

¿Qué pasaría si la escuela...?

30 años de construcción de una educación propia

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural



*A todas las comunidades
que han hecho posible la existencia del CRIC
y de cuyas luchas ha nacido la educación propia.
A los maestros y maestras,
a los compañeros y compañeras,
aunque todos sus nombres
no estén contenidos en este libro.*

¿Qué pasaría si la escuela...?

30 años de construcción de una educación propia

© Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC
Popayán 2004.

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural - PEBI
Calle 16 No. 2 - 97, piso 2 Telefax 2831929
A.A. 12611, Bogotá D.C. Colombia
Calle 1 No. 4 - 50 Telefax 240343,
Popayán, Cauca, Colombia

La coordinación para la realización y escritura de este libro estuvo a cargo de Graciela Bolaños y Abelardo Ramos Pacho, integrantes del Programa de Educación Bilingüe desde que éste se creó; con la valiosa colaboración de Joanne Rappaport (Profesora Universidad de Georgetown, Washington) y Carlos Miñana (Profesor Universidad Nacional de Colombia, Bogotá).

ISBN

Primera edición: Año 2004

Tiraje: 2000 ejemplares

Portada

POLIMORFO

Rodrigo Escobar

Foto Contraportada - Victor Daniel Bonilla

Diseño y diagramación

POLIMORFO

Impresión

Editorial Fuego Azul

Bogotá D.C. Julio de 2004

**Consejo Regional Indígena del Cauca
CRIC**

Consejo Directivo

Consejero Mayor

Climaco Álvarez Anacona
Zona Sur

Consejeros

Guillermo A. Bolaños B.
Zona Centro

Marino Camayo Aicué
Zona Norte

Libardo Guachetá Gütio
Zona Occidente

Hermenegildo Benachí B.
Zona Oriente

José Antonio Ramos
Zona Nororiente

Aarón Liponce Cainás
Reasentamientos

José Eider López Ustadio
Tierradentro

Ángel Puama Tovar
Costa Pacífica



Colaboradores del Programa de Educación Bilingüe – PEB – CRIC

Rosalba Ipia Ulcué	Coordinadora General
Luis Carlos Ulcué	Equipo CETIC
Ana Edith Perdomo	Administración General
Alejandro Fajardo	Equipo administración
Graciela Bolaños	Equipo Coordinación Pedagogía Comunitaria
Socorro Manios	Equipo Coordinación Pedagogía Comunitaria
Abelardo Ramos	Equipo Pedagogía Comunitaria - Etnolingüista
Joaquín Viluche	Equipo Pedagogía Comunitaria
Jorge Tamayo	Equipo Pedagogía Comunitaria
Manuel Sisco	Equipo Pedagogía Comunitaria
Avelina Pancho	Equipo Pedagogía Comunitaria
Jose A Chavaco	Equipo Pedagogía Comunitaria
Cristina Cuetia	Secretaría PEB
Derly Osnas	Equipo contabilidad
Alicia Villegas L.	Encargada oficina CRIC – Bogotá
Deyanid Sabogal	Asistente oficina CRIC - Bogotá
Mélida Camayo	Coordinadora Centro de Formación Integral Luis Ángel Monroy
Benjamín Ramos	Equipo Centro de Formación Integral Luis Ángel Monroy
Susana Piñacué Achicué	Equipo Desarrollo Curricular - CECIBs
Francisco Rojas	Equipo Desarrollo Curricular - CECIBs
Emiluth Collo Méndez	Equipo Desarrollo Curricular – CECIBs
Paulino Cayapú	Equipo Desarrollo Curricular – CECIBs
Libia Tattay	Colaboradora Revista Çxayu'çe
Yamilé Nene	Colaboradora Revista Çxayu'çe
Benilda Tróchez	Docente
Idalia Tróchez	Docente
Floraldine Avila	Docente
Diego Maya	Docente
Luz Mery Niquinás	Docente
Fabio Niquinás	Docente
velia Chocué	Docente
Eucaris Puni	Docente
José Roberto Chepe	Docente
Lili Amparo Lame	Docente
Maribel Solarte C.	Docente
Pedro Nel Bello	Docente
Martha Sánchez	Docente
Miguel Tombé	Docente

Maestros y maestras de los CECIBs, CEFILAM y escuelas proyecto La María.

Maestras y maestros pioneros en el PEBI

Nuestro reconocimiento a los maestros y activistas –¿educadores o líderes? que
estuvieron presentes
en la iniciación del proceso y a lo largo del mismo

Francisco Hurtado (1978 -1979)
Marceliano Yotengo (1978-1981)
Jorge Eliécer Penagos (1978-)
Roberto Chepe (1978-2004)
Abel Tombé (1978-2004)
Graciela Bolaños (1978-2004)
José María Casso (1979 -1982)
Andrés Perdomo (1979-1985)
Marcos Yule (1979 -1990)
Libardo Huitaskué (1979-1985)
Plinio Ciclos Mestizo (1980 -2004)
José Fidel Sécue (1980-2004)
Abelardo Ramos (1980-2004)
Saulo Valencia (1980-)
Tulio Sécue (1981-)
María Elena Zapata (1982 -2004)
Salvador Díaz (1984-2004)
Inocencio Ramos (1984-2004)
Eucaris Puni (1984-2004)
Luis Eduardo Fiscué (1984-2004)
Luis Carlos Ulcué (1984-2004)
Henry Corpus(1985 - 1995)
Fidelina Peña (1985-2004)
Vicente Peña Fernández (1985-2004)
Raimundo Poto (1985-2004)
Mélida Camayo (1985-2004)
Idalia Tróchez (1985-2004)
Benilda Tróchez (1985-2004)
Daniel Cuetocué (1985-2004)
Manuel Sisco (1985-2004)
Jairo Tumbo (1985-2004)
Henry Chocué (1985-2004)
Arturo Zapata (1986-2004)
Diego Maya (1986-2004)
Ana Alicia Chocué (1986-2004)
Ana Marleny Angucho (1986-2004)
Hilario Canás (1986-1995)
Isidro Fernández (1986-2000)
Benjamín Ramos (1986-2004)
Ana Hercilia Collazos (1987-2004)
Gustavo Cucuñame Aranda (1987-2004)
Yolanda Cucuñame Rosero (1987-2004)
Silvio Epe (1987-2004)
Genaro Chilgueso (1987-2004)

Jairo Flórez Bermúdez (1987-2004)
Emilson Güetia (1987-2004)
Pedro Alirio Yafué (1987-2004)
Mario Libardo Lúligo (1987-2004)
Alfonso Méndez (1987-2004)
Jesús Eduard Mosquera (1987-2004)
Inocencio Niquinás (1987-2004)
Fabriciano Obispo (q.e.p.d.) (1987-2001)
Luz Dary Passú (1987-2004)
Eugenio Pombo (1987-2004)
Ruben Ary Ulcué (1987-2004)
Jesús Antonio Ulcué (1987-2004)
Jesús Chilgüeso (1987-2004)
Evelia Chocué (1987-2004)
Huber Nene (1987-2004)
Luz Mery Niquinás (1987-2004)
Ilda Ramos (1987-2004)
Hernando Dicue (1987-2004)
Socorro Manios (1987-2004)
Rosalba Ipia (1988-2004)
Miryam Córdoba 1989 - 1997
Avelina Pancho (1989-2004)
Obert Nené Guetio (1989-2004)
Susana Piñacué (1991-2004)
Maribel Solarte (1992-2004)
Beatriz Vivas 1992 - 2004
Ana Edy Perdomo (1993-2004)
Joaquín Viluche (1993-2004)
Miguel Tombé (1994-2004)
Florilba Tróchez (1994-2004)
Yamilé Nene (1994-2004)
Alba Simbaqueba (1997-2003)
Lila Amparo Lame (1998-2004)
Irma Aurora Pérez (1998-2004)
María Ilda Ramos 1998 - 2004

Ober Nene 1998 - 2004

Justiniano Yotengo (1998-2004)
Luciano Yotengo (1998-2004)
José Alberto Güetoto (1998-2004)
Mélida Camayo (1998-2004)
Rocsana Chocué (1998-2004)
Florinda Ramos (1998-2004)
María Ruth Peteche (1998-2004)

**¡CON EL CORAZÓN DE TODOS,
COMO SI FUÉRAMOS UNO!**

TABLA DE CONTENIDO

¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y EDUCACIÓN COMO POLÍTICA

Los orígenes del Programa de
Educación Bilingüe (PEB)
Las primeras escuelas comunitarias
Kwe'sx piya yat - Nuestra escuela
La selección y formación de los maestros
La investigación como estrategia central
Materiales producidos
Retomando el hilo organizativo
Consolidando la "escuela propia"
La creación de los CECIB
El Proyecto Educativo Comunitario

CAPÍTULO 2

LA COSMOVISIÓN COMO FUENTE DE LA EDUCACIÓN

De las costumbres a la cosmovisión
El proceso de valoración de la cultura
¿Por qué se pasó de la noción
de costumbre a la de cultura?
¿Cómo se cambió la noción de cultura
después de que nos acercamos a la lingüística?
De la cultura a la cosmovisión
Cosmovisión y lingüística
visión y escuela primaria



CAPÍTULO 3

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN PROPIA

¿Qué es la interculturalidad?

Interculturalidad y luchas populares

La dinámica de las zonas

Las luchas de los pueblos y la interculturalidad

La interculturalidad en el seno del trabajo en el PEBI

La interculturalidad y el trabajo lingüístico

Acercamientos a los otros idiomas indígenas del Cauca³

Proyecto intercultural PEB y relaciones institucionales³

CAPÍTULO 4

UNA PEDAGOGÍA PARA CONSTRUIR PROYECTOS DE VIDA

Tomando de aquí y de allá: el proceso curricular

Proponiendo alternativas al tablero y la tiza

- Las "fichas" o la pedagogía de la pregunta
- Las "guías", o el inicio del saber pedagógico del maestro
- Los encuentros, espacios para fortalecer la identidad y el compromiso comunitario
- El Cabildo Escolar, una estrategia para la autonomía y el protagonismo de los niños y niñas
- El diario escolar, una herramienta para la memoria y la reflexión pedagógica
- Las bases culturales de la didáctica propia
- Música, bailes y sociodramas: otras formas de expresión
- Aprender jugando
- El dibujo: del petroglifo al cuaderno

Las cartillas y los materiales educativos

La evaluación, un proceso colectivo de reflexión permanente y de autoformación

De la "capacitación" hacia la "profesionalización" de maestros indígenas

De la "concientización" a la "investigación"

ANEXOS

**Mapa de los territorios indígenas
mencionados en el texto.**

Materiales editados por el PEBI.

Plataforma de Lucha del Consejo.

Legislación Educación Indígena.

Sistema Educativo Propio.

Carta Ute Sodeman – Terre des Homes.

Agradecimientos.

Siglas usadas en el texto.

PRESENTACIÓN

A sus 33 años de fundado, el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC- se ha consolidado como estandarte del movimiento indígena colombiano y como una de las organizaciones sociales más influyentes del país.

A su vez, el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural –PEBI- se destaca al interior del CRIC por su valioso aporte organizativo, cultural y político, que va inclusive más allá de lo estrictamente indígena.

La historia del PEBI, que aquí se presenta, se convierte entonces en una referencia básica para explicar la evolución del CRIC, del movimiento indígena y de sus relaciones con el Estado, de la construcción de una fuerza social y política alternativa en el Cauca.

Repasemos algunos de los ejes de la acción del CRIC y la contribución del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural a su identificación y desarrollo.

Resistencia

Para los pueblos indígenas la resistencia al sistema de dominación que desde hace siglos les fue impuesto, ha sido la única posibilidad de evitar su exterminio.

De todos modos, al surgir el CRIC en 1971, ya el proceso de desaparición de las comunidades indígenas estaba muy avanzado en Colombia, sea por la eliminación física de su población, sea por el despojo territorial y la agresión permanente a sus formas propias de organización y a su cultura.

Con el lema de “Unidad y Tierra”, el CRIC enfoca las necesidades prioritarias para tratar de revertir el proceso secular a que los indígenas han estado sometidos.



La recuperación de las tierras de los resguardos es la meta central de la movilización indígena en las primeras décadas, y el fortalecimiento de la organización, comenzando por los cabildos indígenas, la principal forma de lograrlo.

Cuando surge el PEB hacia finales de la década del 70, la organización sufre el mayor embate represivo de su historia, al ser asesinados varios de sus mejores dirigentes, entre ellos el compañero Benjamín Dindicué, y son encarcelados los miembros de su Comité Ejecutivo, mientras que otros pasaban a la lucha clandestina.

El Programa de Educación al lado de otros programas como el de Salud, el de Producción o el Jurídico, tenía la tarea, además de sus funciones propias, de ofrecer un espacio de legalidad para que activistas y dirigentes pudieran escapar de la aguda persecución que se les venía encima.

Al pasar la emergencia más grave y recuperar el CRIC sus espacios de acción abierta, el PEB sigue articulado a las necesidades prioritarias de la Organización.

Está explícito en este recuento histórico cómo las primeras escuelas se constituyen en comunidades fuertemente comprometidas con la lucha por la tierra. Y sobre todo, cómo en todo el desarrollo del Programa de Educación, los aspectos organizativos priman siempre sobre lo estrictamente pedagógico.

Cultura

Con el paso de los primeros años el lema del CRIC se amplía al de "Unidad, Tierra y Cultura".

Surgido al calor de las luchas campesinas, el movimiento indígena no toma inicialmente plena conciencia del significado de su identidad como pueblos para el proceso de lucha y resistencia. Pero rápidamente se empiezan a recoger y divulgar elementos fundamentales de la historia de las luchas indígenas y a valorar e impulsar el uso de las lenguas propias.

Poco a poco la cultura es reconocida como un factor indispensable de resistencia y de proyección política, integrando una gama cada vez

mayor de elementos que enriquecen la autoconciencia de los pueblos indígenas.

Es sin duda el PEBI el impulsor más cualificado del proyecto cultural del CRIC y el que más ha contribuido a su maduración y expansión.

Como se describe detalladamente en el capítulo correspondiente de esta historia, la cosmovisión se convierte en eje principal de la identidad indígena y fuente básica de la educación propia.

Proyecto Popular

Desde su conformación, el CRIC manifestó con claridad su posición de considerar que los indígenas hacen parte del pueblo colombiano y que su lucha, al lado de los demás explotados y oprimidos, es por la construcción de una sociedad justa y democrática para todos.

Esta posición, que ha recibido fuertes críticas de otros sectores denominados "indigenistas", se ha mantenido inalterada hasta ahora, y se ha expresado en numerosas luchas conjuntas con otras organizaciones populares y en actos de solidaridad con quienes sufren la represión del sistema.

Sin embargo, no siempre se entiende bien el papel del Movimiento Indígena al interior del proyecto conjunto, de naturaleza democrática y popular, y es necesario un gran esfuerzo de reflexión y pedagógico para evitar confusiones.

De nuevo el PEBI juega aquí una función determinante como se analiza detenidamente en el capítulo de interculturalidad.

Autonomía

Aunque el término de autonomía ingresa con retardo al lema de las organizaciones indígenas, el tema está presente desde el principio y se encuentra al origen de algunos enfrentamientos con agentes del sistema y aún con sectores populares.

Para los pueblos indígenas se trata de una exigencia irrenunciable en virtud de su propia naturaleza, reconocida por tratados internacionales

y desde hace algunos años también por Colombia en la Constitución del 91.

Sin embargo, en la práctica el reconocimiento de la autonomía casi nunca se da de buen grado, y las organizaciones tienen que luchar por ella, enfrentadas al Estado y a otros factores de poder, empeñados en subordinar al movimiento indígena a sus propios intereses.

Lo preocupante es que a veces en el campo popular se presentan también intentos de menospreciar o de utilizar a las organizaciones indígenas. Entre otras experiencias podemos mencionar la de la ANUC, cuyos dirigentes pretendieron encabezar tanto al movimiento campesino como al indígena, y la de ciertos grupos guerrilleros que descalificaron a organizaciones y dirigentes que no se sometían a su autoridad.

El CRIC ha salido airoso de estas confrontaciones y hoy en día la autonomía indígena cuenta con un alto grado de aceptación, aún de sectores del propio Estado.

El trabajo desarrollado por el PEBI ha contribuido significativamente a los avances logrados en afianzar la autonomía de los pueblos indígenas. El esfuerzo constante por construir una educación propia es hoy en día uno de los pilares de la autonomía indígena.

Relaciones con el Estado

Mientras la relación con el Estado era fundamentalmente de confrontación, para el CRIC su posición estaba claramente definida. Pero en la medida en que el movimiento indígena logra sobreponerse a la violenta persecución de que es objeto, y se empieza a dar un grado creciente de reconocimiento institucional, las relaciones con el Estado se vuelven más complejas.

Poco a poco el CRIC y otras organizaciones indígenas vienen participando en espacios institucionales, siempre con el propósito de afianzar su propio proyecto político pero igualmente con el peligro permanente de ser cooptados por los intereses dominantes.

Se trata de un pulso continuo con diversos sectores del Estado, del cual a veces se sale bien, pero en ocasiones se pierde fuerza.

El Programa de Educación Bilingüe ha tenido un papel pionero en las relaciones con el Estado, logrando el reconocimiento oficial de programas propios como el del PEC por ejemplo, y obteniendo financiación estatal para diversas propuestas indígenas.

Hoy en día se trabaja inclusive por la implementación de un sistema indígena de educación superior.

Pedagogía para proyectos de vida

El último capítulo, el más extenso, muestra la manera como se ha ido construyendo en el PEBI, y a través de los procesos anteriores, una propuesta pedagógica coherente con las transformaciones del movimiento indígena.

La definición de los saberes y contenidos escolares, la elaboración de materiales didácticos, las estrategias pedagógicas, la misma concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje se muestran históricamente vinculados a las problemáticas planteadas en los capítulos anteriores (la resistencia, la cosmovisión y la cultura, la interculturalidad, la comunitariedad...), pero también aquí emerge un saber, un saber hacer y unas problemáticas propias de los maestros y maestras, de los niños y de las escuelas.

