

Parece positivo que la escuela llame a la gente y haga caseríos, pero es relativo. Si se analiza más profundo, formar caseríos es negativo porque se pierden algunos patrones culturales. Ahora en los albergues se ve un cambio total, se pierden cosas, hasta los saludos se cambian y se pierden.

CHINDÍO PEÑA:

Cuando la gente vivía dispersa en el río, la comunicación era poca. La gente se unía sólo cuando había fiestas, era como egoísta. La escuela abre los ojos a la gente, pero trata de asimilar a la gente y le muestra todas las cosas de afuera.

Cuando la gente se aglomera, comienza a trabajar en forma comunitaria. Antes de los españoles se vivía en comunidad, fueron los españoles quienes nos dispersaron.

DALIO PAPELTO:

Hay que hacer las diferencias al hablar del Chocó. La UNDICH (Unión de Indígenas del Chocó) la manejaban los Waunaan apoyados por el obispo. Los estudiantes comenzaron a rebelarse y el obispo fue echando del internado. Éramos unos 60 y sólo quedaron 3. Unos se quedaron en Istmina y los otros se fueron a Quibdó a estudiar. Se forman colonias en cada sitio y se quiere armar un bloque estudiantil y nace la OREWA, organización indígena estudiantil.

Luego las comunidades comenzaron a entender y a apoyar a la organización; la invitaban de la Coordinadora Nacional Indígena a Lomas de Hilarco como organización de estudiantes en contrapeso de la UNDICH. Algunos Waunaan apoyaron a la UNDICH hasta el tercer congreso de la OREWA, que se amplió.

El primer maestro fue José Melanio Tunay, en 1984. Era un maestro voluntario que entendió lo que hacía la organización. Luego murió.

Antes de 1986, un grupo comenzó a trabajar no muy claro; hubo problemas con el ejército que los confundía con guerrilleros y se suspendió el trabajo.

Se comenzó en el 86 en tres zonas. Se daba información y concientización y metodología para los maestros que tenían tercero a cuarto de primaria y manejaban poco el castellano. Los asesores eran todos no indígenas y no les entendían. La organización dijo que tenía que desaparecer porque no daba resultado.

Hoy, el eje central del trabajo es la profesionalización conjunta (Emberá, Waunaan y Catíos). La educación propia se construye a partir de los niños y del maestro que trabaja con ellos en su medio. Hay un currículo de básica primaria en borrador que se hace en la profesionalización con base en investigación de los 66 maestros que están vinculados como docentes ya nombrados.

MARCOS YULE:

La cuestión de los asesores es un poco complicada. El nuestro es un movimiento social que atrae a otros que quieren ayudar, pero que tienen sus propios intereses: unos quieren experimentar, otros quieren dirigir, otros contribuir a la maduración. Se buscan asesores en campos técnicos específicos.

Se trabaja en varios niveles: capacitación (un primer nivel), para aspirantes a ser profesores; actualización, con una continuidad permanente; profesionalización, para maestros en ejercicio; licenciaturas.

FELICIANO ULLUNÉ:

No desconocemos las asesorías, pero ha habido encontrones con lo que no es propio. Hay que verlas, pero si no funcionan, "hasta aquí llegamos".

Hablamos todas las cosas, pensamos todo entre todos, ¿por qué habría peleas? El mundo indígena no es de ahora. El mundo exterior llegó hace 500 años y es una pelea, uno por abarcar y otro por no dejar abarcar. Los asesores no saben todo lo que se piensa en las comunidades. Uno mismo tiene errores y se contradice, pues recibió la educación de afuera, que se contrapone con la educación propia que recibió. De todos modos, mal que bien, sin la asesoría no hubiéramos podido llegar hasta acá.

Pero hoy, dentro de la comunidad ya hay quienes pueden dar una profesionalización, porque hay padres de familia que no han perdido sus valores. Nuestros antepasados vivían mejor, eran más sabios y más inteligentes aunque no sabían leer y escribir. Uno ya sabe, pero no sabe qué educar ni qué decir a sus hijos e hijas.

PATRICIA ENCISO:

De lo que se ha dicho hasta ahora, se observa que existen ciertas preocupaciones comunes a las tres experiencias. Éstas se pueden concretar en los siguientes puntos que podemos tener en cuenta para la discusión:

1. Relación escuela-comunidad.
2. Relación con las autoridades educativas estatales.
3. El tipo de maestros que existe y sus problemas (maestros de fuera, abandonos continuos del cargo, coordinación y capacitación de maestros).
4. Participación de misioneros en los procesos educativos.
5. Currículo de una educación propia.
6. ¿Cómo manejar la interculturalidad?
7. ¿Educación dentro o fuera del aula?

FELICIANO ULLUNÉ:

Respecto a los misioneros, estamos ahí. Pero la realidad del mundo indígena es todos. Yo no desconozco todo de la religión, reconozco algunas cositas que me sirvieron y me sirven hoy. Pero concientizar a todos va a ser difícil; habrá un proceso. "Hay que parar como un guambiano más", decía Taita Lorenzo Muelas. Uno siente temor de hablar las cosas, pero hay que hablar y hablando se sabe.

Si yo crecí ahí, mis años pasarán y me seguiré a mí. Eso lo pensarán y harán los venideros, y lo mismo pasa con las instituciones. Hemos tenido un resentimiento, pero nunca hemos hablado en público todo lo que hay que decir. Nos toca hablar y ver qué hay que ir a hablar dentro de las comunidades. Preparar es hacer conocer para que la gente esté conciente.

CHINDÍO PEÑA:

La historia nos dice que el hombre evoluciona. Muchos religiosos reconocen el error que cometió la iglesia católica; pero, ¿para qué ya? Lo que hicieron ya lo hicieron. Ahora hay teología de la liberación. Los primeros [religiosos] llegaron imponiendo, los de ahora piensan lo contrario. Antes no respetaban las creencias nuestras, decían que era diabólico. Los actuales plantean respetar los valores culturales. Trabajemos en educación juntos, pero no toquemos la parte religiosa. Con ellos hay unidad, compañerismo, entendimiento. Eso es lo que nos gusta con ellos. Son puente con el obispo, pero respetan las políticas de la organización.

MARCOS YULE:

La alternativa no es frente a la educación misionera sino frente a la estatal, aunque los misioneros han sido los vehículos de ella. Estamos en una etapa de diálogo y compromiso, basados en el respeto. Si no hiciéramos esto, el conflicto seguiría siendo fuerte. El diálogo implica cambio de actitudes y asumir posiciones nuevas que permitan establecer relaciones horizontales. Si son religiosos, que sean coherentes con lo que dicen. Pero se ha peleado con ellos cuando toca, en casos específicos. Que partan de los valores propios; la gente puede optar por enriquecer y complementar esos valores. Eso implica no cerrarnos, eso es la interculturalidad. Es lo mismo que le planteamos al Estado. Todo se hace más fácil a medida que las comunidades construyamos un proyecto de vida. Lo que hacemos enriquece el conocimiento universal para vivir de una manera más armónica. Toca buscar con dios o con el diablo, pero teniendo claro nuestro proyecto de vida.

Claro que la comunidad está confusa por el sincretismo y por la forma como se trabajó antes alrededor de la iglesia. Algunos hablan ya de una iglesia autóctona. Si ellos torpedearon, con ellos mismos hay que reconstruir, si toman conciencia.

MANUEL CISCO:

Tocar con Dios y con portadores es algo grande. Nos basamos en Juan Tama: "al son de campanas obedeceremos, pero nuestras autoridades son los cabildos".

Al mismo tiempo hay que ir investigando y trabajando con nuestros orígenes y nuestros dioses. Y se va cambiando. Para convivir con los seres superiores, lo propio es superior y la gente se va dando cuenta. (Especialmente en la zona Norte y Caldon; no en Tierradentro, que sigue dominada por la religión). En el Norte, los "delegados de la palabra" trabajan la organización aunque sean dirigidos por los sacerdotes. Los religiosos se van quedando solos.

JESÚS MARÍA ARANDA:

Consolidar el uso de la lengua propia va bloqueando el trabajo de los católicos, pero el manejo de la lengua por los evangélicos les da más posibilidades que dan temor.

MISAEEL ARANDA:

La evangelización de los evangélicos va rechazando ciertas características culturales, como la danza. Ahora hay padres de familia que están diciendo que no quieren que sus hijos aprendan las danzas.

FELICIANO ULLUNÉ:

Las dos sectas, evangélica y católica, están manejando dos exgobernadores: ¿Cómo pelear entre ellos?

CHINDÍO PEÑA:

El primer alfabeto Waunaan fue hecho en Panamá (1950-52) por Jacob Loewen. La gente aprendió a leer en ese alfabeto. En la primera profesionalización, un colombiano quiso imponer un alfabeto que era de aquí (Mejía); hubo mucha discusión pero ahora ese profesor se perdió. En la OREWA se han querido cambiar ciertos símbolos de los Emberá. Ahora quedan varios alfabetos distintos en Colombia y Panamá.

DALIO PAPELITO:

Lo que hacemos es para Colombia, no tenemos nada que ver con los de Panamá; allá ellos. Aquí hay Embera dobida, Embera chamí, Embera catío.

MARCOS YULE:

Hay talleres sobre religión tradicional; la idea es investigarla con su cosmovisión para capacitar a los maestros en filosofía y teología propias. Si se consolida desde el corazón de la gente, se ganará mejor que si se diera pelea. Se trata de reconstruir la memoria histórica. ¿Cómo hacer que los mayores y médicos tradicionales sean educadores, ya que ellos manejan toda una comunidad en el aspecto espiritual?





LA INVESTIGACIÓN 5

4 de Septiembre de 1994

JESÚS MARÍA ARANDA:

Al hablar de investigación no se llega a áreas sino a un integral, a una totalidad.

DELIO PAPELITO:

La investigación da herramientas. Con la Universidad de Antioquia se hizo una investigación lingüística (Rito Llerena) en el alto Andágueda; hay una cartilla que se ha querido aplicar. También se hizo historia con Patricia Vargas, lo que ha permitido ubicarse en la procedencia y la historia.

El texto Kipará de Astrid Ulloa, que está ahora en Natura-OREWA en manejo del medio ambiente. Kipará ha tenido impacto en los niños, pero los maestros no han tenido la preparación para usarla. Los trabajos de los suecos de Goteburgo no están en manos de los maestros.

La Investigación de los maestros no debe dirigirse hacia áreas sino en general: socialización, mitos, danza, pinturas, leyendas. Pero cada área deja un trabajo específico. Áreas [del currículo propuestas por OREWA: sociedad y cultura, hombre-naturaleza, matemáticas, pedagogía.

Se están juntando todos los trabajos para luego sistematizarlos. Ahora el equipo de educación hace un seguimiento, pero todavía no es claro cómo esos resultados los aplican los maestros en la escuela.

La tradición oral se está usando. Los maestros han escrito mucho. Se hacen mesas redondas y discusiones y luego se dejan trabajos escritos para 2 ó 3 días después.