Hoy en el PEBI se está produciendo un cambio generacional. Nuevos maestros que no vivieron los orígenes del CRIC ni participaron en esas luchas fundacionales por una educación propia, encontrarán en este libro el sentido y el porqué el movimiento indígena caucano optó por asumir la educación en su territorio.

Construcción de poder propio

Como anotamos al principio, el concepto de resistencia ha sido central en las luchas indígenas. La mayor parte del tiempo se trató de un concepto defensivo, donde la supervivencia física, organizativa y cultural de los pueblos indígenas era el objetivo buscado.

En los últimos años, sin embargo, a medida que el movimiento indígena está logrando revertir el proceso histórico de su progresiva desaparición, la resistencia se va convirtiendo en proyección política, en construcción de su propio destino.

Los planes de vida que diversas comunidades y pueblos indígenas vienen elaborando, son un indicio de la voluntad de construir un camino propio, al lado de afrocolombianos, de mestizos, de obreros y de pobladores urbanos.

Se trata de construir a partir de la base un poder propio de los pueblos indígenas y de los demás sectores subordinados de nuestra sociedad, para llegar a un futuro justo y equitativo.

Es un esfuerzo largo y difícil, pero que ya arrancó y donde la labor educativa es de una enorme importancia. seguirá contribuyendo como hasta ahora, para que nuestra utopía se haga un día realidad.

Pablo Tattay
Alianza Social Indígena

INTRODUCCIÓN

¿Quiénes somos?

¿Por qué asume una organización indígena la construcción de la educación propia, en un país como Colombia, en donde el Estado legal y constitucionalmente debe responder por la educación básica de todos sus habitantes? Esta es la pregunta fundamental que abordamos en este libro analizando, específicamente, la historia de los procesos educativos promovidos por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

En muchos casos, la educación aparece como apéndice a los ejes centrales de los movimientos sociales, es la cenicienta que nunca se le reconoce como una parte fundamental de las luchas. En el CRIC, en cambio, hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación. Por lo tanto, su Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) contribuye directamente a los objetivos fundamentales de la organización: unidad, territorio, cultura y autonomía.

Somos una organización indígena que surgió en el Cauca en 1971, a partir de la lucha por la tierra en las comunidades guambiana, kokonuko, nasa, totoró, eperara y yanacona. Hasta hoy se han recuperado más de 250 mil hectáreas, aumentando en un 80% el territorio indígena del departamento. Sobre la base de este territorio se ha reconstruido la autoridad, fortaleciendo los cabildos como ejes de gobierno propio y forjando así condiciones de autonomía. Desde el principio, la cultura ha sido una de las reivindicaciones principales nuestras, porque a través de ella los indígenas hemos encontrado nuestras raíces de resistencia. El proyecto político nuestro no comprende sólo la unidad de las comunidades indígenas, sino que buscamos aportar a la construcción de un país verdaderamente pluralista.

La educación es una base de nuestra lucha. Para nosotros, la educación es un proceso de construcción de pensamiento para



analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida. En este sentido, la educación va mucho más allá de la escuela. Al asumir el proceso educativo, hemos tenido que explorar, desde el interior de nuestras culturas, toda una constelación de filosofías, valores y herramientas analíticas que afianzan nuestro potencial de contribuir a edificar un mundo en donde las diferencias no sean motivos de discriminación sino potencial para el enriquecimiento de todos. Este proceso de auto-reconocimiento implica no sólo una apreciación de lo que ya tenemos en el campo cultural, sino también la resignificación de la cultura como un método para proyectarnos dentro de un mundo diverso y complejo. Es decir, para nosotros la cultura no tiene tanto que ver con un proceso de rescate sino de dinamización. En el hoy recogemos el pasado para avanzar hacia el futuro.

Todo esto ha significado un esfuerzo por crear una nueva pedagogía desde las comunidades, que controlan, orientan y evalúan el proceso educativo en conjunto con los maestros y niños. De esta manera, los papeles de maestro, alumno y comunidad se construyen y se reconstruyen continuamente en diálogo con los contextos en que se desenvuelven. El proceso educativo tiene como motor la investigación, herramienta de formación y de descubrimiento. Ahí se vinculan los sabios de la comunidad - los mayores, los sabedores, especialistas - para profundizar en los elementos de una epistemología que pueda fundamentar pedagogías más acordes con nuestra tradición y nuestros proyectos de vida. En otras palabras, se busca, a través de la lengua y otros sistemas de representación, establecer pautas propias para analizar el mundo.

Centrarnos en lo propio implica, para nosotros, una mirada intercultural. No somos separatistas y no estamos aislados del mundo. Para nosotros, la educación es un proceso de apropiación. Buscamos apropiarnos y reapropiarnos espacios para construir la cultura. La escuela es, muy claramente, uno de estos espacios. Pero hay otros, igualmente

significativos. Al desarrollar la escritura en las lenguas vernáculas estamos abriendo un espacio que tradicionalmente ha sido restringido para el uso de la sociedad nacional y para la colonización. Con el desarrollo de nuestros idiomas encontramos herramientas para dar un sentido propio a conceptos externos en el marco de nuestro proyecto político. Simultáneamente, nos hemos apropiado del espacio de la lectoescritura en castellano, para desarrollarlo paralelamente a la escritura de los idiomas indígenas. A través de la apropiación de la lengua nacional podemos identificar elementos de las otras culturas -tanto nacional e internacional, como de otros pueblos indígenas- para analizar cómo pueden ser útiles para nuestro proyecto.

A la vez, en la interculturalidad encontramos las herramientas para comunicarnos con otros espacios por fuera de nuestras comunidades e impactar en las discusiones que se están dando en campos tan diversos como son la etnoeducación, el derecho propio y la construcción de nuevas relaciones sociales. Es decir, aunque la interculturalidad es un planteamiento que se hace desde la educación, nos ayuda a establecer puentes que nos conectan a espacios políticos y sociales más amplios. La interculturalidad es una metodología que nos ayuda a profundizar nuestros vínculos y nuestro compromiso como miembros de la sociedad en general.

El proceso investigativo

¿Por qué optamos por escribir una *historia* del Programa de Educación Bilingüe, en vez de enfocar nuestros esfuerzos en una evaluación de lo que tenemos en este momento? Cuando comenzamos a pensar en escribir la historia, queríamos lograr una visión del conjunto del proceso y pretendíamos dar un nuevo impulso a la investigación. Decidimos que nuestra mirada tendría que ser retrospectiva, retomando los diferentes hitos a lo largo del proceso. Para nosotros, el rescate de referentes históricos siempre ha sido una de las bases de nuestro proyecto; aprovechamos el conocimiento del pasado en la generación de nuevas metodologías y conceptos novedosos que nos sirven en el presente. Por

lo tanto, al retomar nuestra historia educativa, podemos reflexionar sobre la *dinámica* del proceso, los esfuerzos que hemos hecho por *generar* conceptos, en vez de aceptarlos como dados o como estáticos. Es decir, reconstruir nuestra historia nos permite dar una mirada compleja a nuestra experiencia. Además, al emprender una investigación histórica era necesario recoger las voces desde el contexto de la lucha, colectivizando así el proceso investigativo y uniendo lo local con los procesos regionales y la dinámica general de la organización.

Por historia no entendemos un simple recuento de los principales hechos. Para que la historia sirviese como espejo para examinarnos, era necesario establecer ejes conceptuales a través de los cuales podríamos analizar las implicaciones de los hechos. Por lo tanto, en una serie de talleres con integrantes del equipo regional del PEBI, con maestros de las zonas y con dirigentes de la organización, se formuló un conjunto de casi doscientas preguntas claves. Estas preguntas giran en torno a las necesidades y visiones actuales del proceso. Al revertirlas en dispositivos analíticos para hacer la historia, pudimos forjar un puente entre presente y pasado. Las preguntas que se formularon en estos talleres nos llevaron a tres ejes centrales de nuestro trabajo, ejes que están íntimamente interrelacionados.

(1) *Comunitariedad*: Nuestro proyecto educativo lo construimos desde las comunidades que estaban en lucha, en donde había una conciencia crítica general y un cuerpo de dirigentes capaces de repensar la escuela en la óptica de las metas organizativas de la comunidad. Por un lado, nuestro posicionamiento desde la comunitariedad posibilita nuevos acercamientos a la educación porque, además, los actores locales no tienen interiorizados totalmente los modelos de la educación convencional. Por otro lado, permite que los valores y conceptos locales entren en diálogo con ideas innovadoras de afuera. La comunitariedad ha caracterizado al movimiento indígena desde sus inicios, permitiendo que se construyera una

organización en la cual hay una interlocución permanente entre zonas y regiones. Por lo tanto, este principio organizativo del CRIC es también inherente al proyecto educativo nuestro en el cual hay un continuo flujo de ideas entre el equipo regional y las localidades. La comunitariedad posibilita, por lo tanto, una interlocución entre política y pedagogía.

(2) *Cosmovisión*: Por cosmovisión entendemos los procesos de generación de filosofías o epistemologías propias que nutren a nuestro proceso, tanto político como pedagógico. La historia de nuestro proceso educativo ha implicado el acercamiento progresivo, mediante la investigación, a aquellos elementos de las culturas indígenas que dan pistas para la reflexión acerca de la realidad que vivimos y para su transformación. Es claro que la construcción de la cosmovisión sólo la hemos logrado a través de la comunitariedad: el intercambio de ideas tanto en las localidades como en la comunidad más grande que es la organización. A través de la orientación hacia la cosmovisión, toma importancia el diálogo entre generaciones y también el diálogo entre lenguas. Implica la adquisición de metodologías innovadoras que vienen desde afuera, como son la investigación lingüística para posibilitar la reflexión en las lenguas maternas -tanto indígenas como, en algunos casos, el castellano- y también dispositivos para recuperar y reelaborar elementos de la tradición oral, la cultura material y la producción.

(3) *Interculturalidad*: Sería un error pensar que los procesos de reconstrucción de lo propio se dan en contextos aislados de otras corrientes y procesos de la sociedad en general. La interculturalidad es una herramienta clave del movimiento. Pero además, la interculturalidad nos da un dispositivo conceptual para hilar esta historia. Hemos elaborado la historia a través de un equipo intercultural, compuesto por indígenas de varios grupos étnicos, por personas no indígenas que han contribuido a nuestro proceso y por investigadores externos. Este intercambio ha posibilitado la interlocución entre diversas metodologías e

interpretaciones en una relación colectiva y horizontal, nos ha ayudado a retomar en una síntesis diferentes miradas para acercarnos a una realidad tan compleja. La interculturalidad como método también contribuye a articular las diferentes voces y énfasis que encontramos a lo largo de la historia: las voces políticas, los acercamientos pedagógicos, el pensamiento indígena, las corrientes teóricas y cómo se transforman las relaciones entre estas voces en el transcurso del tiempo.

Estos tres ejes nos ayudan a interpretar el proceso de la construcción de la pedagogía propia y a proyectarlo en ámbitos más allá de nuestra organización. Además, esta interpretación proporciona los fundamentos para la construcción de una nueva propuesta de sistema educativo. Por ello, en un último capítulo abordaremos las implicaciones pedagógicas de nuestro proceso.

A partir de estos ejes hemos entrevistado a actores claves en la historia del proyecto educativo. También se produjeron desde las localidades reflexiones sobre las preguntas centrales, desde sus propias experiencias. Así, por ejemplo, lugares tan diversos como López Adentro, Ambaló, Pueblo Nuevo y Jambaló, y los diferentes componentes del equipo regional, contribuyeron con sus propias investigaciones. Se hicieron talleres, en los cuales también los de Tierradentro, los de la zona de Occidente, los de Guambía y los de Paniquitá opinaron sobre el trabajo hecho y aportaron sus experiencias y conocimientos. Es importante recalcar que estos eventos no sólo nos proporcionaron datos para la historia, sino que nos dieron nuevas pistas conceptuales para analizarla. Es más, concebimos este proyecto como algo que no termina simplemente en un texto, sino que proporciona directrices para la reflexión y la reapropiación de la historia del proceso educativo, fomentando más investigaciones.

Nuestras raíces organizativas

Antes de la creación del CRIC en 1971, muchas comunidades indígenas habían perdido sus tierras a manos de terratenientes, que las convirtieron en haciendas y obligaron a sus anteriores dueños a pagar, por el derecho de vivir en ellas, un impuesto en trabajo o en especie, conocido como el terraje. El proceso de consolidación de las haciendas en los territorios indígenas comenzó a finales del siglo XIX, cuando decayó la economía del Gran Cauca -que cubría más de la mitad de Colombia, incluyendo a lo que hoy es Valle, Huila, Nariño, Cauca, Caquetá y Putumayo. Por un lado esta depredación se debió a la devastación colonial de bosques y minas, que llevó a la sociedad dirigente a volver sus ojos al campo. Por el otro lado, la expropiación de tierras indígenas libró la mano de obra para trabajar estas tierras. Ya para principios del siglo XX, el Estado pacta con los terratenientes, promulgando la Ley 55 de 1905, por la cual intenta apropiarse de las tierras de resguardo, entregándoselas a los municipios. En este contexto surge el movimiento de Manuel Quintín Lame, dirigido a contrarrestar el proceso de expropiación de las tierras y los atropellos contra los terrajeros que vivían en ellas. Quintín logró concientizar a las comunidades indígenas sobre la necesidad de defender las tierras de resguardo, pero no logró acabar con el terraje en el Cauca, debido a la represión aguda que el Estado y los terratenientes desataron contra el movimiento.

En los albores de la creación del CRIC, la mayoría de las familias en el campo poseían menos de dos hectáreas, mientras que la mitad de las tierras pertenecían al dos por ciento de los propietarios, es decir, a los terratenientes. La escasez de tierras obligó a muchas familias a desplazarse a otras regiones, convirtiéndose en jornaleros. Los cabildos administraban las pocas tierras que les quedaban a los resguardos, pero a causa de los desplazamientos de sus comuneros y la influencia de los partidos políticos tradicionales y la Iglesia, eran instituciones súmamente débiles con poca capacidad de resistir la política del gobierno, que insistía en la extinción de los resguardos. Además, los valores dominantes se habían introducido en muchas comunidades, particularmente a través de las escuelas oficiales

y la educación contratada, llevando a los indígenas a negar su identidad, a convertir en clandestino el trabajo de sus sabedores especialistas y a rechazar sus lenguas.

Cuando en 1971 se inició el proceso de conformación del CRIC, se pensaba que la lucha de las comunidades habría de orientarse hacia ideales político-organizativos consistentes con aquellos de un proceso revolucionario más amplio. Por lo tanto, en la asamblea del 24 de febrero que crearía el CRIC y en los procesos relacionados, participaron no sólo comunidades indígenas, sino organizaciones campesinas, activistas sociales y corrientes progresistas de la Iglesia. Establecieron un programa que retomó muchas de las reivindicaciones de Quintín Lame:

1. Recuperar las tierras de los resguardos.
2. Ampliar los resguardos.
3. Fortalecer los cabildos indígenas.
4. No pagar el terraje.
5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación.
6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas.
7. Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas. Posteriormente se complementó el programa de lucha con dos puntos más, derivados de los procesos de recuperación de tierras:

8. Impulsar las organizaciones económicas comunitarias.
9. Defender los recursos naturales y proteger el medio ambiente.

Es necesario recalcar aquí que el derecho a la educación bilingüe era uno de los fundamentos del programa CRIC desde su nacimiento, ligado a la lucha por las tierras, la autoridad y la cultura.

Desde el principio, la participación comunitaria ha sido decisiva en la construcción de las políticas de la organización. Las asambleas locales y zonales siempre se han sumado a los congresos regionales, que periódicamente creaban un espacio de deliberación -proceso que sigue

en la actualidad. En estos encuentros han sido formulados muchos de los principios de la política educativa y se han establecido los criterios para la formación de los programas que se crearon de acuerdo con las necesidades organizativas: jurídica, desarrollo sociocultural (educación, comunicación, salud, mujer) y economía (producción, cooperativas y empresas comunitarias). A la vez que buscaban atender las diversas problemáticas comunitarias, se constituyeron en propuestas demostrativas frente al Estado y en aportes a las demás comunidades.

Los logros del CRIC son considerables. Se ha recuperado la mayoría de las tierras de resguardo que las comunidades habían perdido en el siglo previo a la fundación de la organización. En ellas funcionan cerca de 400 empresas y tiendas comunitarias, dando una alternativa económica para el desarrollo de las comunidades. El número de cabildos ha aumentado ostensiblemente: de un poco más veinte cabildos que existían en el Cauca en 1971, hoy existen más de 100. Las posiciones acerca de la economía solidaria, la conservación ambiental y la seguridad alimentaria son temas prioritarios. Estos puntos no se enmarcan exclusivamente en el campo indígena, sino que se entrelazan con las reivindicaciones de otros sectores populares, tanto urbanos como rurales. En los últimos años, el reconocimiento constitucional de las Entidades Territoriales Indígenas, su reglamentación y conformación, son de cierto modo la continuidad de la lucha por la tierra que hace más de tres décadas se iniciara.

La historia del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC (PEBI) necesariamente tiene que estar situada dentro de la trayectoria programática de la organización. En los capítulos siguientes, miraremos en detalle cómo se desarrolló un proyecto educativo en el marco político-organizativo del CRIC. Desde el principio del Programa se han mantenido los criterios:

1. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo.
2. Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman.

3. Los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades.
4. Los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona.
5. Las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
6. La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares.
7. La escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica.
8. A los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y les presten sus servicios.
9. No se debe partir del currículo oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudios.
10. Se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano.

La implementación de estos criterios ha pasado por transformaciones significativas a lo largo de los años. Esta historia es el tema de las páginas y capítulos siguientes.

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA
Y EDUCACIÓN COMO POLÍTICA



“Injértese en nuestra cultura,
lo mejor de la cultura universal,
pero el tronco ha de seguir
siendo nuestra cultura”.

José Martí

Los orígenes del Programa de Educación Bilingüe (PEB)

¿Qué es la educación para el CRIC? ¿Cómo es su proyección educativa en comparación con la educación convencional? ¿Cómo puede ser la educación una herramienta política? Estas preguntas fundamentales son las que desde los primeros años han regido en el trabajo del Programa de Educación Bilingüe. Algunas características de la educación en la región -el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno- fueron criticadas dentro del PEB y nos llevaron a reconceptualizar la educación en general. Podemos vislumbrar estos nuevos objetivos ya entre las Conclusiones del 5º Congreso del CRIC, en 1978:

* Fortalecer la lucha por la cultura y por los cabildos significa crear poder para construir y controlar nuestra propia autonomía como indígenas y como explotados.

* La educación no está en manos de las comunidades, está en manos del gobierno y de la iglesia, y su contenido no beneficia a nuestros intereses. Se hace indispensable crear el Programa de Educación Bilingüe para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía.

* Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y que se recojan estas experiencias. Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos.

Fue un movimiento político, y no un movimiento pedagógico, el que llegó a estas conclusiones. El movimiento pretendía impulsar una educación “no alienante”, no sólo con la perspectiva de



humanizar las relaciones en el salón de clase, sino frente a la misma comunidad. Más allá del objetivo de transformar a la escuela misma, buscaba que la comunidad se apropiara de ella, que la viera como parte de su cotidianidad. Y no se detuvo ahí. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tendría que ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización y organización. No se pensaba en “hacer escuela” en sí, sino lograr un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de la escuela. Como lo expresa Pedro Cortés, en ese entonces profesor de la universidad del Cauca y colaborador del CRIC: “El CRIC fue un movimiento de educación de masas no escolarizado”. Cuando en el PEB se habla de la construcción colectiva de la educación, es en ese sentido.

Las primeras escuelas comunitarias

Se fundaron escuelas comunitarias en aquellas comunidades que habían sostenido luchas por la tierra, es decir, lugares críticos en donde había avances organizativos. De este modo, se estableció una escuela en La Laguna de Siberia —un territorio multiétnico en donde se presentaba un riesgo eminente de pérdida del idioma nasa yuwe, pero donde se libraba una fuerte lucha de los terrajeros por recuperar los territorios de resguardo-, como cuenta Roberto Chepe:

“Así anduve de jornalero y los patrones eran de Silvia; me iba así con carga y comida con los silvianos. Así pasé el tiempo hasta que se planteó que se iban a reunir en una comunidad, que habían terrajeros, que habían venido unos compañeros, que se reunían los cabildos de Caldon. Y allí llegó el compañero de Silvia, este [Julio] Tunubalá, planteó sobre la tierra, desde la época de la conquista, cómo era. Éramos de la tierra plana y que nos hemos ido reduciendo a la montaña, y esas tierras eran propias y que tenemos que unirnos entre campesinos, indígenas. Así estuvimos reuniéndonos casi un año, de un año reunidos llegaron a plantear [para recuperar] una tal finca de Heliodoro Tróchez. Entonces, yo me entré en eso y empezamos a trabajar. En 1975 empezó a llegar el Comité Ejecutivo, eran [Marcos y Jesús] Avirama. Ellos orientaron cómo iban a colaborar y la tierra, era muy política entonces, que los terratenientes siempre iban a perseguir, que llevaban a la cárcel, pero que la

comunidad tenía que seguir trabajando hasta que esa era por largo tiempo. Allí participó hasta Palechor. Sí, Gregorio Palechor, él planteó las luchas de él, como que él estuvo en la Guerra de los Mil Días, se planteaba que tuvieron que luchar. Entonces a mí me gustó y seguí participando, aunque los que más responsabilidad tenían eran los terrajeros.”

Otras comunidades que también demostraban una gran capacidad organizativa y, por lo tanto, donde se fundaron escuelas del CRIC, fueron Chimán - La Marquesa (Silvia). El Cabuyo (Tierradentro), Vitoyó (Jambaló), Potrerito (Toribío), El Canelo (Popayán) y Las Delicias (Buenos Aires).

Detengámonos un momento en esta última comunidad, donde la lucha por la autoridad propia y por la tierra se despertó con la fundación del CRIC, para oír la voz de uno de sus más reconocidos dirigentes, Juan Peña:

“[La primera] recuperación de aquí [fue] de Kwe’sx Kwet, donde se dicen Paridero, y otro es acá, Alto La Chapa, que se recuperó, primer golpe [fue] Alto La Chapa. Alto y Bajo Chapa, ahí sí, de la Agustina pa’ arriba, todo eso fue recuperación.

Cuando principiamos a mirar que la necesidad no era sólo recuperar tierras, sino que la necesidad era tener propio dirigente o propio que mande en lo que ha sido resguardo, donde se ha creado resguardo tenía que ser propio. Propio quería decir la mata, ¿no?”

No sólo entraron comunidades nasa en el proceso. La comunidad guambiana de El Chimán fundó la escuela Chimán-La Marquesa, como nos cuenta Álvaro Tombé, expresidente del CRIC 1991-1993. Los guambianos del Chimán se organizaron en lucha varios años antes de que el cabildo guambiano recuperara la hacienda Las Mercedes (hoy Santiago):

“Nosotros empezamos a pelear la tierra a los terratenientes Pacho Morales y Aurelio Mosquera, hace muchos años. En 1970 con el apoyo del INCORA y de compañeros del CRIC, fue cuando recuperamos la tierra del Chimán en Silvia, y fue cuando organizamos la empresa comunitaria del Chimán, que ahora dentro de la actualidad le llamamos también La Marquesa. Nosotros

con los abuelos y la comunidad nos pusimos a pensar, porque también se hablaba en las asambleas y en los congresos y así se enseñaba, que la recuperación de la tierra no era suficiente, que había que hacernos pueblos fuertes, grandes como se dice. Entonces, en las reuniones salió la idea de que era necesario crear una escuela con el esfuerzo de todos. La escuelita del Chimán se organizó con los compañeros de la Chorrera y Loma Pueblito fue de las primeras bilingües; en el año 1979, reunimos a los niños y se nombraron primeros maestros, Abel Tombé - quien hasta ahora está de maestro en esta escuela-, el otro era Francisco Hurtado y otros compañeros que se fueron acercando. Muchos compañeros del programa del CRIC, nos visitaban y con todos los padres de familia se conversaba para recuperar las costumbres, que había que escribir nuestra lengua, porque acá todos hablamos namuy wam, pero que hay que luchar para que se enseñe lo de nosotros. Algunos compañeros ayudamos a enseñar historia con los maestros, y se enseñaron las luchas de la recuperación, haciendo dramas con los viejos para que los niños vean y aprendan”.



Existían otros lugares en el Cauca donde las luchas eran más bien culturales y donde se mantenía vivo el idioma indígena y se recordaba la historia de los primeros caciques. Uno de estos lugares era la vereda de El Cabuyo, resguardo de Vitoncó (Tierradentro), en donde se fundó la escuela. En Tierradentro la Iglesia Católica

controlaba la educación porque la zona era oficialmente “territorio de misiones” en donde se pretendía “civilizar” a los indígenas, es decir, enseñarles el castellano y desindianizarlos. Existía una alianza entre la Prefectura Apostólica de Tierradentro y los gamonales de los partidos tradicionales, quienes controlaban la composición y el funcionamiento de los cabildos indígenas. Por lo tanto, la lucha por la autonomía abarcaba tanto lo cultural como lo político, como cuenta Jorge Penagos, en ese entonces maestro en El Cabuyo:

“Con la educación, pasa que en las escuelas oficiales, para el indio era muy reprimido. Yo recuerdo que nos avergonzábamos de ser indígenas por hablar el propio nasa yuwe.

Benjamín [Dindicué] tenía una conciencia clara para fortalecer la organización. De aquí acogernos a un programa de siete puntos que ya se había organizado, de tal manera que él decía que para poder buscar una educación de contenido ideológico había que formar profesores indígenas para que la educación fuera acogida por los indígenas. Pues en ese tiempo, los cabildos tampoco eran claros. Los cabildos estaban manejados por la religión católica, por los curas. Pues pienso que a partir de eso, Benjamín fue debatiendo esto en asambleas y reuniones y en congresos. En 1980 se empezó a fortalecer por medio de talleres.”

El compañero Jorge narra acerca de los enfrentamientos ideológicos que como profesor le tocó sostener con la Prefectura:

“El cura se llamaba Juan Murcia. Este cura era párroco de Vitoncó y en educación él era el visitador de las escuelas o supervisor. Entonces, él llegó allí y trató como de regañarme. Yo le dije que yo estaba por medio de autorización de la comunidad y miembros del cabildo y que por lo tanto, estamos levantando la cabeza. Le contesté así y lo dejé que hablara. Cuando él habló todo, me rebajó bastante. Dijo que ‘no, que no podían seguir enseñando, que si acaso enseñarían un primero, un segundo, pero ni a bachillerato ni a universidad llegarían’. Eso fue en la propia escuelita. Cuando me entró algo de impaciencia, ya levanté la cabeza y a mí ya me habían preparado cómo debía contestar a una persona que fuera con un conocimiento alto, e inmediatamente estuve pensando en lo que me habían enseñado y paré la cabeza y lo miré sin bajar la vista y se agachó. Entonces, yo empecé a decirle, que si era que querían seguir explotándonos como nos habían venido explotando y porque en 1492 los curas habían llegado con el Cristo y con una mano llevaban la bayoneta y con la mano derecha llevaban la cruz, que eso sí estaba dentro de la Biblia. Yo le fui hablando así de esa manera y dije que las cosas propias eran de nosotros y ellos como visitantes tenían que respetarnos. Que nos estamos organizando era para alzar la cabeza y no para bajarla, sino que teníamos que educarnos para educar a nuestros hijos de acuerdo a nuestras costumbres. De esa manera el cura, como vio que no me dejé, volteó el caballo y dijo que dejémoslo así de ese tamaño y se fue”.

Por esa capacidad de ligar la fuerza cultural a la lucha, se incorporó El Cabuyo dentro del conjunto de las escuelas comunitarias del CRIC. Otra escuela que se fundó atendiendo al conocimiento de la tradición oral del pueblo nasa que se tenía allí, es la escuela de Miravalle, municipio

de Suárez. Pero como no creció la organización allí, la escuela también se terminó.

La última escuela que se fundó en esa primera oleada de creación de escuelas del CRIC, fue la de Totoró. En esa comunidad quedaron no más de cuatro familias hablantes de la lengua autóctona. Por eso la comunidad reclamó que el CRIC se acercara para desarrollar una estrategia de capacitación de maestros, con miras a la recuperación de la lengua mediante la vinculación de la escuela con los pocos hablantes que quedaban. Con la vinculación de Totoró al primer grupo de escuelas, el PEB entró en la tarea, no sólo de la recuperación política y territorial, sino en la búsqueda de que el proceso de recuperación cultural reforzara las luchas comunitarias.

En resumen, la creación de estas escuelas a manera de semilla para todo el Cauca, obedeció a tres criterios: (1) sitios que mostraban una fortaleza cultural y podían servir de orientadores para las demás comunidades, (2) lugares donde la cultura y en especial las lenguas estaban en descenso, pero los procesos de recuperación de tierras exigían que la educación ayudara a cohesionarlas y (3) lugares donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperarla.

Kwe'sx piya yat - Nuestra escuela

El objetivo de esas escuelas era contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela, aunque en la realidad, las escuelas locales daban una educación de segunda clase a las comunidades indígenas.

En parte, la contextualización desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio, lo que abordaremos más adelante. Por el momento, detengámonos a considerar cómo la comunidad participaba -y sigue participando- en la construcción de una nueva escuela. Las mismas comunidades indígenas,

trabajando en concierto con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular a la construcción de los temas que se iban a tratar ahí, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, a la definición de los perfiles de las personas y de los tipos de comunidades que se quería formar, así como de los maestros, a la relación que debería haber entre la escuela y la comunidad y a la orientación de las actividades y metodologías. Central en el proceso era la evaluación periódica de la escuela en su conjunto, tarea que incluía una actividad comunitaria cada dos meses donde se ponían en común los avances de la escuela y se reflexionaba con el fin de generar recomendaciones para continuar.



Trabajo de organización. Típica reunión veredal. 1972.

Los mismos comuneros asistían a talleres para capacitarse en la generación de ideas para crear nuevos currículos, para que esas escuelas fueran diferentes a las oficiales y a las de las iglesias. Es cierto que al principio la gente entendía el proyecto educativo sólo en términos de la educación escolarizada. Lo que buscaban era una escuela, pero al servicio de la comunidad, una institución que en vez de fomentar la desintegración cultural, estimulara su recuperación. Sin embargo, en el proceso de construcción de una escuela comunitaria alternativa, los mismos comuneros abrieron su mirada a una noción diferente de lo que es la educación, mediante el diálogo público entre padres de familia y estudiantes, como cuenta Abelardo Ramos:

“Por eso hablamos de una cosa diferente, donde el padre de familia empezaba a entender que en la escuela los niños hablaban sobre las conversaciones que tenían [en casa], sus experiencias con sus padres, y que se socializaba en la escuela ese tema. Después, a los dos meses que se llamaban a evaluaciones, la reunión de padres de familia, los niños podían presentar sus reflexiones, sus discusiones, y entrar en comunicación con la comunidad. Entonces, los padres

de familia se daban cuenta que los niños sabían sobre lo que habían preguntado, habían ampliado, que podían sostener el tema con la comunidad, mostrar y dibujar mapas, que podían mostrar, por ejemplo, operaciones de matemáticas y de pronto que algún padre de familia le podía proponer hacer preguntas a los niños, y los niños estaban sensibilizados para presentarse y conversar común y corriente en confianza y sin el miedo de ser corchados y sin temor a equivocarse. Sencillamente, volver un conversatorio entre niños y adultos de la comunidad y eso era cosa nueva y cosa diferente, y cosa que le permitía a los padres de familia ver que sus hijos hablaban en la escuela de cosas interesantes de la comunidad.”

En la escuela de Potrerito, a diez minutos del pueblo de Toribío, la comunidad se apropió de la escuela. Se hizo la escuela a pesar de su cercanía a Toribío, porque la escuela del pueblo no llenaba las necesidades que la comunidad sentía, como narra Evencio Tombé:

“El principal problema era que el pueblo no enseñaba lo que uno estaba pensando, lo que uno piensa como indígena. Entonces planeamos la escuela propia. Hay compañeros que están enseñando, mientras que otros se preparan más, y así salimos adelante. No valió que estuviéramos cerca y se hizo la escuela. Eso fue diciendo y haciendo”.

En Potrerito vivían varios dirigentes importantes del movimiento regional, quienes entraron en el proceso de crear una escuela, la que al principio funcionaba en una casa particular. Luego, se construyó un local propio que a la vez servía para la tienda comunitaria y para hacer las reuniones, lo que muestra que las intenciones iban más allá de la escuela, como sigue narrando Evencio:

“Viendo las necesidades que tuvimos, debido a que los niños no eran recibidos en el pueblo y a nuestra escasez de recursos, hicimos el esfuerzo de abrir una escuelita entre nosotros. Éramos muy pocos compañeros en Potrerito, pero también participaban compañeros de la vereda del frente. La escuelita se abrió en mi casa. Allí duró aproximadamente dos años, creo que el primer maestro fue el compañero José Fidel Secue, después Saulo [Valencia] continuó trabajando. Trabajaron como voluntarios, sin recibir colaboración económica. Saulo Valencia estaba bien joven (...)

Tiempo después nos dimos cuenta de que había que construir un local más amplio para la escuela, porque siempre es mejor tener lo propio. La gente aprobó la idea y nos dispusimos a realizar la obra. Se hizo pensando en dos servicios: el salón grande para el funcionamiento de la escuela y un espacio pequeño para la tienda escolar... En ese tiempo quienes empujaban la lucha de recuperación de tierra era la vereda de Potrerito (...)

Resulta que cuando no existía aún la tienda, debíamos ir a comprar al pueblo. Allí nos vendían media libra de azúcar por una libra. Nosotros nos pusimos a analizar y fue la razón primordial para colocar la tienda propia en la escuela."

La comunidad que creó esta escuela esperaba que sirviera como un campo de entrenamiento para futuros líderes. Evencio cuenta que a partir de la escuela, Cristóbal Secue entró a participar en la lucha: "En esa época el compañero Cristóbal Secue aún no estaba metido del todo en la lucha. Tiempo después me expresó que él quería luchar por la recuperación de la tierra. Y entonces lo integramos al proceso y él fue subiendo como una espuma de agua".