La evaluación mostró que no había nada de investigación en 1991 para un currículo que la necesitaba. La profesionalización se vio como una manera de conseguir recursos para investigar. En lingüística se discutían las numeraciones de un trabajo en el Andágueda; se dijo que eran inventadas por el lingüista y no eran coherentes con la cultura ni la cosmovisión. Había una palabra para cero y cero no hay en Emberá con esa palabra, que era buru (cabeza). Se decía como cabeza, redondo como cabeza.

JESÚS MARÍA ARANDA:

Es el problema de hablar de programas generales de la organización, pero luego se particulariza a sitios. Los trabajos tienen que partir de cada grupo y sus características. Cuando se trabaja con el Pishimisak no se quiere volver atrás, sino investigar para reconstruir la cultura.

JAIME AROCHA:*

¿No sería posible que una comunidad haya acogido la matemática blanca y resuelto el problema de inventar el número cero para enfrentar la dominación sin que lo supiera la organización, y luego el lingüista lo haya recogido?; es un problema político.

DORINA HERNÁNDEZ:

¿La comunidad se limita a dar el aval para la investigación o participa de ella y de qué manera?

OLO:

El meollo de la cosa es que el lingüista de afuera no tiene el pensamiento propio y por lo tanto no puede entrar en el cerebro de un indígena y responder al trabajo con él; se queda afuera. La solución para penetrar en la profundidad del pensamiento indígena es el investigador indígena. En el cuerpo del ser humano está la matemática. Pero eso no permite decir que el cero es la cabeza.

JAIME AROCHA:

¿Cómo cambiar sin dejar de ser?

FELICIANO ULLUNÉ:

Todo lo que se ha dicho de varias experiencias y de la diversidad no se puede llevar en un solo hilo. Hay que pensar políticamente. Sin saber, uno se puede escribir muchas letras, pero en las comunidades hay filosofías actuales y hay filosofías históricas ya pasadas. Pero también en cada momento hay muchos pensamientos; al mirar políticamente, hay que ver más profundamente para ver lo que es global.

El I. L. V. no llegó con los ejes de la comunidad, con sus autoridades, sino con personas particulares que tienen su propia vivencia y su propio pensamiento y es una visión particular la que aprenden los investigadores. Si hubieran llegado para apoyar las políticas propias, no hubieran llegado así, y el resultado sería otro. Llegan y trabajan no políticamente. Están en

ayudas de traducción pero no saben qué se puede hacer por nuestro pueblo Guambiano, no saben las historias, no conocen las políticas.

En los problemas más generales, coinciden todos; particularizando, hay diferencias. Pero hay que encontrar la forma de ampliar entre todos.

DORINA HERNÁNDEZ:

Un investigador puede hacer muchos aportes en el campo de la cultura, pero eso hay que mirarlo en la vida de las comunidades. Y ver las lógicas propias de ellas.

MISAEEL ARANDA:

Es preciso orientar la política educativa. Se tomó la experiencia de los trabajos de los estudiantes indígenas y se hizo una propuesta de alfabeto del Comité de Educación. Pero hay otras propuestas (el I. L. V. y otros). Los mayores tenían la creatividad para que el idioma fuera creciendo a medida que llegaban cosas nuevas, pero nosotros la habíamos perdido y tomábamos las palabras del español. Los abuelos tenían la capacidad creadora de términos, hoy día ésta es muy escasa.

JESÚS MARÍA ARANDA:

Hay comités de trabajo que apoyan, dirigen e impulsan investigaciones en historia, lingüística, salud, comunicación, editorial o de información, matemáticas, medicina tradicional y agricultura. La pedagogía guambiana era la educación en el fogón. La profesionalización produjo mucho material que no se está usando bien, no se aprovecha. Los maestros los han reservado para ellos y sus alumnos; son cartillas que tienen guardadas, muy poco sueltan.

La experiencia de corregirse mutuamente es una forma de recuperar la lengua. También está la experiencia del museo-casa de la cultura, que es un museo vivo, que habla.

Cuando un joven tocaba la música propia era burlado porque eso era de los mayores; nunca era tocado por los jóvenes. Íbamos a los bailes en los matrimonios. Los jóvenes iban animando y con qué miedo y con qué vergüenza iban tocando el tambor, iban tocando la flauta, para después decir que preste para yo tocar. Y fueron quitando el miedo y fueron tocando. Y ahora hay muchos que tocan en cada escuela. Eso es una valiosa evaluación. Es un resultado muy importante.

MANUEL MOLINA:

Hay el problema de que muchos trabajos de la profesionalización no se devolvieron. Por eso ahora no los entregan. Cuando se presentan en una exposición, no se sabe qué hacer con ellos. No hay un seguimiento de qué se hace con los materiales que han producido. ¿Cómo se entregan? También hay algo de individualismo porque el trabajo no es reconocido. Y tiene que ver con el resentimiento, hay gente que no quiere comparar. La comunidad y los maestros no leen, ni siquiera en guambiano. Otros trabajos pueden ser muy científicos, pero no le llegan a la gente. Falta una implementación concreta de las investigaciones en la profesionalización para la escuela.

PATRICIA ENCISO:

¿Cuál es la razón por la cual los resultados de las investigaciones y de ciertas experiencias particulares no se socializan?

MANUEL MOLINA:

Muchas veces es por falla del Comité de Educación o porque no devolvieron las investigaciones.

En la cultura Guambiana no es correcto que alguien sobresalga, razón por la cual las experiencias no se socializan.

MISAEEL ARANDA:

Se necesitaría que el Comité de Educación fuera permanente y sus miembros tuvieran tiempo para dedicarse a eso y no tener que estar dictando clases al mismo tiempo.

FELICIANO ULLUNÉ:

No se sabía qué iba a llegar en los momentos difíciles. Ni qué iba a pasar en las prácticas. Puede haber buenas y puede haber otras que no coinciden dentro de un trabajo. Muchos piensan: "lo que yo sé es lo que vale".

En el taller, los principios se han dejado sueltos, se dejan las cosas en libertad y las cosas se van quedando ahí. Ni había una autoridad. Hasta ahora no se ha dicho que por aquí debe ser. Pero habría que analizar con más sabiduría.

HERMES ANGUCHO:

Se planteó capacitar lingüistas paeces para manejar su lengua y cosmovisión páez, que encierra medicina tradicional, socialización del niño páez, naturaleza y sociedad, y etnoeducación.

En socialización se trabajó seis años para encontrar siete etapas de desarrollo, bajo la dirección de Fernando Romero: de concepción a nacimiento, de nacimiento a dos años, de dos años a cinco años, etc., cada una con su nombre en páez. Hay dos cartillas sobre este tema. También se investigó sobre prácticas culturales y sus comidas. Se hizo la cartilla de Ana Julia: prácticas relacionadas con el matrimonio. Los papás comprometían los hijos desde el año de nacidos. Esto se ha trabajado con los maestros y en la profesionalización.

No hay una metodología clara para la lectoescritura. Hay una cartilla de lengua páez, con un anexo de mitos en páez y en castellano, sobre todo para no hablantes del páez. Se han usado en la profesionalización. Para quienes manejan el páez, hay una cartilla para 1o. y 2o. niveles, totalmente en páez. Juan Tama es el dios de los Paeces.

Se conformaron equipos de trabajo y centros experimentales para investigar en diversas áreas como matemática, cultural y artesanías, que siempre han estado acompañando a los paeces. Se ha ido graficando cómo es la vida de los Paeces a partir del mito. "El venado dijo en sueños a un mayor que se iba a voltear por los cambios que han ocurrido".

PATRICIA ENCISO:

Hay otro tipo de investigaciones en las que se ha avanzado poco y que son importantes en los procesos de etnoeducación. Falta investigar sobre metodologías para enseñanza de la lectoescritura en primera y segunda lengua; sobre la situación sociolingüística de las comunidades, sobre los cambios en el papel de la mujer como resultado de la etnoeducación y, en general, sobre los efectos de la educación formal en las comunidades.

MANUEL MOLINA:

¿Cómo aplicar los resultados de la investigación?, ¿cómo poder trabajar sobre la base del conocimiento que trae el niño desde la casa y que éste no sea bloqueado en la escuela? En la evaluación se ha discutido la necesidad de investigar sobre la metodología de enseñanza del guambiano a adultos blancos o mestizos; se desea sistematizar la forma de enseñanza a los niños guambianos sobre la base de las experiencias y analizar las formas de evaluación a los niños.

HERMES ANGUCHO:

Se están trabajando temas importantes como la cosmovisión páez, lingüística aplicada, artesanías, música y danzas, manejo de la variedad dialectal y situación de bilingüismo en las comunidades.

DALIO PAPELITO:

Que las investigaciones sean hechas por indígenas o, al menos, que estos sean coinvestigadores para que aprendan a investigar y sigan ese trabajo. Que una persona recoja una información no es hacer investigación. Queremos investigar cada dialecto y formas de alfabetización para adultos indígenas, que sean más amplias que enseñar a leer y a escribir.

CAMILO ROBAYO:

Hay dos momentos en la investigación:

- 1.- La objetividad científica.
- 2.- La construcción de la identidad.

Hay que investigar socializando; el problema es de las metodologías.

MANUEL MOLINA:

Si la construcción del currículo quiere aproximarse a la realidad propia, debe hacerse en la propia lengua y no en castellano, pero eso implica un trabajo lingüístico muy amplio, incluso de creación de léxico.

SIMÓN VALENCIA:

Tradición oral es un proceso histórico donde a partir de conceptos: cosmogónicos se hace uso de estos conceptos para explicar los procesos de hoy. Los conceptos no traducibles a escritos en otra

o en la misma lengua serán olvidados y si al máximo de la lengua india, al máximo del pensamiento, al pasar a escritos se puede reducir. A partir de lo que se va perdiendo, se debe construir el fondo del conocimiento.

LUIS GUILLERMO VASCO:

En la tradición oral se tiene un conocimiento real del medio del narrador En la escritura se trascienden los espacios; sin necesidad de conocer el medio, los conceptos son retomados en medios distintos.

Hay otras maneras de leer y escribir; por ejemplo, los tejidos muestran diferencias del entramado, el orden de secuencias, de colores, las señales de la naturaleza, la fila expresada en las figuras de los chumbes. La escritura plantea maneras de relacionarse con los demás; la escritura va reemplazando el manejo oral del mundo y produce maneras diferentes de ver el mundo.

La manera propia de hacer abstracciones corresponde solamente a la oralidad; el lenguaje escrito es descontextualizado. Nuestra sociedad consiguió algunas cosas con el lenguaje escrito, pero hemos empezado a ver que tenemos que superar el lenguaje escrito para transmitir el conocimiento.

Si se escribe el conocimiento de los viejos, pero si se capta de este lo verdadero, sirve y no se pierde el manejo oral.