La comunidad participó en múltiples asambleas para orientar el rumbo de la educación. Para abrir la escuela se convocó a todos los mayores y también al *thë' wala*, médico tradicional, y se examinó la conveniencia de abrir la escolita bajo la responsabilidad de la comunidad. El PEB debía orientar y asesorar la formación del maestro y hacer el seguimiento a la escuela. De esa manera, los maestros se vincularon a las actividades formativas que para todas las escuelas del CRIC se hacían cada dos meses: talleres donde se analizaba lo que hacían los maestros en sus escuelas, se trabajaba la pedagogía propia y se programaban las actividades. También se hacían talleres de evaluación en Potrerito con la comunidad, los maestros, los alumnos y miembros del equipo del PEB. En estos talleres, los niños presentaban lo que habían aprendido en las diferentes áreas para que los padres de familia tuvieran referentes para opinar más claramente sobre el funcionamiento de la escuela. También se daban informes sobre la actitud de los niños, sobre su disposición para trabajar en equipo y para colaborar, sobre su responsabilidad en cumplir con sus tareas y realizar pequeñas indagaciones. Alrededor de los trabajos presentados por los estudiantes, se daba un debate con toda la comunidad

acerca de la orientación pedagógica de los contenidos curriculares y de la manera como se estaba aprendiendo. Se hablaba sobre el uso de la lengua en la escuela, si se hablaba o no en *nasa yuwe*. Se evaluaba el progreso en la lectoescritura. Sobre esa base se recomendaban futuras formas de trabajar y estudiar. Cuenta Graciela Bolaños:

“En alguna ocasión fuimos a la evaluación de la escuela de Potrerito y encontramos que gran parte de la comunidad estaba descontenta con los resultados de la escuela. Se quejaban de que los niños no aprendían nada, que no querían trabajar en la casa, que se la pasaban en la escuela y que no se veía que aprendieran a leer y escribir bien. Reunidos para dar cuenta de su trabajo los niños mostraron a todos los padres de familia el trabajo de los dos meses anteriores consignado en sus cuadernos, donde se veía el recorrido que habían hecho por las empresas comunitarias de los alrededores, la manera como estaban trabajando en esas tierras, los productos que estaban sacando al mercado, los productos que destinaban para la casa. Estaban haciendo cuestionamientos a la manera como la ganadería producía erosión en las tierras de ladera. Mostraban las sugerencias de elaborar abonos orgánicos. Acompañaron con un mapa grande de la región donde ubicaban todas las empresas comunitarias, la producción que se estaba haciendo en ellas y algunas sugerencias para que no se lleve todo al mercado sino que también se deje para el consumo de la familia. Mostraron historias de la comunidad que les habían contado los abuelos y además, mostraron como ellos habían organizado la biblioteca de la escuela. Se les dio a los padres de familia la posibilidad de poner problemas para que los niños los resuelvan como parte de la evaluación. Cristóbal Secue se levantó y les puso este problema: ‘Yo tengo una plaza de tierra y quiero sembrar cada cinco metros una mata de plátano y cada tres metros un árbol de naranjo. ¿Cuántos colinos de plátano necesito y cuántos arbolitos de naranjo necesito preparar como semilla?’ Los niños que estaban escuchando copiaron el problema en el tablero. No tenían muy claro cómo resolver el problema de manera operativa y sumaban, restaban, y todos se ayudaban. Finalmente decidieron salir al potrero que rodeaba la escuela y primero señalaron la extensión que correspondía a la plaza. Luego, con unas cabuyas fueron haciendo nudos cada cinco metros y cada tres metros y pusieron palitos frente a los cinco metros y dejaron los nudos cada tres metros. Visualizado pudieron solucionar el problema de manera práctica. La comunidad estaba atenta y tensa porque los niños parecía que no iban a resolver el problema. Sin embargo, con la manera tan práctica lo resolvieron a la vista de todos, la comunidad quedó muy satisfecha.

Todos aconsejaron cómo mejorar el trabajo en la escuela y opinaron muy positivamente por el trabajo presentado por los niños. Cristóbal se levantó y dijo: 'Bueno, pues, la comunidad dice que está bien. Yo pienso que hay que mejorar mucho, pero como ya no pudimos acabar a esta escuela, matricúlenme de una vez a mi hijo para el próximo año'.

Pero esas asambleas no sólo sirvieron para fundamentar la escuela, sino que también fortalecían la comunidad en tanto en ellas se discutían los problemas que eran tanto de la escuela como de la comunidad. Se generó una responsabilidad colectiva frente a la relación escuela-comunidad y comunidad-escuela. Es decir, en esas asambleas no sólo se construyó escuela, sino un proyecto de vida. De esta manera, se hizo en Potrerito *kwe'sx piya yat* o "nuestra escuela".

La selección y formación de los maestros

Para esas escuelas se necesitaba crear nuevos tipos de maestros, formados sin los prejuicios de las escuelas convencionales, líderes surgidos de la misma comunidad. El perfil de estos maestros sería muy diferente a aquél de la escuela "oficial", eran "agentes políticos de cambio" político y educativo, como describe William García, educador y colaborador en los primeros años del PEB:

*"El perfil y el rol del maestro definido para comunidades indígenas son completamente distintos al perfil y rol que tenemos al que sale de una normal y es egresado. Tocó demostrar [para] que no pensarán en el maestro indígena con el mismo perfil en la cabeza que se tenía para el [normalista]. Quizá tu pregunta era que el maestro indígena, por ejemplo, tenía el dominio de la lengua, el **nasa yuwe**, establecía una relación afectiva con el niño, que en sus primeros años es un fundamento importante desde el lado psicológico. Bueno, lo que se quiera. Entonces, eso era de gran valor, que no lo tenía el maestro que no era indígena, entonces el maestro no indígena podría estar bien formado desde un punto... académico pero estaba en completa desventaja frente al otro maestro indígena, porque ellos llevaban una relación directa con el niño mucho mejor y con la comunidad también. Que era lo que el movimiento indígena estaba a su vez atajando, porque lo que al maestro le disgustaba de la educación tradicional era el desconocimiento de la identidad, de la cultura,*

la negación de la lengua, todo esto. Entonces, encajaba el nuevo perfil, pero la institucionalidad colombiana lo vino a reconocer hace muy poco, a abrir las puertas a ese nuevo perfil."

El mismo William nos cuenta, con cierto sentido de humor, cómo las comunidades escogieron sus maestros:

"Yo recogí testimonios de cómo fueron elegidos los maestros. [Por ejemplo,] el de Henry Corpus, de la escuela de Nápoles en Caloto. Entonces, él me dice que él no quería ser maestro, que él quería era ser campesino y yo alegando: 'Pero campesino, eso de trabajar todo el día la tierra...' y él no, que él quería ser campesino, que a él le gustaban las plantas, que desde niño... 'Pero entonces, usted ¿por qué se metió a ser maestro?' 'Porque es que a mí la comunidad me eligió y me mandó a enseñar'. Y él: 'que yo poco sabía leer y escribir'. Y yo le decía: '¿Y por qué no les dije que lo mandaran a prepararse a una normal o una escuela?' 'Sí, yo les dije, pero ellos 'no', ellos dijeron que yo tenía que ser maestro' y que el papá de él había sido trabajador -¿cómo se decía?- como esclavo, era terrajero en una hacienda que ya habían recuperado y que a él le había tocado quedarse en esa hacienda y por eso a él le tocaba ahora ser maestro. Finalmente insistí, que por qué no había estudiado, que por qué no había hecho otra cosa. Entonces me dice: 'Pero es que la comunidad es la que sabe y la comunidad me tiene aquí porque la comunidad dice que yo sí sirvo', dijo así."

Pero las memorias de algunos de estos maestros nombrados por la comunidad nos demuestran que ellos eran dirigentes locales que ya inspiraban confianza y respeto por parte de la comunidad –no eran cualquier persona. Así es el caso de Roberto Chepe, profesor de La Laguna de Siberia, quien antes de fundar la escuela participaba de Ileno como cabildante en las luchas de recuperación de tierras. Por el otro lado, el CRIC no abandonaba a estos nuevos maestros no escolarizados, sino que les daba formación, como narra el mismo Roberto:

"Así seguí hasta que en 1978 ya llegaron los compañeros Aviramas y también otros compañeros. Ya hablaron sobre la educación, es decir, para organizar una escuela, pues ya habían hablado con la comunidad, entonces ésta me eligió a mí para ir a capacitar. En ese tiempo estuvimos en Canelo –Puracé-,

allí fue que empezamos. También con [Jorge Penagos], fue que nos llevaron hasta Medellín y Buga.”

En estos talleres se formaron a los nuevos maestros tanto en asuntos políticos como educativos. Eran espacios de socialización de la legislación indígena, de la historia de las comunidades, así como escenarios para desarrollar metodologías de recuperación cultural; además funcionaban como círculos de reflexión sobre lo que se buscaba en la educación. Nos cuenta Pedro Cortés:

“Entonces, la cosa es que los maestros, o eran agentes de la Iglesia, o eran agentes de los políticos. Entonces, fue toda esa reflexión crítica, digamos, una reflexión con mirada crítica de lo que había en la escuela en ese momento. Yo creo que el taller, básicamente, se fue hacia eso, a una necesidad de reivindicar la lengua, de reivindicar la historia, obviamente sin tener elementos de la lingüística, porque ninguno era lingüista, o sea que todavía no se planteaba nada de eso”.

En términos pedagógicos, esta visión implicaba un giro en la metodología del salón de clases, como relata Pedro: “No había alfabetización, no había áreas, era más bien una visión crítica de la escuela oficial”. Agrega Graciela Bolaños:

“Allí hubo una discusión fuerte. Por ejemplo, se quitó lo que es repetición; no había cuadernos con renglones en ese tiempo. Se trató de hacer una escuela bastante distinta. El aula no eran las cuatro paredes, eran aulas en pleno campo y sin tableros, sin tiza.

Allí ni siquiera se pensaba que fueran maestros en ejercicio, sino gente para formar. Es decir, que las escuelas fuesen laboratorios del proceso de aprendizaje, que tenía que haber un alto trabajo práctico que diera base para el desarrollo teórico. Y por otro lado había que tener en cuenta los problemas de cada espacio donde se desempeñaba la escuela, había que vincular a la producción, había que tener en cuenta la situación cultural de cada región para buscar fortalecerla.

Bueno, yo pregunté varias veces y dije: ‘Pero, ¿maestros con segundo de primaria? Yo no sé cómo se va a hacer eso’. Entonces, dijeron: ‘No, pero eso se aprende, eso desde allí tiene que hacerse, porque si van ya maestros formados,

eso no va a ser posible desarrollar algo nuevo'. Y la estrategia era constituir las escuelas experimentales como laboratorios. Así fue que se hizo."

Al iniciar el proceso de las escuelas, las comunidades mandaban a los talleres diferentes personas en cada ocasión, lo cual dificultaba la continuidad y el seguimiento necesario para construir una propuesta. A base de discusión con las mismas comunidades se fue superando este problema, justificando la importancia de una formación más continua de los maestros.

Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la comunidad sobre el deber ser de su formación. Es así como el maestro se convertía en un ente colectivo y, aunque las exigencias siempre iban más allá de lo que éste como persona podía dar frente a su comunidad, los maestros estuvieron dispuestos a lograr para su gente los mejores resultados. Esta actitud facilitó que el contexto formativo fuese la misma cotidianidad de las escuelas. Los maestros de las primeras escuelas, junto con sus comunidades, lograron su formación a través del mismo proceso de conformación de las escuelas. Es decir, al formar parte de un equipo interétnico - en el sentido de que estaba compuesto por indígenas de varias etnias y por colaboradores mestizos- e interdisciplinario - pues participaban educadores, sicólogos y antropólogos al lado de autoridades tradicionales y *thè' walas*-, los primeros maestros se capacitaron mediante la práctica de crear y llevar a cabo una propuesta educativa innovadora tanto en sus métodos colectivos, como en sus intenciones políticas. El mismo contexto de las escuelas -el ámbito cultural de las comunidades, sus relaciones con la madre naturaleza, sus luchas y procesos organizativos- fue constituyendo un ambiente educativo donde lo comunitario era condición indispensable del modelo pedagógico que se buscaba y donde la comunidad era la principal fuente de formación docente. En este sentido, la formación pedagógica no era exclusiva de los docentes, sino que se extendía a la dirigencia local, a la comunidad, al equipo coordinador y a la misma organización regional. A través de este proceso se relativizó el papel del

maestro frente a la comunidad, porque dejó de ser el único portador de conocimiento, para convertirse en un coordinador y articulador de los distintos saberes.

Es así como cada taller, cada seminario, cada reunión y asamblea, se constituyó como laboratorio para retomar las prácticas y los problemas de las escuelas y convertirlos en propuestas pedagógicas viables. ¿En qué sentido se formaron los participantes en este proceso? Todos tuvieron que reenfocar su propia visión de qué era la educación: su papel en la comunidad indígena y en la sociedad en general, quién enseñaba y quién aprendía, dónde se enseñaba y dónde se aprendía, de acuerdo con qué criterios se generaba una metodología y un contenido de aprendizaje y de enseñanza, cómo se investigaban las necesidades locales regionales y cómo se ligaban esas exigencias a la educación. Igualmente, de vital importancia fue la reflexión y reconocimiento de las lenguas, historias y usos culturales, que no eran solamente contenidos de la educación, sino fundamentos de ella. Esto implicaba un proceso interno de investigación en torno a la lengua, la tradición oral y las prácticas culturales en las que se plasmaban estos conceptos. Pero el proceso de formación de los participantes no sólo incluía la reflexión e investigación sobre la cultura indígena, sino que se remitía a las concepciones y prácticas de otras sociedades para analizarlas y determinar cómo apropiarlas. Se investigaban, por ejemplo, elementos de la política e historia de Colombia y otros países, se estudiaban las formas económicas y laborales de otras regiones y se reflexionaba sobre las formas educativas de los otros pueblos, incluyendo modelos latinoamericanos de la educación escolarizada y las alternativas populares. La herramienta fundamental para este proceso de apropiación era -y sigue siendo- la interculturalidad, concepto que abarcaremos en el tercer capítulo.

Los mismos maestros y el entorno de las escuelas de La Laguna y López Adentro, en donde los fundamentos de la propuesta de la educación propia se estaban consolidando, convirtieron a estas escuelas en centros formativos. Hasta allí llegaron otros maestros que las comunidades seleccionaron para abrir nuevas escuelas; además de articularse en las actividades cotidianas de la escuela, desarrollaban un programa de trabajo más intenso a partir de un plan de formación básica concertada en los seminarios y talleres dirigidos por el programa regional, lo que más tarde se retomaría para la profesionalización de maestros indígenas concertada con el Estado. Este plan incluía: reconocimiento de los procesos de socialización y desarrollo del niño en las diferentes regiones, diagnóstico de la educación escolarizada en el contexto organizativo de la comunidad, integración de la lingüística a los currículos. Dos de los profesores que participaron en esta etapa fueron: Isidro Fernández, de Pueblo Nuevo, que se vinculó a la escuela de La Laguna y permaneció ahí por más de un año y después abrió la escuela de Loma Amarilla; Judith Dagua, de La Esperanza de Vitoyó, que pasó año y medio en López Adentro, antes de integrarse a una escuela en Toribío. El centro formativo de López Adentro se trasladó luego a una nueva recuperación en la zona plana, en donde se formaron el equipo coordinador actual de Florida (Valle) y maestros de resguardos del Cauca como Canoas, Munchique, Delicias, Caloto. Es de anotar que los participantes en las actividades de formación eran delegados por los cabildos de diversos resguardos y con ellos se mantenía un diálogo periódico mediante evaluaciones trimestrales. De esta forma, las comunidades seguían participando en la orientación del proceso y, a mediano plazo, los seleccionados no sólo regresaron a ser maestros en sus lugares de origen, sino que también asumieron posiciones de dirección organizativa en los cabildos.

La investigación como estrategia central

El proceso de recuperación cultural se dio mediante la investigación, eje central del proceso y estrategia que permitió que la escuela se abriera a la comunidad. Continúa Graciela:

“Con todo el equipo de maestros, se empezó un proceso en primer lugar de definición de los componentes centrales de investigación, esto se recogió en un documentico. Un elemento orientador decía que la investigación debía ser concebida desde dentro mismo. Inclusive, allí mismo decían que ni siquiera se empezara a trabajar llevando objetivos preconcebidos, que los objetivos los fuéramos haciendo como parte del trabajo colectivo y en la dinámica del proceso. Era como una recomendación que hacían los distintos compañeros que permanecían allí, recomendando cómo trabajar, cómo orientar el proceso metodológicamente. Que ni siquiera se hicieran preguntas definidas, sino que se tratara de dejar que el proceso mostrara los conflictos, porque si se llevaba algo de una vez predefinido, se decía que se estaba influyendo en la cuestión cultural. Pero fíjense que con esto estábamos dando una importancia fuerte a las formas como las culturas construyen pensamiento. Esta mirada obviamente, desestructura los conceptos de investigación académica y se empezó trabajando el para qué de la lingüística y qué papel juegan las lenguas en este proceso.”

Se hacía la investigación en la lengua indígena, como narra Manuel Sisco:

“Preguntamos: Pero tú fuiste profesor bilingüe. ¿Cómo era ser profesor bilingüe? ¿Cuál era el papel del idioma?. Manuel: Resulta que uno tenía posibilidades de hablar porque era netamente nasa, pero a mí se me hacía que lo que yo estaba hablando, conversando con ellos, no tenía validez, porque todavía no entendía, estaba muy rápido dentro de ese proceso. Entonces con la orientación de José Fidel [Secue, que era el coordinador del programa en ese entonces para Caldon] ya empecé como a tratar de hablar y en vez de yo tener los muchachos ahí encerrados, entonces empecé a sacarlos y empezamos a andar y empezamos a observar y llegábamos a la escuela a comentar lo que habíamos visto. Entonces para mí no había ni primero ni había cuarto, la discusión era para todos en puro nasa yuwe. Entonces ese proceso era interesante porque habían muchas observaciones, los niños son muy observadores. Cada cosa yo iba seleccionando y dándole debate pero yo de todas formas no estaba seguro si era educación o era investigación o qué era lo que estaba haciendo, porque yo había entendido que de pronto para hacer educación se tiene que dar las cosas armadas y poco a poco fui entendiendo que no y esa es la educación para nosotros. Entonces allí si es bilingüe, tiene que ir a los dos idiomas, primero el nasa, los comentarios, pero también tocaba ir despacio para hablar en castellano.”

Pero también ya se desarrollaban herramientas para que funcionara la estrategia investigativa como punto de partida, como relata Abelardo Ramos:

“Se hacían ejercicios de escritura para ir probando los problemas que se presentaran en ese proceso de lectoescritura y mirando las necesidades de mejorar y capacitar en esas técnicas. Como que la escritura de la lengua sirviera también para la reflexión de la comunidad, reflexión sobre las problemáticas posibles, en busca de posibles temas, como campos del saber de la cultura, y para seguir profundizando esas búsquedas. Por eso ya se hablaba de que las culturas indígenas tenían un conocimiento y entonces ya se hablaba del médico tradicional que maneja un conocimiento. Ese conocimiento de las plantas había que comprenderlo y cómo podía servir ese conocimiento oral que se realizaba a nivel práctico, oral y cotidiano, cómo se podría traducir para estructurar un poco y desarrollar metodologías de análisis y comprensión a las necesidades actuales, en la perspectiva de una oposición entre medicina facultativa que es eminentemente comercial, a una medicina donde la cultura nasa lo ha tenido prácticamente gratuita. Entonces, desarrollar ese tipo de cosas, desde allí, procesos de metodologías o reflexiones o pensamientos analíticos. De tal manera que se entendiera también los mitos, las tradiciones, qué mensajes había, cuáles eran los mecanismos que había, las estructuras, las narraciones, de qué tipo son y mirar por qué han perdurado. Entonces, debe ser una valoración de esos mitos, de esas creencias, de esas prácticas, que hemos llamado prácticas culturales, para ir comprendiendo un poco cómo es el pensamiento de este pueblo, de todos los pueblos que participaron. Yo creo que son los que más tarde han ido fundamentando, en perspectivas de áreas, territorialidad, fundamentando cómo los pueblos han defendido ese territorio durante tiempos, quiénes fueron y cosas así. Y el pensamiento político fundado en la historia, identificó eso.”

Este trabajo lingüístico surgía de las mismas reivindicaciones de la gente. Cuando Ángel María Yoinó habló en *nasa yuwe* en el Tercer Congreso del CRIC en Silvia, conmovió la multitud, llevándolos a buscar que la lengua se legitimara dentro de la educación, que ganara espacio y prestigio, que realizara todas sus potencialidades. Posteriormente, la lengua indígena se volvió un vehículo de expresión pública de las reivindicaciones de la gente, como narra Roberto Chepe

en su recuento de la fundación del PEB en el Quinto Congreso del CRIC en Coconuco 1978: “[Benjamín Dindicué] hablaba en *nasa yuwe* en el Congreso. Él decía: “*Kwe’sx yuwete piyawa’ pejxa’, kwe’sxyakh ewme kapiya’na ûsta’*” (“Hace falta estudiar en nuestra lengua. A nosotros no nos están enseñando bien”).

Pero la investigación también implicaba la vinculación de los niños en los procesos productivos de la comunidad. Por ejemplo, desde un principio se crearon huertas experimentales en las escuelas. Juan Peña, de Las Delicias (Buenos Aires), cuenta acerca de ese proyecto, enfatizando la participación de los dirigentes comunitarios en el proceso:

“Entonces allí es que los padres de familia brincan y otros trabajos, pues traen mucho de afuera, pa’ hacer la chamba. Pero no sabemos preparar los abonos como deben preparar. Porque yo he andado, mejor dicho, por Toribío, por CICEC, allá dejan como seis meses allí revolviendo cal y ceniza. Allí no es que dejan amontonado, sino que tienen cuatro personas que están moviendo, revolviendo mierda de conejo, revolviendo mierda de cuy. Y yo preguntaba pa’ qué hacían eso y decían que pa’ que no se criaran moscos.”

El compañero Peña nos da una memoria de los primeros intentos de trabajar la producción dentro de la escuela, tema que continuaremos en el capítulo sobre cosmovisión, donde miraremos la introducción del *tul*, una huerta escolar en la cual se intenta ligar la producción a la visión cosmogónica.

En la escuela de La Laguna hubo varios intentos de sembrar la huerta escolar, usando insumos orgánicos y semillas de la región. En un folleto llamado *La experiencia de nuestra huerta escolar*, que la misma escuela produjo en 1986, explican:

“Desde que nació nuestra escuela bilingüe en el año 1.980, acordamos que hay que cultivar huerta escolar con hortalizas para que en nuestra escuela también aprendamos a trabajar, a producir otros alimentos, a querer y a cuidar nuestra madre tierra. Comprendiendo un poco la importancia de la alimentación y por necesidad de sostener el restaurante, en el año 1982 la comunidad decidió trabajar la huerta. Escogimos un lote en el sitio que habíamos destinado para construir la casa de la escuela y lo preparamos.

Picamos la tierra, hicimos algunas eras y sembramos cebolla, cilantro, zanahoria, tomate y repollo. Todas las maticas nacieron, pero esta vez, se murieron rápido porque les cogió el verano y nosotros no pudimos regarlas todos los días porque la escuela salió a vacaciones. Volvimos a sembrar, pero en las siguientes vacaciones algunos compañeros de la comunidad habían convertido la huerta en cancha de jugar fútbol.

Analizando estos hechos vimos que ni la comunidad, ni el mismo maestro, ni los compañeros de la coordinación regional comprendíamos la importancia de vincular la naturaleza y producción a la escuela. Por eso quedaba difícil aceptar en la práctica que en las escuelas se aprendiera a cultivar la tierra, a pesar de que en reuniones y congresos se recomendaba a la comunidad destinar un terreno para que los niños siembren, cultiven y cosechen.

También no teníamos experiencia con la siembra de algunas hortalizas, ni siquiera conocíamos algunas matas que decían se debían cultivar o sembrar en la huerta.

Otro problema era que algunos compañeros no teníamos la costumbre de comer hortalizas, por eso no nos gustaban. Entonces tampoco queríamos sembrarlas." Sin embargo, a través de la discusión y el estudio decidimos reiniciar el trabajo en la huerta. Se valoró el tipo de plantas que queríamos y sabíamos sembrar y se acordó dar prioridad a las plantas del tul tradicional. Así, se logró proyectar la huerta como un laboratorio, para acertar cuáles eran las mejores condiciones para el cultivo de hortalizas, cómo era el abono orgánico, cuál era el mejor remedio contra las plagas y otras preguntas importantes. Es decir, se logró ligar la producción al proceso pedagógico de la escuela, aprovechando los saberes que los abuelos nos han enseñado y aprendiendo a cultivar alimentos nuevos como la zanahoria".

Finalmente, la investigación significaba que el equipo mismo del PEB condujera sus propias reflexiones en torno al proceso que estaban liderando. Se hacía política educativa a través de la investigación, como Graciela Bolaños arguye:

"Que yo me acuerde, en el campo de la investigación había distintos niveles. Un primer proyecto que se hizo [era] de investigación general, es decir ¿qué había que investigar para fundamentar la escuela? ... Te acuerdas que se hizo con Edgar Alzate, [antropólogo integrante del equipo de coordinación del PEB] desde el equipo regional digamos, para fundamentar el tipo de educación que se requería y poder sustentar los currículos. En eso nos tocaba estudiar el contexto social, nos tocaba investigar el contexto histórico, nos propusimos a investigar los procesos de aprendizaje, no tan profundos, pero sí los procesos



Material de investigación etnohistórica en el Resguardo de Quizgó. 1991.

de aprendizaje que se daban en las comunidades, los procesos de desarrollo del niño, los procesos agroecológicos que permitieran fundamentar las áreas. Digamos, desde el principio se le había dado mucha importancia al campo ambiental. Que yo me acuerde era muchísimo lo que nos tocaba investigar, pero lógicamente, que se hacía a distintos niveles, con diversos actores como maestros, niños, comunidad y los especialistas. La investigación que tenía que hacerse en la parte lingüística, suponía conocer los procesos de las lenguas, el bilingüismo existente siempre fue motivo de investigación permanente. En este punto lo primero que se hizo fue una encuesta grandísima en donde se trataba de ubicar cuál era el nivel de persistencia de las lenguas y la situación de bilingüismo que siempre ha sido una temática allí presente pero que no se iba desglosando de una manera más práctica”.

Como producto de estos procesos investigativos en el nivel regional, podemos nombrar el folleto *Las etapas de socialización del niño nasa* (1988), que sirvió para que los docentes, en su preparación de clases, adecuaran las actividades a las edades de los niños.

Es importante notar que la investigación que se llevaba a cabo al seno del equipo regional tenía un fuerte componente comunitario. Se hicieron talleres con la comunidad en varios rincones del municipio de Caldono, entre ellos, Picacho, en Andalucía, La Laguna y Las Mercedes. Ahí se juntaban padres de familia y ancianos, aunque se priorizaba el diálogo con las mujeres. Estos talleres, hechos en el campo abierto con grupos de diez a quince personas, se daban en *nasa yuwe*. A diferencia de los talleres de capacitación, con sus sesiones plenarias y sus comisiones de reflexión sobre preguntas, los talleres de Caldono eran más bien conversaciones abiertas de las comunidades sobre varios temas relacionados con la socialización de los niños. El equipo PEB coordinó las conversaciones, organizó la información, reflexionó y elaboró los materiales educativos para uso en el proceso. Posteriormente, se

reflexionó sobre esta y otras experiencias y se elaboró la cartilla *Kih' yuy a'tkha'w ya'papeyi'/para qué investigamos* (1988), donde se comienzan a conceptualizar las características específicas de nuestra aproximación como PEB a la tarea de investigar.

Materiales producidos

También se consolidó la participación comunitaria en la educación mediante la producción colectiva de los materiales que se usarían en las escuelas. Se partía del presupuesto de que la tarea principal era retomar el sentir de la comunidad y tener en cuenta el lenguaje de los niños. Esto fue posible lograrlo mediante talleres de producción de materiales en los cuales participaban padres de familia, niños, maestros y los coordinadores del PEB regional. Para dar una idea de cómo la comunidad participó en este proceso, nos referiremos a los talleres que nutrieron la redacción de la cartilla *Ets tengia ipikitaui - Te invitamos a leer*, en los primeros años de la década de 1980.

Esta cartilla se trabajó a través de una serie de talleres que se hicieron en varios lugares incluyendo, entre otros, a El Cabuyo, Potrerito, Las Delicias y Piñuelos (Santander). Los participantes venían de las diferentes escuelas nasab fundadas por el CRIC - El Cabuyo, El Canelo, Las Delicias, La Laguna y Vitoyó, entre otras- pero también hubo participación de los maestros, los niños y los padres de familia de la comunidad guambiana de El Chimán. Cada escuela llevó a los talleres su propuesta en torno al contenido, con textos en *nasa yuwe* o en castellano, con dibujos e ideas para la organización temática.

Entre los puntos más significativos que se acordaron en los talleres, eran la necesidad de mantener las diferencias tanto dialectales en *nasa yuwe*, como las varias experiencias políticas y culturales de las zonas que los llevaban a producir diferentes textos que contextualizaban las situaciones locales. Se decidió producir dos cartillas paralelas, una que tenía como eje la variante dialectal y la experiencia de El Cabuyo y La Laguna, y la otra, de Las Delicias y Toribío. Más de dos días de debate giraron en torno a la organización temática de las cartillas: si se iba a

partir de la familia y la escuela, o si el punto de partida iba a comprender la comunidad y la recuperación de tierras. Se optó por el segundo, puesto que las luchas eran el elemento central que permitió que las comunidades fundaran escuelas con las características pedagógicas y los objetivos políticos que tenían las escuelas del CRIC.

Como consecuencia de esta decisión, la cartilla abre en su primera página con el siguiente texto: "*Pui kiwe. Aisu kuesh kiwe. Was jipsa, kiwe wala jipsaty ki kusaja jiptjau.*" En la ortografía del alfabeto unificado, y haciendo la corrección de acuerdo a la necesidad de reconceptualizar algunas ideas desde el *nasa yuwe*, se escribiría hoy de la siguiente forma: "*Puyi kiwe. Aysu kwe'sx kiwe. Waas ji'psa, kiwe wala jipsatxi ki' kwe'sx kusetey nuypa'ja ji'ptha'w.*" Y al castellano se traduciría como: "Esta tierra es de nosotros. Por eso la recuperamos". El texto va acompañado de un dibujo -hecho por los mismos niños- de un grupo de personas trabajando la tierra con machetes y hachas.

También se discutieron los contenidos de las cartillas y luego regresaron a las diferentes escuelas para realizar las tareas de redacción acordadas en el taller. Las dos cartillas resultantes fueron comentadas en las reuniones periódicas de evaluación en las diferentes escuelas.

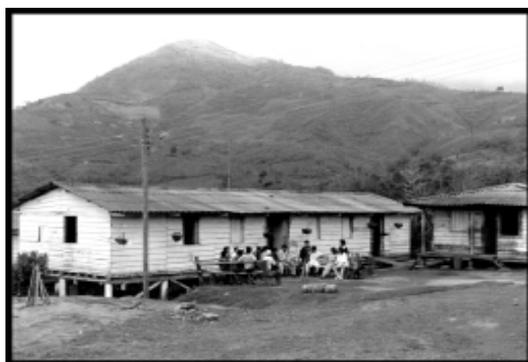
Al igual que los materiales escritos se realizaron grabaciones que se han consignado en audiocasetes y videos que registran rituales, talleres, tradiciones orales y música, materiales que también han sido realizados mediante talleres. En el capítulo cuarto ampliaremos este tema con otros ejemplos y anexamos al final de este libro una lista con breves descripciones de los materiales más significativos que hemos producido.

Retomando el hilo organizativo

Es necesario resaltar la articulación del programa educativo a la dinámica general de la organización de tal manera que, tanto en los congresos del CRIC como en las asambleas zonales, se evaluaba y se orientaba la educación como uno de los pilares centrales de todo el proyecto político-organizativo del CRIC. Esta tarea se dio a partir del Sexto Congreso del CRIC, puesto que en el Quinto Congreso se fundó el

PEB. Desde el Sexto Congreso, realizado en Toribío en marzo de 1981, los niños participaron, deliberaron sobre sus necesidades y deseos y sacaron sus propias conclusiones en una comisión especial. Entre las conclusiones más importantes de los varios congresos del CRIC, destacamos las siguientes:

- Sexto Congreso, Toribío, 1981: Las escuelas deben encargarse de fortalecer las culturas y enseñar la historia, atendiendo al conocimiento de los mayores y de los líderes.



Encuentro de capacitación con un grupo de maestros. CEFILAM. Pueblo Nuevo.

- Séptimo Congreso, Caldoño, 1983: Se recomienda que la educación debe tener en cuenta la producción para que los niños y jóvenes contribuyan a proteger la naturaleza. También se recomienda la articulación de la producción en las escuelas a las enseñanzas de los *thé walas*.

- Octavo Congreso, Tóez, 1988: Se recomienda intensificar el uso oral y escrito de las lenguas autóctonas y fundamentar la educación desde los criterios de identidad y participación comunitaria. Igualmente, debe intensificarse el proceso de formación de maestros indígenas.

Además de trabajar la educación en una comisión específica - tanto de niños como de adultos - en las otras comisiones de los congresos siempre salía a flote el tema de la educación y desde allí también se nutría y se abrían nuevos horizontes políticos para la organización. Es decir, el proceso de la educación propia, más que limitarse al estrecho espacio de la escuela, se ha diseminado en todo el proyecto global de la organización, contribuyendo a la construcción de identidad, sentido comunitario y espíritu de trascendencia. Igualmente, en estos espacios, y no sólo en las

actividades escolares, se construye colectivamente la educación como una estrategia para el proyecto de vida de cada pueblo.

Consolidando la “escuela propia”

El proyecto educativo del CRIC se fundamenta en una constelación de ideas que giran en torno al concepto de la educación propia. En los distintos eventos donde se intentaban definir los criterios que orientarían el modelo educativo en construcción, las comunidades siempre hacían referencia a que la educación tendría que recoger el proceso propio. Reflexionando sobre qué era lo propio para las comunidades, en un taller en Las Delicias en 1982, un compañero cabildante clarificó que buscaban construir la educación propia, no para hacer tolda aparte de los otros grupos, sino porque todos los de la comunidad tienen que aportar con su experiencia a la construcción del proyecto, de esa manera haciéndolo propio. Es decir que se tenía que definir qué se iba a retomar desde el interior de la comunidad y qué se iba a escoger desde afuera para incluirlo en el proceso de enseñanza. Era necesario unirse con otros grupos para hacer fuerza contra el gobierno para que éste nos respetara. Y sobre todo, era necesario asegurar que los niños se formaran de acuerdo con el pensamiento de la comunidad, con el fin de que hubiese en el futuro personas con la capacidad de dirigir la comunidad en sus luchas. En otras palabras, lo propio no sólo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política. Entre la dirección del CRIC y el equipo de educación ya se entendía que el concepto de lo propio era útil no sólo para indígenas sino para otros sectores populares que necesitaban replantear la educación de acuerdo a sus intereses.

Los ideales comunitarios en torno a la educación propia que se desarrollaron en los primeros años del Programa, se consolidan y se extienden a esferas más amplias con el proceso de profesionalización que dirigió el CRIC de 1988 a 1999 en Tóez, Toribío, Munchique y Segovia, en donde se capacitaron 296 maestros, en su mayoría indígenas.

Ya para los 90 se habían multiplicado las escuelas bilingües en el Cauca. Pero además se notaba la necesidad de diseminar las experiencias del PEB entre maestros de escuelas no vinculadas con la organización.

El avance de la propuesta educativa del CRIC influyó tanto en la construcción de la educación indígena en otras partes del país, como en el Estado, a quien se exigía que fuese más flexible en sus políticas educativas y apoyara la educación que los pueblos indígenas estaban construyendo. La misma fuerza de la organización indígena obligó al Estado a legislar reconociendo el derecho de los grupos étnicos a definir su propia educación. Tal es el caso del Decreto 1142 de 1978 -enumerado con otros decretos en los anexos-. Pero el proyecto de educación propia no es producto de la legislación estatal: la legislación surge a partir de los planteamientos y experiencias de las comunidades organizadas. Es importante recalcar esto porque la experiencia colombiana es diferente a los otros países. En Colombia, las organizaciones indígenas protagonizaron el proceso de replanteamiento de la educación oficial, en lugar de que surgiera la propuesta desde el Estado, que es lo que pasó en otros países latinoamericanos, como en Ecuador, donde la iniciativa estatal pretendía evitar que las organizaciones indígenas de ese país imitaran el camino de las organizaciones colombianas.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) resolvió implementar la educación indígena con el nombramiento de maestros indígenas bilingües, la creación del Grupo de Etnoeducación del MEN, el reconocimiento del Comité Nacional de Lingüística Aborígen y la aceptación y autorización de un programa especial de profesionalización de maestros indígenas, entre otros. Esto fue posible porque las organizaciones indígenas ya habían avanzado en los cimientos de la educación propia. Por ello el Estado pactó con las organizaciones indígenas hacia el desarrollo de la "etnoeducación". En este contexto, el CRIC decidió participar en la profesionalización de maestros, abriendo su programa a otros sectores de la población indígena caucana. En otros capítulos se hablará en torno a los lineamientos, contenidos y desarrollo de las profesionalizaciones que darían título de "Bachiller pedagógico con énfasis en etnoeducación", otorgado por una de las normales de la

región bajo convenio con el CRIC y la Secretaría de Educación del Cauca, a cerca de tres centenares de personas. Aquí nos centraremos en el proceso comunitario que daría paso a la profesionalización y, después, a procesos de formación universitaria.