OLO:

Hay palabras del emberá que no existen en español. Como metodología se ha comenzado a trabajar sin escribir, oralmente, pero es socializando; la idea es hacer así 2 ó 3 años antes de escribir La tesis no se debe hacer inmediatamente en un postgrado, sino esperar unos años trabajando con la gente, socializando.

Unificar un alfabeto es como unificar todo un pensamiento. Hubo un momento en que la propia organización le dijo no a la escritura porque los viejos dijeron: nos van a encerrar. "Escribir la lengua emberá es pintar el rostro de nuestros antepasados".

JAIME AROCHA:

Se podría pensar en una investigación lingüística basada en un estudio comparativo del proceso histórico; por ejemplo, es importante estudiar cómo fue la imposición del idioma español en las comunidades árabes de España. Propongo esta línea de investigación para el postgrado de etnoeducación. Imponer un alfabeto es una acción política del dominio imperialista.

MANUEL MOLINA:

Mientras más se reconstruya la identidad, más se va aglutinando la gente alrededor de una propuesta.

- Los comentarios del Profesor Jaime Arocha de la Universidad Nacional no fueron revisados por él antes de esta publicación.





MODALIDADES PEDAGÓGICAS, MATERIALES DIDÁCTICOS E IMPACTO SOCIAL

6

5 de septiembre de 1994

DALIO PAPELITO:

Hasta el momento se ha trabajado con pedagogía occidental. Se piensa que, a partir de la investigación, en la profesionalización se pueda encontrar o crear una pedagogía propia. El impacto no es nivel de aceptación.

MARCOS YULE:

Unificación de alfabeto no se ha hecho; únicamente unos acuerdos después de los seminarios de unificación. En la profesionalización se da capacitación en manejo de lectoescritura en páez como Lengua 1. Los que trabajan con el I. L. V. se han ido acercando para ver la propuesta oficial.

No se trata sólo de escribir sino que se investiga más profundo, a nivel de las áreas, para introducir materiales. Trabajo de lengua como identidad y expresión de desarrollo del pensamiento. Hay zonas donde es problemático plantear un bilingüismo equilibrado. Hay sitios donde se quiere recuperar el Nasa Yuwe como Lengua 2. Hay que hacer la gramática desde los

profesores y no desde los lingüistas. La lengua no se aprende en escuelas, se socializa dentro de un espacio más amplio, comunitario.

Los procesos de integración de áreas están comenzando a caminar. En ciencias y otras áreas no se sabe si partir de los currículos oficiales o construirlos a partir de la propia cultura. Se piensa dedicar tres años a esto. Los maestros son muy formalistas, apegados a una serie de requerimientos formales del Ministerio de Educación.

¿Cómo vincular el trabajo de los niños a las asambleas, las mingas, las reuniones de tradición oral, en general, al proyecto de vida de la comunidad si los supervisores exigen otras cosas a los maestros que dependen del municipio y obstaculizan el trabajo? Uskayayit'sa es educación, buscar, sentir la vida.

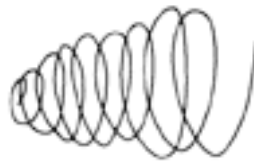
En lo oficial, las áreas se consideran como un proceso acabado que sólo hay que aplicar. En lo propio, se ven como un proceso de ir y venir. Se habla que lo que hoy se terminó es el inicio y la continuidad del mañana.

A nivel mítico se plantea que la socialización puede ser circular porque así es la dinámica de la naturaleza. "La culebra, con el tiempo, se hace armadillo; éste, al envejecer, se entierra en el pantano y se hace sierpe. Ésta, al crecer, viene con las inundaciones en forma de hijos del agua, yu'luch, que son los caciques. Estos, al envejecer, vuelven al pantano y se entierran".

Pero no es tan circular; en realidad es así:



Es una espiral que indica que es un proceso continuo regresivo:



MANUEL CISCO:

La investigación sirve para entender en qué mundo vivimos y cómo se generan los conocimientos dentro de la comunidad. Los niños le tienen pavor a las evaluaciones tradicionales con notas. Hay un trabajo circular entre escuela y casa. Este dibujo del proceso es espiral. No importa donde estemos, siempre retomamos el inicio. Educar es hilar para hacer artesanía: ruana, chumbe. Hilar vida, hilar conocimiento.

MARCOS YULE:

La lengua es para:

1. Comunicarse
2. Desarrollar identidad abierta
3. Desarrollar pensamiento.

En ciencias naturales, el origen del hombre páez gira alrededor de los espacios como casas. Las plantas y animales son familias que conforman casas. Así, se ve la huerta o chagra como una casa que permite desarrollar pensamiento. Es una orientación coherente con la filosofía páez.

A veces lo que se hace es confuso, pero la investigación permite ir aclarando. Es clave el seguimiento.

El postgrado debe ser teórico-práctico. Hay que retomar todas las experiencias que hay y darles elementos para progresar. Por ejemplo: filosofía y educación en cada grupo, educación y proyecto pedagógico. El maestro o profesor debe hacer su propia síntesis dentro del proceso que viene viviendo; por eso debe partir de esos procesos.

AGUSTÍN ALMENDÁ:

¿A qué se le da prioridad: a la ciencia occidental o la ciencia propia? Todo esta basado en una cadena de equilibrios.

MARCOS YULE:

Debe haber procesos de- investigación de tipo colectivo. Si se tiene una política clara de cómo manejar esta situación, saldremos adelante; el resultado depende mucho de nosotros, mismos.