Según los objetivos de estas profesionalizaciones, el papel de la comunidad era central. Se debatió intensamente en los cabildos y en las comunidades que tenían escuelas, al igual que en el nivel central del CRIC, las implicaciones de trabajar conjuntamente con el Estado el proceso de profesionalización. Se concluyó que se trabajaría una propuesta elaborada por el PEB, basada en las experiencias educativas en curso, y que el Estado se encargaría de financiarla. Presentada esta propuesta al MEN, no se consiguió apoyo financiero estatal hasta cuando había avanzado durante dos años el proyecto; el CRIC tuvo que gestionar la financiación inicial con el INCORA y luego, se mantuvo una cofinanciación con el MEN durante las cuatro promociones. Los cabildos participaban en la toma de las decisiones acerca de los derroteros y actividades centrales del programa y en la evaluación de sus maestros. Cada promoción tuvo como actor principal, tanto para su gestión como para su desarrollo, el comité educativo respectivo de la zona en la cual se llevó a cabo. La primera promoción fue coordinada directamente por el CRIC en Caldon (zona nororiente) y Tóez (Tierradentro). En la segunda promoción, los cabildos de Toribío y San Francisco, junto con el Proyecto Nasa, lideraron la profesionalización de Toribío. Para la tercera promoción fue el cabildo de Munchique, en la zona norte, quien asumió la coordinación. La última promoción de Segovia fue coordinada por los cabildos de Tierradentro, en especial el cabildo de Santa Rosa y la Asociación de Cabildos Juan Tama.

Cada cabildo seleccionó a los maestros que se iban a formar en las promociones, siguiendo su progreso a lo largo del período de formación a través de sesiones de socialización e información, sobre todo en torno a los proyectos de investigación que tenían como criterio básico seleccionar una de las problemáticas más urgentes de la comunidad para revertirla al proceso curricular en las escuelas. Rodolfo Ipia, egresado de

la profesionalización de Segovia y profesor en Tierradentro, cuenta que fue muy útil para él aprender a hacer investigaciones:

“En la profesionalización yo presenté la propuesta acerca de ‘Proyecto educativo y productivo del chachafruto’. Surgió, mirando que las aguas se agotan, los suelos se destruyen. Mirando esos elementos surgió la idea. Es un proyecto que se ha podido desarrollar, comenzando con el vivero. Escogí el chachafruto porque antes de ir a la profesionalización tuve la oportunidad de trabajar con el medio ambiente en el municipio y me llamó la atención de conocer más a fondo el manejo de los recursos naturales. Entre ellos me gustó el chachafruto porque es una planta que por todos los lados que uno la mire y la toque, presta una función específica para los pueblos indígenas, en primer lugar porque los frutos son de un alto grado alimenticio, las hojas al caerse al suelo producen nitrógeno y mejoran los suelos, las raíces no son muy profundas, no deterioran los suelos y antes, lo componen. Además de eso mantienen el agua, son como una esponja que chupa el agua. Entonces, es una planta especial por todos los lados. Es originaria de este pueblo, es totalmente nativa. Inicié el proyecto con el grado tercero; ya va para dos años. Primero fue la sensibilización, después ya pasamos a transplantarlas al lugar definitivo, después han venido las limpias y hasta el momento, ya están comenzando a floriar. Lo teórico se aplica dentro del salón, y esto da para aplicarlo en todas las áreas; por ejemplo, en matemáticas se aplica contando los hoyos, las medidas de distancia; en sociales se aplica su historia; en ciencias naturales es lo principal, inclusive las hojas son alimento para las vacas”.

Benilda Tróchez, maestra en López Adentro y egresada de la primera promoción de profesionalización en Tóez, hizo su investigación en lingüística, sobre el desarrollo de la lectoescritura en *nasa yuwe*, necesidad muy sentida en su comunidad, en donde el carácter multiétnico de la comunidad y el escaso número de hablantes del *nasa yuwe* entre los niños de la escuela requerían una atención especial a la lengua indígena y a los métodos pedagógicos para reaprenderla.

Los cabildos también contribuyeron al apoyo logístico de las promociones, en cuanto a la alimentación y alojamiento. Gestionaron recursos para el proceso en las alcaldías y contribuyeron directamente de los fondos de los cabildos. Manejaban los presupuestos en el sitio en

donde se hacía la promoción, dando informe a los cabildos de la zona. Igualmente, los cabildos participaban en las reuniones de evaluación, planeación y ajustes curriculares que en cada una de las etapas se realizaban. Este proceso reflexivo y de elaboración conceptual constituyó para ellos una oportunidad formativa de apropiación del modelo educativo. En particular, como se describirá en los próximos capítulos, los avances especiales en las áreas de cosmovisión, de historia y de escritura en castellano y en *nasa yuwe*, fueron aprovechados no sólo por los estudiantes, sino por los mismos cabildos y comunidad.

La creación de los CECIB

A medida que se avanzaba en la construcción de la propuesta educativa, iban apareciendo nuevos y complejos problemas. Se comenzó a reconocer que la formación de la misma comunidad era insuficiente para orientar adecuadamente una educación que ya había adquirido una sofisticación pedagógica, en parte gracias al Programa de profesionalización que estaba terminando su primera promoción. Por ejemplo, muchos no estaban de acuerdo en que se enseñara a partir de la lengua indígena porque decían que ya se sabía. Además no tenían los elementos básicos lingüísticos para orientar un proyecto curricular. Entre algunas comunidades no se entendía la importancia de los juegos como recursos pedagógicos, ni tampoco la utilidad de los dibujos en la enseñanza. Es decir, muchos llevaban en su mente la escuela tradicional, a pesar del esfuerzo por reenfocar la educación.

Para lograr un buen funcionamiento en las escuelas, era necesario crear unas relaciones pedagógicas y organizativas adecuadas a los parámetros comunitarios. Es decir, la estructura vertical de la escuela, con el maestro siempre de pie y al frente, con largas filas, con una disposición lineal del salón que privilegiaba el control por parte del

maestro y no el desarrollo de relaciones horizontales con los alumnos, todo esto se prestaba para posicionamientos autoritarios. Se tenía que dar paso a una relación más de coordinación y de diálogo entre alumnos y maestros. Las actitudes verticales obraban, igualmente, en contra del establecimiento de una relación más dialógica entre maestros y padres de familia, porque en la escuela tradicional el maestro es el experto y el padre de familia es el receptor, lo que va en contra de la participación comunitaria. En la escuela "oficial", casi siempre el aporte de la comunidad se reduce a la logística -construcción de salones, provisión de alimentos, adecuación de la infraestructura- y queda en un segundo plano la orientación y dirección educativa por parte de los padres. Este problema no era entendido por todos los padres de familia, quienes tenían como principal referente la estructura autoritaria de la escuela oficial. Para poder profundizar el modelo educativo de la organización conforme a los criterios planteados desde el inicio del programa, fue necesario desarrollar nuevas actitudes.

Como resultado de esta situación, la orientación pedagógica iba recayendo más en los maestros profesionalizados, que en la apropiación amplia de la comunidad, lo cual hizo más lenta la consolidación del proceso pedagógico. Estos problemas se daban incluso en comunidades que presentaban una larga trayectoria organizativa y de participación en el proyecto educativo. Eran considerablemente más agudos en aquellas comunidades que no tenían tales experiencias, pero que de todas formas se habían vinculado al proyecto PEB. De hecho, se comenzó con cinco escuelas, al tercer año había nueve, al cuarto año existían diecinueve escuelas y de allí en adelante siguieron creciendo. Teniendo en cuenta la relación con el PEB de maestros egresados de la profesionalización de Tóez, aunque no todos trabajaban en escuelas auspiciadas por el Programa, se puede hablar de unas cuarenta escuelas en los años 1991-1997. Hoy ya son cerca de doscientas en todas las zonas indígenas.

El aumento de la cobertura dificultó el seguimiento adecuado a todas las escuelas. Entonces, se decidió consolidar algunas experiencias en cada una de las zonas, para concretar en ellas de manera integral el modelo comunitario. Ello significó la creación de los Centros Educativos

Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) para que, desde su práctica, se convirtieran en referentes educativos para todo el proyecto. Se buscaba consolidar una relación orgánica entre la comunidad y la escuela: que los padres de familia no fuesen orientadores ocasionales del proceso educativo, sino que se convirtieran en maestros permanentes desde su cotidianidad para la construcción del proceso comunitario. En este sentido, se concibió que los padres de familia eran la fuente principal para la investigación que los niños hacían desde la escuela. Igualmente, cobraba importancia la vinculación de la escuela a las actividades colectivas de la comunidad, tales como asambleas, trabajos comunitarios y fiestas. Posibilitaba una relación más orgánica entre escuela y *thé' walas* y otros especialistas en el ritual y la medicina—lo que contaremos con más detalle en el capítulo de cosmovisión.

No se puede concebir un CECIB sin que la enseñanza y el aprendizaje sean bilingües y que en esos espacios se experimenten los desarrollos de las investigaciones para los procesos del uso oral y escrito de las lenguas autóctonas y el castellano. Es de importancia subrayar la relación entre el desarrollo de las lenguas y la investigación, porque a través de la investigación las lenguas se han revitalizado no sólo en la escuela, sino en la comunidad misma, puesto que la investigación se la entiende como una actividad comunitaria. Los resultados se han concretado en materiales, metodologías y actitudes que sirven como motores de la educación propia no sólo en las comunidades en donde están los CECIB, sino en toda la región.

Los CECIB surgieron en las comunidades de El Cabuyo (Tierradentro, y luego de la avalancha de 1994, en el reasentamiento de Juan Tama), Las Delicias (Buenos Aires), y López Adentro, pertenecientes al pueblo nasa. Eran todas escuelas de primaria con una larga trayectoria en el proyecto educativo comunitario, cuyos maestros se formaron en el proceso de profesionalización. Se escogieron las escuelas con los mismos criterios con los que se escogieron las primeras escuelas. El CECIB de El Cabuyo en este sentido, sigue manteniendo la fuerte incidencia del idioma *nasa yuwe* y la cultura nasa como base de la educación. En Las Delicias se habían implementado proyectos de fuerte interacción con las

comunidades y se había trabajado en el mejoramiento ambiental como componente curricular, lo que se quería profundizar. López Adentro tiene especial importancia dada la convergencia de distintas culturas allí -los afrocolombianos, los mestizos y los nasa- pues se conforman nuevas comunidades a partir de la recuperación de las tierras en zona plana. También se estableció otro CECIB en San Antonio (Pueblo Nuevo), el cual no pudo consolidarse.

Pero la idea de los CECIB partía de lo intercultural y nunca se confinó al pueblo nasa. También se establecieron CECIB en La Peña (Totoró) y en El Chimán (Guambía). En Totoró se estaba recuperando la lengua autóctona y se proyectaba el desarrollo del modelo educativo a partir de esta experiencia, integrando el trabajo de artesanías, de historia y de producción a la dinámica lingüística de la escuela. El Chimán era una de las escuelas más antiguas del CRIC, con fuerte participación de la comunidad, en donde se trabajaba en lengua guambiana.

Además de los CECIB con énfasis en el nivel primario, se proyectó también como CECIB el Centro de Formación Integral “Luis Ángel Monroy” (CEFILAM), donde se desarrolla una propuesta de educación propia en secundaria, manteniendo los mismos criterios de comunitariedad, bilingüismo e interculturalidad, pero con una población estudiantil procedente de las distintas zonas del departamento, trabajando en diálogo con la comunidad de Pueblo Nuevo, en donde está ubicado el colegio. Cabe resaltar que este centro se levanta simbólicamente en el campamento donde se realizaron las negociaciones para la reinserción del Movimiento Armado Quintín Lame, grupo de defensa de las comunidades indígenas.

En las comunidades la manera más eficaz de compartir conceptos en el contexto comunitario es a través de las experiencias concretas. Por eso, tienen sentido los CECIB como espacios donde se experimentan los ideales de la educación, lo que no sucede en otras escuelas que no tienen el mismo seguimiento pedagógico y organizativo, ni se cuenta con los distintos componentes -biblioteca, equipos de video, espacios y recursos para artesanías, cabildo escolar, proyectos agropecuarios y ambientales, tienda escolar, dotación para música y danza, entre otros-.

El CECIB de López Adentro, por ejemplo, inició su trabajo de historia con sociodramas donde se recordaba cómo se llegó a la recuperación de las tierras de esta zona. Esta comunidad es el producto de una recuperación en 1984, en la que participaron mestizos, afrodescendientes y nasas procedentes tanto de la zona como de otras partes del Cauca. En el contexto de la creación de una comunidad nueva, de carácter multicultural, el proyecto de historia era muy pertinente. Los sociodramas revivían los procesos de recuperación de tierras, experiencias en las cuales necesariamente participaban tanto los mayores, los ancianos, las mujeres, como los niños, jóvenes y maestros. Algunas de estas experiencias se plasmaron en videos que sirven hoy como insumos pedagógicos. Igualmente se elaboraron carteleras, murales y pequeños folletos donde se recordaban los principales hechos y los principales actores de la recuperación. Se hizo una asamblea grande con participación de comunidades de todo el departamento, para recordar a las personas que habían entregado sus vidas por la lucha. La idea de la asamblea surgió de una de las evaluaciones trimestrales que se hacían en la escuela, donde se presentaron los diferentes materiales de historia que se habían producido, así como sociodramas. En la reflexión que se hizo con todos, se consideró que era un problema el que se estaba perdiendo la memoria de los que habían caído en la lucha. Por eso se convocó esta asamblea.

El proceso de historia siguió investigando las costumbres que traían los recuperadores de sus distintos lugares de origen y de sus diferentes etnias, también el proceso de organización del trabajo comunitario en la recuperación y, después, en la comunidad que se estableció. El trabajo histórico tuvo que desarrollarse dentro de ámbitos progresivamente más grandes a medida que la comunidad tuvo un protagonismo en espacios regionales. Por ejemplo, la gente de López Adentro jugó un papel central en la reconstitución del cabildo de Corinto y en las recuperaciones de tierras de la zona plana. Participamos en la primera marcha hacia Popayán para protestar por la muerte del compañero sacerdote nasa, Álvaro Ulcué, asesinado en 1985. Estas experiencias regionales llevaron a los investigadores de López Adentro a considerar la historia tanto regional como local. En el momento actual,

se está tratando de profundizar en la manera como la gente percibe al cacique histórico Juan Tama, en comparación con los actuales dirigentes.

En el CECIB del CEFILAM, para que sus estudiantes no perdieran la dinámica comunitaria, se organizó el trabajo formativo en períodos de seis semanas: éstos permanecen en la sede principal de Pueblo Nuevo durante tres a cuatro semanas y, el tiempo restante, regresan a sus comunidades de origen para trabajar en la práctica aspectos del currículo de secundaria, particularmente aquellos relacionados con la formación política y la administración, producción y producción de la tierra, y comunicación y lenguaje. Inicialmente, se mantenía un proceso intenso de evaluación con los cabildos de los lugares de origen pero, a medida que se consolidó el modelo y se capacitaron tanto los alumnos como las comunidades, se han espaciado más las evaluaciones colectivas, que pasaron de cada tres a cada seis meses. En esas evaluaciones se exponían las proyecciones del centro, tanto desde la visión de las comunidades de origen, como desde la perspectiva de los jóvenes. En una de esas evaluaciones se planteó la necesidad de hacer prácticas concretas en las comunidades a partir de proyectos de producción y de desarrollo artístico. Se dio un intenso debate en torno a los recursos que se necesitaban para implementar esos proyectos, viendo que se presentaban varios obstáculos. Se planteó que las comunidades podían sostener con recursos internos los proyectos y que el centro debería conseguir los insumos para el desarrollo de los proyectos artísticos, en una clara convergencia del centro hacia la comunidad y la comunidad hacia el centro. También se recomendó que los orientadores de áreas del centro podrían desplazarse a los sitios de práctica de los estudiantes.

El proyecto que se plasma en los CECIB no es y nunca va a ser un proyecto acabado. Es el mismo proceso de construcción el que va dando la dinámica y las exigencias de acuerdo con las problemáticas que van apareciendo. El proceso de los CECIB es, consecuentemente, un progresivo acercarse a la comprensión de esas problemáticas y a su solución en un diálogo entre escuela y comunidad.

Los CECIB han sido igualmente experiencias fundamentales para que el CRIC pudiera proponer al Estado alternativas viables y políticamente coherentes con los procesos de autonomía indígena respecto a la educación.

El Proyecto Educativo Comunitario

En 1994, como desarrollo de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, cap. 3), el Estado se propuso fortalecer la autonomía y la capacidad de cada centro o institución educativa y para ello planteó la estrategia de origen francés de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Cada institución debería formular en un documento un proyecto, con participación de toda la comunidad escolar, de modo que se adaptaran a las necesidades locales los objetivos educativos y el currículo. El CRIC, la ONIC y el movimiento indígena en general incidieron con sus planteamientos y exigencias en la definición de esta legislación. Se pactó un proceso de discusión relacionado con la educación indígena, mediante varios seminarios al nivel regional y nacional, donde se elaboraron, precisaron y concertaron los contenidos del capítulo que habría de hacer parte de la Ley general. Igualmente, en esta dinámica se elaboraron los lineamientos y principios de la educación propia entre las comunidades étnicas (Decreto 804 de 1995), que habría de retomar toda la legislación indígena existente sobre educación desde 1976.

Si los PEI dinamizaban las escuelas, promovían la participación y buscaban un currículo más adecuado a las necesidades locales ¿por qué se opuso el CRIC a su introducción en las comunidades y escuelas indígenas?