OLO:

La lingüística está de moda, pero también ha aportado, por ejemplo, al permitir una reflexión sobre la lengua. Detrás de cada morfema está una verdad de la historia que los mayores hablan.

Los Emberá no distinguen entre seres vivos e inanimados. Todo tiene vida. El sol es el hermano mayor. Pero hay resistencia entre los jóvenes que han estudiado en los colegios. A partir de la lengua se ha recuperado la propia ideología. Con los niños, también avanza el trabajo.

Hay gente que está hablando perfectamente el embera bedea. Hemos creado nuestros propios conceptos en lingüística; si se trabaja con pensamiento ajeno, uno no está seguro. Estamos en capacidad de aportar ciencia al país. La interculturalidad no es sólo para los indígenas. Estos tienen que enseñar también a los blancos.





MANUEL MOLINA:

La estrategia de enseñar en lengua guambiana no se ha evaluado aún. Es la orientación para los primeros grados de primaria y los maestros tienen que ser guambianos. Algunos dicen que eso produce gente mal preparada y con mal manejo del castellano. Ha habido distintos resultados y no se ha definido una metodología de lectoescritura.

Se definió en vía de ensayo un cuadro de contenidos para trabajar, abandonando las áreas y desarrollando el conocimiento a partir de la cocina, a la sala, a la casa, al patio, etc. Los maestros no lograron entender esta concepción ni cómo trabajar así y la abandonaron. Además, en la evaluación hemos visto que hay maestros que no conocen el Planeamiento Educativo Guambiano.

En cuanto al impacto, se nota que se ha hecho algo en el conjunto de la sociedad y en el cabildo. Se ha aportado en la reconstrucción de la identidad: vestido, lengua. Pero el movimiento pedagógico ha estado muy aislado de la comunidad.

Ha mejorado la identidad de maestro en actitudes, pedagogía, capacitación, etc. Pero todavía es necesaria mucha capacitación. Los niños han avanzado en el campo lingüístico.

Se intentó hacer un diccionario por parte de los estudiantes que terminaron bachillerato, pero no acabaron. Las experiencias fuera de aula no se han evaluado. Se está pensando en una propuesta de desescolarización que podría empezar desde el próximo año con el primer grado de primaria.

AGUSTÍN ALMENDÁ:

Antes los niños jugaban a imitar a los mayores y ahora están jugando a matarse. La comunidad tiene un perfil de lo que espera de la escuela y no necesariamente coincide con el de los maestros.

Uno decía que antes mandaban a la escuela para aprender a leer y a escribir, después para ser maestros, ahora para que sean dirigentes. Ahora las escuelas y los docentes se han relacionado; antes las escuelas eran aisladas, encerradas en sus veredas. Ahora se programan visitas entre escuelas. Los maestros, al menos algunos, salen del aula; ya no es sólo lengua, tiza y tablero.

Se escoge escuela por cerca o lejos, por el prestigio, por estar o no las monjas, porque los maestros sean todos guambianos o porque sean blancos. Hay 17 escuelas con 74 maestros. Tenemos 5 escuelas con básica primaria completa y el Núcleo Educativo Guambiano con toda la primaria y el bachillerato. 47 maestros son guambianos.

DALIO PAPELITO:

No había una investigación pedagógica, por eso se impartía una educación de occidente. Había que elaborar una pedagogía propia a partir del propio maestro en su comunidad. Dado que en un inicio la educación fue netamente occidentalizada, se optó por la vía de la profesionalización, buscando una alternativa pedagógica propia que debe construirse en el hacer.

La comunidad ha acogido el proyecto sin ningún rechazo, pero algunos maestros no lo han podido entender ni aceptar porque están muy aculturados.

El perfil de los padres de familia se está tocando a través de distintos programas de extensión; se analiza qué quieren los padres que aprendan sus hijos.

Hay problemas de coordinación con las instituciones del estado que no entienden lo que es educación. La politiquería también es un obstáculo.

No solo el programa de educación sino la misma organización entra a concientizar sobre los males de la educación formal: pérdida de la lengua, más valoración de lo de afuera, etc.

Ahora, con las transferencias de presupuesto, todas las comunidades están queriendo aulas de cemento con cuatro paredes. "La parte física es lo de menos, fuera como fuere". No nos podemos oponer porque la gente se nos vendría encima pues dicen que el material como la madera, la palma, ya no hay, o está muy lejos; ellos tienen que decidir. Nosotros sólo hacemos la propuesta. "¿Acaso tenemos que sentarnos en el suelo para ser indios?" Eso es una concepción antropológica.

LUIS GUILLERMO VASCO:

Los japoneses, que han alcanzado un gran desarrollo industrial y de la llamada civilización, han mantenido en gran parte sus costumbres de andar descalzos en la casa y de sentarse y dormir en el suelo. Es un error creer que esta visión es una idea de los antropólogos. Quienes han impulsado la opinión de que los antropólogos quieren que los indios no cambien y vivan atrasados son los misioneros, que de esa manera quieren justificar sus procesos para acabar con las formas de vida, con la cultura propia de los indios.

Pero si uno mira lo que pasa en el resto del país y en el mundo, se da cuenta que esa no es la idea, que las costumbres de los indios tienen muchas cosas importantes que se aprecian en otros lugares. Mientras le dicen a los indios en sus regiones que las tienen que abandonar para dejar de ser salvajes y civilizarse, los llamados civilizados las adoptan para sí porque son útiles y favorables.