El PEI planteado por el Estado se centraba en la comunidad educativa en un sentido restringido, sin tener en cuenta la participación de la comunidad que rodeaba la escuela -padres de familia, autoridades locales, especialistas de la comunidad, entre otros-. Es decir, el PEI como propuesta se quedaba corto en uno de los principales fundamentos del proceso educativo que el CRIC ya había adelantado por más de una década: el carácter comunitario de la educación propia. El PEI era además,

para nosotros, una norma dada por el Estado, en contraste con nuestro proceso, que se construía desde abajo.

Como alternativa al PEI, el movimiento propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Esta propuesta fue negociada con el Ministerio de Educación y aceptada por el gobierno; se hizo extensiva no sólo a las comunidades indígenas, sino a otros grupos étnicos, como los afrodescendientes y rom. Por un lado, el PEC implicaba la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educación en función de las perspectivas de las culturas y de las comunidades locales. Es decir, amplió y redimensionó lo institucional desde lo comunitario. Por otro lado, a diferencia del PEI que se convirtió en muchas ocasiones en un documento formal para cumplir con la nueva normativa –a veces contratada su redacción a actores externos a la comunidad escolar-, el PEC se concibió como una metodología de desarrollo del conocimiento tradicional, en algo apropiado por los mismos actores -comunidad, dirigentes, maestros y niños-, en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. El PEC significaba, pues, extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que superaba la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades.



9no Congreso del Consejo Regional Indígena del Cauca. Silvia, 1977.

En el noveno congreso del CRIC, que tuvo lugar en Silvia en 1977, los cabildos plantearon como política el desarrollo de un PEC en cada uno de los resguardos, de tal manera que su orientación cobijara a toda la educación escolarizada en su territorio.

No obstante, se dejó abierta la decisión de cada comunidad de inscribirse ante la Secretaría de Educación departamental como PEC o como PEI, y el 70% eligieron inscribirse como PEC. Un hecho muy significativo es que los PEC fueron inscritos por los cabildos y los PEI por los rectores de cada plantel educativo, es decir,

que las comunidades que optaron por inscribirse como PEI renunciaron en la práctica a su derecho de decidir sobre la educación. En cambio, los que optaron por inscribirse como PEC lograron constituir una estrategia política del conjunto de las comunidades a través de su participación en el Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (CETIC), en donde delegados de cada zona definían los derroteros principales de la educación indígena. Como narra Hermes Angucho, integrante del equipo coordinador del CETIC:

“Cuando surgió el CETIC (...) había unos objetivos que significan direccionar políticas (...) Uno pensaba en un momento, que era conceptualizar todo lo que el Programa [de Educación Bilingüe] había hecho y comenzar a revertir en las zonas, desde las zonas, tomando como punto de partida los Proyectos Educativos Comunitarios, porque eso fue lo que escribimos a la Secretaría. Y el otro era garantizar la asesoría y acompañamiento a estas zonas en Proyectos Educativos Comunitarios, poner ese apoyo que iba a dar los que quedaron en el comité, que iban a encontrarse en reuniones, que iban a socializar, iban a decir, ‘Miren los baches, las dificultades y ¿son Proyectos Educativos Comunitarios o son simplemente un diagnóstico? ¿Qué hace falta?’. Entonces iban a encontrarse para socializar eso. Otra actividad central del CETIC era conformar grupos de trabajo por zonas, tener en cuenta todas las zonas y todo lo que era educación propia, educación indígena en las zonas y llegar a todos los resguardos, porque a pesar que los resguardos inscribían Proyectos Educativos Comunitarios, no todos los cabildos tenían... ese conocimiento de que había que hacer una educación propia y que había que trabajar por ella. Simplemente tenían... la información general de que había que hacer eso, pero no era realmente... pensado desde allá y consolidado. Entonces... con esas miradas se inicia el funcionamiento del CETIC.”

Los PEC han tenido diferentes desarrollos en el Cauca. No existía una receta única, aunque los componentes esenciales se dirigían a encaminar la educación a partir de las necesidades y las perspectivas de las comunidades. No se trataba de un desarrollo homogéneo, sino de un desarrollo de acuerdo con las realidades locales. Por eso, al revisar la situación existente a finales de la década de 1990, encontramos que más del 50% de las comunidades apenas estaban reconociendo el derecho a decidir sobre la educación y todavía no habían emprendido procesos de

construcción de la educación propia. Estas comunidades no han alcanzado todavía un gran desarrollo en relación con el PEC, pero sí han logrado que sus cabildos se comprometan con el proceso. Aproximadamente el 30% de las comunidades han avanzado en los lineamientos de su Proyecto Educativo Comunitario, organizando acciones en coordinación con sus cabildos para crear perfiles generales de lo que proyectan para la educación. Si bien este proceso ha servido para formular un conjunto de criterios básicos, hay dificultades a la hora de implementar prácticas pedagógicas acordes con los discursos políticos ganados, como veremos con más detalle en el capítulo cuarto. Aproximadamente un 20% ha logrado profundizar en el proyecto educativo y construir un diálogo adecuado entre comunidad y escuela, resignificando la relación entre la educación escolarizada y la socialización cotidiana. No es por accidente que las comunidades más exitosas en construir el proceso del PEC, sean aquéllas en las cuales la educación propia tiene raíces más profundas: en particular, donde se ubican los CECIB y las que han tenido una larga trayectoria de lucha y de recuperación cultural.

Un ejemplo del último grupo es la comunidad de López Adentro, cuya escuela funcionaba en los primeros años del PEB como centro de formación de maestros y que, luego, se constituyó como CECIB. Gracias a su prolongada experiencia, pudieron hacer mediante el PEC una reflexión más analítica y evaluativa de este proceso. En López Adentro, los miembros de la comunidad entienden y manejan los objetivos y principios fundamentales de la educación propia. Es decir, entienden la relación intercultural que existe entre las diferentes etnias que componen la comunidad y el proceso de apropiación de conceptos, valores y contenidos de la sociedad más amplia. Tienen un conocimiento de su historia, desarrollada -como ya contamos- a través de la investigación colectiva. Han logrado una propuesta coherente para la enseñanza del *nasa yuwe* como segunda lengua, que no sólo ha sido acogida por los nasa de la comunidad, sino también por los afrodescendientes y mestizos asistentes a la escuela. El proceso ha llevado a una mayor comprensión por parte de la comunidad de los componentes básicos de la educación. Es decir, hay miembros de la comunidad -padres de familia, exalumnos

y dirigentes comunitarios- que pueden incidir directamente en la selección de contenidos curriculares y en la formulación de proyectos pedagógicos.

La fuerza de la comunidad, trabajando en concierto con los maestros, produce una dinámica integradora que materializa todos los objetivos que la organización tenía en mente cuando propuso la idea del PEC. A diferencia de muchas comunidades en donde la escuela sigue siendo un enclave ajeno a la comunidad, los maestros de López Adentro son miembros plenos del colectivo cumpliendo un papel específico que se articula con las otras instancias de la comunidad. Por lo tanto, López Adentro ha servido como referente para otros resguardos vecinos y para la propuesta educativa en general, como también sucede con los otros CECIB. El PEC actualmente constituye una estrategia fundamental para la orientación y direccionamiento colectivo de la educación en cada resguardo y se enmarca en el Plan de vida de cada pueblo.

Hemos finalizado este capítulo reflexionando sobre el carácter general del proceso educativo del PEB y sus avances más recientes en la elaboración de los PEC. No se trata de un producto acabado. Más bien se lo debe entender como un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela que transforma la noción de qué es escuela, de cómo la comunidad se apropia de ella, de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el papel de la educación en una sociedad indígena.

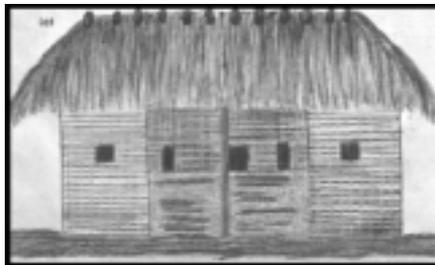
CAPÍTULO 2

LA COSMOVISIÓN COMO FUENTE DE LA EDUCACIÓN



"F8Yo me acuerdo tanto que yo hice una chapolita que decía Nuestra Casa, y darle sentido a la casa, porque la casa sí era tradicional aunque ya ha cambiado. Y la casa para nosotros tiene sentido, la casa tiene las partes del cuerpo... Empezamos por ese lado y a sustentar las acciones, así como tienen nombre las casas, sus partes, asimismo tienen que ser sustentadas sus acciones. Entonces por ahí ya empezábamos, qué es lo que se tiene que hacer si la casa tiene sus partes del cuerpo, entonces la casa es una persona: pero ¿quién es el que personifica esa casa? Allí ya estaba el agente de salud, el médico tradicional. Hicimos una visita a Liberia, claro, el médico llevaba sustentación de qué se hacía para que la casa no se enfermara y claro allí yo entendí que esa era una acción religiosa.

El sueño es que iba por el páramo, que es un camino bien ancho y llegué a una ye. En la parte derecha había un nasa y para la parte izquierda había un musxka, [un] blanco. Entonces me dijo: A usted lo estaba esperando. Observé allá abajo: ¿Qué ves? Pues claro yo miré y como era una sabana, entonces habían borrachos, había gente peleando, había gente tirada, era un caos social, mucho problema. Los dos me decían: Mire allá abajo, entonces ahora usted va a oír mis consejos, el consejo de los dos y usted va a ayudar a orientar. Entonces fuimos caminando y llegué a la ye y los dos salieron. Entonces el nasa pegó para el camino de la derecha y el blanco pegó el camino para la izquierda, pero todos dos hablaban nasa yuwe. Entonces yo dije: ¿Con quién me voy? Yo me quedé parado. El nasa me llamaba y el blanco también me llamaba, pero ellos dijeron que yo tengo que oír el consejo de los dos si me voy con él yo no voy a oír el de aquél y si voy allá entonces no voy a oír. Entonces yo mejor tiré por la mitad. Entonces ellos me iban hablando y me iban hablando, hasta que observé y bueno ahora sí: Tienes que oírnos a nosotros y tienes que empezar a orientar. Después de eso ahí fue donde ya la discusión en educación ya está la parte de investigación y decían: Es que mire ya hay materiales, mire es que esto es pensamiento. Cogiendo como material base la casa y a mí me emocionó muchísimo eso de que yo estaba haciendo cosas interesantes" (narrado por Manuel Sisco).



Nuestra casa nasa

De las costumbres a la cosmovisión

En este capítulo abarcaremos el eje de la cultura dentro del proceso de desarrollo del Programa de Educación Bilingüe, proceso que en años recientes ha significado un énfasis en la cosmovisión. La cosmovisión no la entendemos como una forma innata para mirar el mundo. Es decir, la cosmovisión no es el conjunto de rituales, de tradiciones orales y prácticas culturales de cada pueblo: no es folclor. Tampoco la podemos entender como una posición mística, porque es mucho más. La cosmovisión no se equipara a la religión, porque una cosa es el manejo de la espiritualidad y otra es la visión integral del mundo. La cosmovisión abarca ambos aspectos, mientras que la religión sólo se ocupa de la primera. La cosmovisión es el proceso de creación de dispositivos para analizar el mundo y actuar en él. Eso es lo que hoy llamamos metodología y política. En parte está enraizada en las vivencias de un pueblo, en los saberes milenarios que tiene. Pero también se nutre de los hechos del presente y de herramientas apropiadas de afuera—por ejemplo, como veremos, la lingüística sirve para analizar desde un punto de vista interno las ideas de afuera. En este sentido, no se puede hablar de la cosmovisión hoy día sin que relacionarla con el proceso político-organizativo y en el contexto de la construcción de la educación propia.

Todos los pueblos indígenas del Cauca tienen un saber milenario, pero solamente algunos de ellos han avanzado en la tarea de construir una cosmovisión sobre la base de estos saberes. Otros están en etapas más elementales de recuperar los saberes, de construir una memoria sobre ese conjunto de prácticas que nutren la cosmovisión. Por distintos factores -que enumeraremos luego- el pueblo nasa ha considerado prioritaria la construcción de una cosmovisión. Y no es todo el pueblo nasa: todavía queda por construir la cosmovisión desde muchos espacios donde el pueblo



nasa se mueve como, por ejemplo, sectores urbanos, poblaciones cercanas a las ciudades, reasentamientos, resguardos de fronteras. Por lo tanto, vamos a tomar como ejemplo aquí el caso de Tierradentro y los cinco pueblos de "Tierrafuera" (Pitayó, Jambaló, Caldono, Quichaya y Pueblo Nuevo). Esta experiencia puede motivar a otras comunidades que están emprendiendo este camino, que ya se consideró desde el nacimiento del CRIC en su programa de lucha.

El proceso de valoración de la cultura

En los diferentes pueblos hay ciertos valores que adquieren una relevancia social particular. Entre los nasa, el trabajo se resalta como un valor principal, necesario para que los individuos hagan parte de esa "casa grande" que es la colectividad nasa. Esto se expresa en la vida cotidiana. Cuando una persona pasa al lado de otra persona o un grupo que está trabajando, dice *çxhuçgu*. No es fácil dar una traducción de este término, pues no cuenta la lengua castellana con una expresión similar. No se está saludando a las personas; se está saludando a la actividad de ellos, es decir, el trabajo. Tiene la connotación de, "gracias por su trabajo". Sirve también para agradecer una comida recibida, en el sentido de la comida como producto del trabajo. Esta práctica marca en el pensamiento nasa una valoración que más bien se enfoca en la actividad del trabajo y no en las cosas o en la benevolencia de las personas. Además, la expresión reconoce el trabajo como actividad colectiva y no individual. En esta expresión tan corta y tan cotidiana podemos percibir todo un conjunto de valores nasa.

Otros ejemplos muestran también la valoración del trabajo. Cuando un nasa busca su pareja, ella debe tener callos en la mano, es decir, debe ser buena trabajadora. Para llegar a ser mujer, tiene que demostrar su capacidad como trabajadora tejiendo tres jigras y tres ruanas. Pero el trabajo no es solamente material, sino que también es un oficio espiritual. En nasa *yuwe*, *mji*, denota el trabajo: es lo que se hace cuando uno siembra la tierra, cuando uno teje una jigra o mochila, pero también es lo que hace el médico tradicional, el *thé' wala*. El trabajo (*mji*) del *thé'*

wala como ejercicio es de tipo espiritual y también es un esfuerzo mental a través del cual se busca restablecer la armonía mediante el refrescamiento. Él usa hierbas, interpreta “señas” o señales, se concentra: hace un trabajo. Pero el trabajo de tejer la jigra, aún cuando parezca material, también es espiritual: la tejedora está construyendo el orden del cosmos a través de los siete niveles de cuadritos que forman el diseño de la mochila. Algunos investigadores nasas han planteado que cuando ella teje, al mismo tiempo la mujer está haciendo el camino para llegar al sol.



Florinda, maestra comunitaria, tejiendo una mochila.

Por un lado, el ejercicio de buscar explicaciones mediante la interpretación de los sueños, los mensajes de la naturaleza y las señas del cuerpo, es una herramienta metodológica que protege a los nasa, como cuenta Juan Peña, dirigente de Las Delicias (Buenos Aires):

“Todo a mí me ha colaborado. Si es la nube, cuando venían persiguiendo la gente, la nube me iba a encontrar. Si es el viento, cuando está el peligro, el ventarrón también venteaba. Ese es todo el espíritu que uno tiene que creer. El sueño es como estar conversando aquí. Él conversa y todo. Si hay peligro, él todo avisa, entonces uno ya se sabe. Así no más.”

El trabajo, como un ejercicio material que a la vez es espiritual, nos da el fundamento de la educación propia nasa. Esta necesidad de

valerse de las herramientas de los médicos, ha llevado a que el *thé' wala* ejerza su oficio ritual también dentro del espacio escolar. Es decir, se abre la escuela a un espacio más amplio. Sin este trabajo de armonización, la escuela queda ajena dentro su propio territorio, no forma parte de esa Casa Grande. Por el otro lado, el pensamiento del médico tradicional da los principios de la ciencia de los nasa y por lo tanto, tiene que incorporarse a la educación, en concierto con la ciencia occidental. Es decir, si el trabajo entre los nasa es material y espiritual al mismo tiempo, estas dos dimensiones forman una sola unidad que necesariamente debe ser reflejada dentro del currículo. Por ejemplo, la creación dentro del espacio escolar del *tul* o de la huerta, funciona como herramienta para entender tanto la ciencia occidental de las relaciones ecológicas entre las especies, como la ciencia nasa dentro de la cual se comprende entre estos componentes de la naturaleza al *ksxa'w* (espíritu que se puede asociar con las cosas o los seres). De esta manera, el trabajo de enseñanza en la escuela entra a colaborar en el proceso de armonización del territorio, porque resalta que el aprendizaje tiene que ir orientado hacia ese trabajo de armonización. Así se busca un paso entre los dos caminos de los que nos habló Manuel Sisco al principio de este capítulo. Ahora, vamos a mirar el proceso por el cual se llegamos a estos planteamientos.

En los primeros años del PEB no se manejaba el término de cosmovisión, aunque entre la gente se vivenciaban todos aquellos principios propios que hoy día forman parte de ella. Todavía no existía la cosmovisión como herramienta de análisis y de práctica pedagógica, aunque ya estábamos en una búsqueda de un concepto que nos ayudara a apropiarnos, comprender y enfocar el proceso educativo propio. En esa época, se hablaba más bien de la recuperación de las costumbres indígenas, como son la minga, los tejidos, el idioma, la casa, los espacios sagrados, la historia, pero no las entendíamos como componentes de un sistema donde todos los aspectos se relacionaban y fortalecían mutuamente. Este conjunto de costumbres tenía una importancia política para el CRIC en ese momento.