A los indios los están llevando a abandonar sus casas de madera o barro y con techo de paja, diciéndoles que son cosas atrasadas y de salvajes, pero en las grandes ciudades, como Bogotá, los ricos están fabricando sus casas de madera y con techos de paja, y lo mismo sus grandes sitios de diversión. No es sino salir por la carretera de La Calera, para ver las grandes y lujosas casas de los ricos hechas con madera y techadas con paja. Y nadie les dice por eso que son atrasados o incivilizados, al contrario, ese es el criterio de originalidad que presentan, eso les marca su exclusividad en la manera de vivir y les da un alto status, pero, además, dan una vida comfortable, porque esas casas realmente son muy cómodas para vivir.

En tanto, los indios hacen cada vez más sus calurosas, antihigiénicas y poco confortables casas de cemento, ladrillo y zinc o eternit, convencidos que por eso han alcanzado la cumbre de la civilización.

Y ahora que se habla del eternit, en Europa lo están prohibiendo y ya casi no se usa porque estimula la aparición del cáncer.

Otra cosa tiene que ver con las casas de tierra, de barro. Los indígenas y los campesinos las están dejando de hacer, convencidos que por eso se están modernizando y progresando. Pero en Alemania crearon una universidad para investigar el uso del barro en la arquitectura y cada vez las casas de este material se están difundiendo porque es agradable, cómodo, fresco en el verano y caliente en el invierno, etc. Incluso están mandando investigadores que recorran nuestros países, los llamados países pobres, para conocer y analizar las casas de barro donde todavía quedan, y llevar esos conocimientos a Europa.

Y aquí, todos convencidos de que están en la cumbre del progreso, cuando es una forma más en que nos quitan lo nuestro y se lo apropian para ellos. Y los indios se siguen comiendo el cuento de que es algo de los antropólogos para que vivan atrasados. Es falta de poder enterarse y conocer lo que pasa en otras partes.

DIOSCÓRIDES PÉREZ:

Tuve la oportunidad de conocer unas escuelas en el Tibet. Desde el punto de vista occidental la Escuela en la Ciudad de Lhasa se notaba muy pobre y los niños trabajaban improvisadamente. Al principio yo veía que ese espacio no era adecuado para una escuela, ya que existían unas escaleras muy peligrosas y no era conveniente para que los niños ejercieran su aprendizaje. Pero después de varios días en Lhasa se me ocurrió que este espacio era muy especial para el aprendizaje. El espacio representaba una ventaja para su aprendizaje porque era muy familiar a los niños, ya que de esta forma eran sus casas. La escalera servía realmente para practicar una motricidad muy de acuerdo con su identidad cultural. Así es la arquitectura del Tibet. Los niños estaban sentados en el piso de un patio envueltos en sus túnicas.

La escuela era una especie de casa-monasterio, había pinturas-murales, que podrían parecernos muy feas y desagradables, pintadas por los monjes Pero, ¿por qué tener en la escuela unos dibujos que representaban escenas tan terribles? Estas pinturas eran representaciones de mitos y ritos, ilustraciones didácticas de su cultura; eran la representación de su manera de ver la relación entre los Dioses y los Hombres, el bestiario de su cosmogonía.

Creí que los niños eran muy pobres por lo que trabajaban con un palito de bambú para escribir en unas tablas. Pero realmente lo que se estaba desarrollando allí era una educación para el perfecto aprendizaje. Había una, situación logística adecuada para la comprensión de esa forma de ver el mundo.

Los maestros siembran en los niños pequeños para que aprendan a leer según sus características culturales propias; aprenden a leer en tablas y escriben en ellas con palitos de bambú con una tinta preparada con hierbas. Se sientan en el piso, acomodan la tabla en sus piernas y escriben; cuando se equivocan borran con una almohadillita y hasta con sus mantas, ya que ellos van a la escuela vestidos con mantas y pieles, su vestido propio, con botas y no con tenis.

Uno ve a los niños, jóvenes y viejos recitando las oraciones con el libro de tapas en madera y las hojitas sueltas en el piso frente a ellos; los libros más sagrados son tallados en madera al igual que los dibujos, y copiados en papel. Los monasterios son universidades de conocimiento del budismo, hay gente de todas las edades, jóvenes corriendo y jugando. Desde el punto de vista occidental se verían indisciplinados y molestando sin razón. Ellos juegan, bailan, se ejercitan en artes marciales y con el arco y flecha. Pero esto forma parte del dejar hacer, que suceda con la sincronicidad de su ser, también practican una manera particular de oralidad y memorización mediante recitaciones y juegos de palabras en su lengua tibetana. Los viejos saben que los jóvenes, por su edad, tienen que liberar toda su energía de una manera positiva El estado de disciplina para ellos se exige en la meditación, allí se castiga la desconcentración.

Cuando se piensa en el "dejar hacer", se puede desde allí comparar la pedagogía de los maestros de aquí: cuando los niños juegan, los maestros creen que esto es molestar; unos se ponen bravos y las maestras llegan a estados de histeria que descargan en los niños, coartándoles su creatividad.

La escuela se debe ver como un espacio inicialmente para jugar, donde a través del juego el niño va adquiriendo el conocimiento del mundo. No sabe cómo es el mundo y cada cultura ha creado una forma de verlo. Pero este conocimiento lo debería aprender jugando; así entraría profundamente en cada uno. La escuela debe ser un espacio para soñar; el juego crea un espacio de libertad y el dejar hacer conlleva al soñar y desarrolla la creatividad.

La etnoeducación debería tener sus raíces en los mitos y es inevitable que a través del relato mítico uno sueñe y se cree un espacio en el que se den estados de imaginación y fantasía. No a través de la cabeza sino del corazón, del sentimiento. A partir del desarrollo de la imaginación se debe tratar de que se convierta en una imaginación CREADORA, de acceder a la creación en distintas direcciones.

La escuela debe ser un espacio para el dejar jugar; que el juego sea el que estructure el aprendizaje del niño, le de un espacio de libertad, de soñar y crear. En etnoeducación el dejar soñar es una manera muy importante de acceder al conocimiento. En cuanto al sueño, ha sido el

que en diferentes culturas permite el acceso al conocimiento. Aclaro que estos sueños deberían relacionarse y despertarse por el mito y el contar. Indudablemente, el soñar sería una estructura para acceder al conocimiento. El soñar, el imaginar es el germen de la creación; la creatividad indudablemente tiene que ser aplicada y desarrollada como todos los conocimientos; esto permite que el niño se desarrolle en su cultura y que del desarrollo de su cultura dependa que el niño llegue a ser hombre de conocimiento.

FELICIANO ULLUNÉ:

Yo pienso todas las cosas del pasado. Puede ser un pensamiento o puede ser una construcción. La del pasado era la más sabia. Hoy nos desinflamos y decaemos para el otro lado. Hay que pensar los momentos pasados para continuar hoy, para vivir. Los antepasados vivían mejor, por eso hay que pensar de ayer a hoy. Dentro de cada uno de nosotros hay que reconocer. En la agricultura nos hemos acabado o nos hicieron acabar; recogemos lo que llega y lo hacemos, pero sin saber lo que va a venir. Recogemos mejores frutos pero estos no son duraderos. Hay que pensar cómo vivieron los antiquísimos. La educación está en la casa, la teníamos dentro de la casa; si se pierde, hemos perdido muchas cosas. Cuando uno menos piense, ya está en otro lado.

La casa de paja se perdió hace 10 años y con ella se pierde el conocimiento. No puede ser que se deje perder todo valor. Las casas eran sembradas, la paja era sembrada y ahí mismo daba la tierra. La casa de teja y el eternit nos han acabado, pero la tierra está y se puede sembrar.

La casa de paja tenía mucho valor y nunca hacía sentir frío. Se tenían muchos curíes dentro de la casa; hoy se mueren por el frío. Decían que el eternit es eterno, pero no, es para 30 años. La teja dura 200 años Se quiebra el eternit y vale mucho; se quiebra toda esa plata. Se quiebra una teja y pierde muy poco. Es más hábil el productor. Lo que quiere es vender y el que compró, que se joda. Antes había cualquier manera de enseñanza de lo que es la costumbre; no se debe perder lo nuestro.

HERMES ANGUCHO:

De la profesionalización de Tóez salieron unos proyectos pedagógicos muy definidos. Se dijo que si se empieza a valorar la cultura, ¿cómo se hará el nuevo diseño del local de la escuela para que no limite la enseñanza ni enferme a los niños?

MANUEL CISCO:

Se habló de una pedagogía comunitaria, es decir, la pedagogía como minga. La educación es una minga. Que los cabildos tengan una comisión especial para educación, que den tierras en las recuperaciones para el trabajo de los niños, que manden que los maestros participen, son logros. La construcción se está utilizando para hacer refuerzos. Como minga, en la educación todo el mundo participa. La meta es la desescolarización, que las comunidades van aceptando poco a poco, lentamente.

HERMES ANGUCHO:

Hasta el momento, el programa de educación de la organización tiene los siguientes avances: planeación de un programa educativo, monografías sobre producción en las comunidades

(hechas por maestros con la comunidad), evaluación de los programas con la comunidad, elaboración de materiales didácticos a partir de las investigaciones de los maestros, proyecto pedagógicos como huerta escolar, pintura, lengua propia, construcción de escuelas; además, capacitación de maestros y evaluación formativa.





PUNTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PROPIA

"Se ve que la educación en las comunidades es distinta, se quiere partir desde la casa". CRIC.

"La cultura no se queda sólo en los mayores sino también va a los jóvenes". OREWA.

"Pero docentes somos todos, ¿o sólo lo es aquél que se encierra en la escuela?" CRIC.

"La educación propia se construye a partir de los niños y del maestro que trabaja con ellos en su medio". OREWA.

"¿Cómo hacer que los mayores y médicos tradicionales sean educadores, ya que ellos manejan toda una comunidad en el aspecto espiritual?" OREWA.

"Cuando se trabaja con el Pishimisak no se quiere volver atrás, sino investigar para reconstruir la cultura". GUAMBÍA.

"Los mayores tenían la creatividad para ir creciendo el idioma a medida que llegan cosas nuevas, pero nosotros la habíamos perdido y tomábamos las palabras del español". GUAMBÍA.

"La pedagogía guambiana era la educación en el fogón". GUAMBÍA.

"¿Cómo poder trabajar sobre la base del conocimiento que trae el niño desde la casa"? GUAMBÍA.

"Si la construcción del currículo quiere aproximarse a la realidad propia, debe hacerse en la propia lengua y no en castellano". CRIC.

"Unificar un alfabeto es como unificar todo un pensamiento". OREWA.

"Trabajo de lengua como identidad y expresión de desarrollo del pensamiento". CRIC.

"La lengua no se aprende en escuelas, se socializa dentro de un espacio más amplio, comunitario". CRIC.

"Investigación para entender en qué mundo vivimos y cómo se generan los conocimientos en nuestra comunidad". CRIC.

"La interculturalidad no es solo para los indígenas". OREWA.

"Se habló de una pedagogía comunitaria, es decir, la pedagogía como minga; la educación es una minga". CRIC.