Pero este conocimiento de las costumbres no lo teníamos todos a mano, se vivenciaba inconscientemente en la comunidad y se

menospreciaba por efecto de la influencia de la evangelización y la escuela formal. Los médicos tradicionales en esa época trabajaban en la clandestinidad. Cada uno tenía conocimientos parciales y fragmentados, muchas veces intervenidos por ideologías occidentales. Como educadores y activistas teníamos que encontrar y construir las lógicas que articulaban esos fragmentos. Se comenzaron procesos de investigación, con la colaboración de los *thé' wala*, para apropiarnos de este conocimiento. Manuel Sisco relata sus primeros pasos investigativos:

“Entonces ahí empezamos a trabajar en el 87. Llegué a Vitoncó y empecé con siete compañeros médicos, entre esos estaban Roberto [Andela] y Ángel María [Yoinó]... Me encantaba, ya en todo lo del encanto de Juan Tama, de cómo era la historia, empezaron a hablar del Puente Bejuco, de la Mina del Mojano allí en Cabuyo, fuimos a visitar la Piedra Santa y yo tengo un recuerdo muy importante sobre eso y eso me animó mucho más. Me acuerdo tanto que el compañero Ángel María, ahí en la Piedra Santa hay un huequito que es el poporo, dicen, y él se sentaba y medía los pies y decía: ‘Aquí ha estado el poporito, mire’. Entonces él colocaba el mambero de él, pero era como una acción tan segura y no es que mire por aquí ha corrido la sangre de nuestros antiguos, claro no, es que los blancos han [destruido] una cantidad de historias, entonces ahí estaba la historia. Empezamos ya a reunirnos.”

Así como los médicos tradicionales acompañaban a los investigadores para que profundizaran sobre los espacios sagrados del territorio, igualmente entraban en el espacio físico e institucional de la escuela. El propósito era asegurar el funcionamiento armónico de la escuela y su integridad frente a los enemigos. Esto se hacía mediante el trabajo de los refrescamientos. Las limpiezas servían como medida práctica en tanto solucionaban un problema, pero también funcionaban como vehículo didáctico para que los niños, los maestros y la comunidad no perdieran su norte cultural.

Un caso ejemplar es la comunidad de La Laguna de Siberia. Los nasa de La Laguna vivían -y siguen viviendo- dispersos dentro de un medio de campesinos no indígenas y guambianos, en un territorio que ellos conquistaron primero por medio de compras de pequeñas parcelas

y luego, a través de la recuperación de tierras. Roberto Chepe, uno de los fundadores de la escuela, narra su participación en esas luchas:

*“Entonces, ya entramos a trabajar la tierra. Ya unos fueron cayendo a la cárcel y a mí me persiguieron como año y medio y no me cogían. Al año y medio me cogieron y me llevaron a Santander y me acusaron de tres delitos: de hurto de café, de ladrillo y... que yo era dirigente. Entonces, el juez me tuvo detenido una noche. Entonces, dijo que si yo sabía qué **acusao** que tenía, que yo no sabía. Entonces, allí en la mesa me dijo: Lo que usted sabe, pero no quiere contar. ¿Usted es dirigente? Y yo no sé qué es dirigente. Después me dijo: ¿Usted, dónde vive? Usted vive en esa comunidad, ¿no? Yo vivo casi cerca de Pescador. Allí me favoreció. Fue que... porque yo iba a trabajar en esa finca, que yo no estaba trabajando, que yo estaba participando, porque eran los terrajeros los que invitaban a trabajar la huerta de ellos. Eso fue lo que me favoreció, porque si no, me habían metido a la cárcel.”*

En este ambiente de lucha comunitaria, el mismo maestro era recuperador de tierras. Al principio el espacio escolar era una casa de familia y luego, una tienda comunitaria. Después pasó a funcionar en un galpón de fábrica de ladrillos que también servía como lugar de asambleas comunitarias, como nos cuenta Roberto:

“Es que después de la recuperación de la tierra, nació la escuela [y] la tienda comunitaria. Tocaba atender hasta el cabildo. Ya [en] esa época era nombrado como cabildo. Yo trabajé como 18 meses de secretario. Toda esa época también, nosotros tuvimos mucha crítica en eso, pues nosotros éramos un cabildo comunista: que no teníamos ni papeles, nos burlaron por papeles. A mí me tocó mucha participación de cabildo, de asamblea. Digamos en el mismo trabajo, digamos de recuperaciones que íbamos haciendo y colaborando, pues. Me tocó colaborar mucho, pero también yo trabajé en la escuela. No sólo fue en La Laguna, sino que nos tocó en las protestas de paros y salíamos de noche e íbamos a dar a Pueblo Nuevo, a Caldono, a López Adentro, fuimos a Delicias. Íbamos a las recuperaciones de tierra pa' acá arriba y López también, así continuamos. Eso. Llegamos en un día y salimos en otro, pero salíamos en otro camino. En esa época no podíamos pasar ni por el pueblo, ni Mondomo, no podíamos pasar ni Caldono, ni Pescador y no solamente era con la gente, sino esa época era el mismo policía, eso nos perseguía tanto.”

A raíz de esta persecución, era necesario proteger ritualmente el espacio escolar y sus habitantes, oficio que le tocó a Benigno Collazos, el único *thë' wala* en la zona y al que acudían tanto indígenas como campesinos - un *thë' wala* es un médico tradicional, sin embargo queremos subrayar el hecho de que el *thë' wala* no sólo cura a los enfermos, sino que asume un papel protector mucho más amplio en la sociedad -. De esta manera, el trabajo chamánico salió de la clandestinidad para llegar a ser una vivencia cotidiana en la escuela. A lo largo de más de veinte años, Benigno ha estado pendiente de la escuela, del bienestar de sus niños. Hoy continúa haciendo rituales de refrescamiento y da charlas en la escuela sobre el uso de las plantas, dentro del área Naturaleza y Comunidad (que antes se llamaba Ciencias Naturales).



Médico tradicional realizando una limpieza ritual.

La intervención de los *thë' wala* en las escuelas no se ha dado exclusivamente en La Laguna, sino que el PEB los ha tomado como referentes culturales, como poseedores y distribuidores del conocimiento, en todas las comunidades y escuelas. Tal vez el ejemplo más importante de la participación de un *thë' wala* en el proceso educativo ha sido la

experiencia del mayor Ángel María Yoinó en El Cabuyo, Tierradentro, en la recuperación de López Adentro y, posteriormente al desastre del río Páez de 1994, en el reasentamiento de Juan Tama (Santa Leticia). En el caso del reasentamiento de Juan Tama, hay varios chamanes, a diferencia de La Laguna, pero Ángel María, además de ser *thë' wala*, ha asumido papeles políticos en la comunidad, inclusive ha sido Gobernador en varias ocasiones y es hijo del antiguo Capitán de Vitoncó, lo que le da cierta relevancia. Es también narrador de historias y gran orador en las asambleas y congresos. En fin de cuentas es un consejero cultural. Es decir, Ángel María presenta un caso casi único, de un *thë' wala* que ha

sabido cómo aplicar sus dones tanto dentro del trabajo propio de los *thé'wala*, como en el mundo político y secular.

Desde un principio, Ángel María pensaba en la educación como vehículo para el fortalecimiento cultural:

“Nuestros antepasados eran muy grandes pensadores, desde el principio. Esto tan importante, [las comunidades] se preguntaban: ‘¿Y por qué no toman en cuenta la cultura para la enseñanza? ¿Por qué no enseñaban los elementos nuestros?’, decían los mayores. Yo mismo pensaba: ‘¿De qué hablan ellos?’ Pero hoy comprendo que íbamos pensando bien. Nos damos cuenta que habíamos estado planteando las cosas muy bien pensadas. ¿Y cómo alcanzamos ver eso nosotros? Porque hemos venido fortaleciéndonos. Eso lo vemos porque avanzamos con mayor capacidad de pensamiento.”

Ángel María tomó varios caminos antes de asumir ese papel de consejero cultural:

“Y para qué voy a mentir. Además yo era de los que le piden a Dios, yo era de los que todo le piden a Dios. Entonces, yo era un evangélico. Yo leía mucho la Biblia, újü. Yo le interpretaba bastante y yo sabía dirigirme muy bien. Mientras otros me despreciaban, unos proponían asignarme el cargo de Gobernador principal [en fin de cuentas fue elegido como Gobernador suplente]. Por todos esos sucesos, yo me conmoví. Cuando me conmoví pensé en las palabras que tanto mi abuelo hablaba, reconocí que eso es verdad y que eso hay que valorarlo.”

Pero actuando como Gobernador, se dirigió al Monseñor de Tierradentro (que en ese entonces era Enrique Vallejo), valiéndose de la historia del cacique Juan Tama para asentar su autoridad:

“Yo soy hijo de la Estrella, somos los nietos de la Estrella, hágame el favor. El INCORA viene parcelando nuestras tierras y exponiéndolas al despojo’, le dije. ‘Nosotros no queremos eso. La gente tanto nos ha encomendado protegerlo. Estoy comisionado por ellos para investigar esto’. Y eso era que a mí me reiteraban. Bueno, como si yo fuera el Gobernador principal, me llegaban multitudes, llegaban mujeres preocupadas, diciendo: ‘Nosotras, ¿qué vamos a hacer?’ Ellas decían: ‘Nosotras no queremos esa parcelación’. Me aclamaban diciendo: ‘Pues, ¿no es usted nuestro mayor?’ Y así llegaban llorando los vitonqueños.”

Dentro del campo de la educación, desde muy temprana época, Ángel María captaba lo fundamental de lo propio, guiado por los mayores:

“Como mi abuela era tan furiosa, ella decía: ‘¿Qué están aprendiendo ustedes? –decía- ¿No están aprendiendo ustedes a ser exagerados y a ser brutales con la gente? –decía- Nuestra forma de vida no es tal’. Y ella preguntaba eso hasta llorar. Decía: ‘Nosotros no queremos esas actitudes, no queremos eso’. A ella le enfadaba que tanto tiempo que llevan con la educación, la palabra nuestra [el pensamiento] no le hayan enseñado y mucho nos encomendó. Y pensábamos: ‘¿De qué será que nos habla?’ Esa vieja lo que exigía era que se enseñara lo nuestro. Ella anhelaba que se enseñara lo que es de nuestra vida. Esto debe ser de este modo: Cuando Cristóbal Colón llegó a estas tierras, en ese tiempo antiguo..., desde ese momento él se enfrentó con nuestras autoridades y entre las cosas que dijo habló para decir que él ha venido a enseñarnos. Haciendo eso, fue cogiendo y engañó tanto. Pero no todo se le cumplió, por esa razón, para nosotros es deber ser maliciosos, los dichos indios. Pero decir idxu (indio) también es expresión castellana. Nosotros los nasa solíamos pensar tan fluidos como el agua. Nosotros nos cuidaremos mucho. Si nosotros andamos con cuidado, es la única forma de poder caminar” (Entrevista en nasa yuwe, traducción de Abelardo Ramos)

¿Cómo, entonces, como *thé’ wala* que era, Ángel María logra reflexionar sobre la educación? Desde un pensamiento que hoy reconocemos como cosmovisión:

“Esto es muy bueno, ¿üjü? Esta es la manera: nosotros interlocutamos, nosotros nos comunicamos tanto como los mayores de arriba [el Trueno], como los ksxa’w, hablamos con el duende, hablamos con el arco iris cuando nos toca. Bueno, hablamos con todo lo que se nos presente. Por eso se nos dice: ‘Esto es así y así’. Pues, no somos de una sola forma.”

Un pensamiento que no siempre se verbaliza en una forma didáctica: “[El cura] se da cuenta únicamente por preguntas. Pero nosotros nos guiamos sin preguntas. Así puede ser el ladrón, lo identificamos sin interrogarlo”. Éste es el conocimiento que el PEB buscó incorporar dentro de su proyecto educativo.

Volviendo a La Laguna -donde se sentía muy fuertemente la sabiduría de Ángel María-, no sólo estaba abierta la escuela a los *thë' wala*, sino que otras autoridades tradicionales compartían el espacio tanto físico como conceptual de la escuela. Como ya dijimos, la comunidad hacía sus asambleas allí. Se creó así mismo tempranamente un cabildo escolar. De este modo, la escuela sirvió como campo de formación de dirigentes, lo que desde el principio ha sido el objetivo del PEB. Según Roberto Chepe, muchos de sus exalumnos llegaron a ser cabildantes y, hoy en día, participan en la guardia cívica de la comunidad.

¿Por qué se pasó de la noción de costumbre a la de cultura?

A diferencia de la noción de costumbre, la cultura no es algo primordial que se preserva como objeto de museo. Es algo que se *genera*: es un mecanismo para la supervivencia y no un retorno al pasado. Aunque esta herramienta sirve para que los indígenas se enfrenten a la sociedad dominante, esto no quiere decir que se esté adoptando un dispositivo totalmente occidental cuando se recurre a la noción de cultura. En cambio, se adapta la idea a una visión más propia: se ubica el ejercicio cultural dentro del proceso de armonizar el medio donde se vive. En otras palabras, ya no se reduce lo propio a una simple lista de costumbres, sino que las costumbres van comprendidas dentro de un proceso integral. Costumbres que están interconectadas en modos de vivir. En el caso de la apropiación nasa de la noción de cultura en esos primeros años, se veía la cultura como todo el conjunto de prácticas de la gente, prácticas que cobraban significación desde lo espiritual o desde el trabajo del *thë' wala*.

¿Por qué se dio este giro en esa época? A mediados de la década de los ochenta el avance de la práctica investigativa en el PEB alcanzó niveles más profundos de reflexión. En los primeros años las investigaciones eran más sencillas, como explicamos en el capítulo anterior, en el sentido de que las preguntas que hacíamos eran más generales, sin tanta precisión o rigor. Igualmente se nota esta transformación en el paso desde una apreciación general de la importancia de la lengua, que es la que se tenía en la primera etapa del PEB, a la

búsqueda de un acercamiento más riguroso en el campo fonético y fonológico en una primera instancia, y después, en el campo gramatical y semántico. Es decir, se llegó a apreciar que con el estudio de aspectos específicos de la lengua era posible llegar a reconocer con más claridad su importancia y profundizar en su significado.

Las necesidades que se sentía en el PEB en torno a la búsqueda de una precisión en el conocimiento de la lengua coincidieron con la fundación de una escuela de etnolingüística en Bogotá, en la Universidad de los Andes. El CRIC decidió aprovechar de esta coyuntura para formar un grupo de etnolingüistas nativos, reservando recursos económicos para ese fin. Era un caso especial porque en esa época, generalmente no se valoraba la formación académica de los indígenas ni se consideraba que tuviera un impacto significativo en sus luchas reivindicativas. Se fueron tres nasa a la maestría en la Universidad de los Andes, culminando dos investigaciones acerca de las categorías gramaticales en el *nasa yuwe*. La lingüística nos dio una metodología de trabajo que nos ayudó a desglosar con más precisión la pregunta de cuáles eran los componentes de la cultura. Hasta esa época, habíamos hablado de cultura en términos muy generales, sin entender bien en qué consistía. El trabajo riguroso con la lengua, en este caso con su gramática, abrió la posibilidad de pensar la cultura desde una vivencia muy íntima. Es decir, el uso cotidiano de la lengua, no era suficiente para analizar su lógica y, de ahí, articularla con la lógica de nuestra cultura. Ese nuevo acercamiento a la lengua como base cultural fue a la vez una cuestión muy política y muy técnica. Por eso, fue necesario acudir a un conocimiento académico.

Con el estudio comenzamos a reflexionar sobre las prácticas rituales nasas, especialmente el matrimonio. Buscamos conocer cuáles eran los conceptos relevantes en el discurso de esta ceremonia. Uno era *puukx ja'da*, la reciprocidad, entendida así porque el matrimonio establece relaciones de igualdad entre las personas. El otro era *wêt wêt fxi'zeya'* "para vivir felices", porque los padrinos están fijando las pautas de comportamiento de la pareja. Concluimos la reflexión con la construcción de un concepto clave, *wêt ûskiwe'nxi*, que traducimos como "cultura". Vamos a desglosar este concepto porque muestra cómo el análisis

lingüístico-cultural contribuyó a la apropiación de conceptos externos, tales como la palabra "cultura". *Wêt* es una palabra que tiene diversos usos, entre ellos, significa "los sabores agradables", "el bienestar o felicidad de personas o animales" y "armonía". *Ûskiwe'nxi* es una palabra compuesta que está formada por *ûs*, que significa "lo que permanece o lo que ha sido". *Kiwe* significa "tierra o territorio" en el mundo terrenal, pero también en los mundos de abajo y arriba que forman los tres niveles del cosmos. *-nxi* funciona como sufijo significando "lo que resulta de un proceso". Tomada como unidad, la construcción expresa el siguiente concepto: "resultado de vivir en armonía con el territorio". De este modo, llegamos a identificar un concepto de cultura propio desde la lengua.

De acuerdo con este nuevo entendimiento de lo que es la cultura desde el nasa yuwe, encontramos más seguridad para desarrollar los recursos y fundamentos pedagógicos. Ya la lengua dejaba de ser simplemente algo que teníamos que valorar, sino que llegó a servir como herramienta para el análisis tanto de nuestra lucha, como del mundo. Siempre habíamos reivindicado el carácter comunitario de las escuelas del CRIC, pero con la herramienta de la lingüística se pudo profundizar en las raíces de esa comunitariedad. Como ejemplo, miremos la estructura del saludo en el esquema tradicional del nasa yuwe. Cuando un nasa dirige su saludo a otro, lo hace en forma singular: *ma'wga fxi'ze*, donde el sufijo *-ga* representa el "usted" en singular. La respuesta de su interlocutor, sin embargo, se da en plural: *ewtha'w*, donde el *tha'w* es el sufijo de la primera persona del plural. Este es un saludo que no ha sido influenciado por el castellano y consideramos que es la forma más correcta de hacer el saludo en nasa yuwe. El que responde al saludo, en su respuesta incluye a su familia o la comunidad, según el contexto. En otras palabras, dentro de la misma estructura del saludo se expresa el valor de la comunitariedad, el principio colectivo.

En la práctica en las escuelas, tenemos el testimonio de Mélida Camayo, en ese entonces profesora en El Cabuyo (Vitoncó). Mélida organizó a los niños para que estudiaran la toponimia (los nombres de los sitios) en la vereda:

“El trabajo con los niños, lo hice así: El nombre de un río, íbamos con los niños, se bañaban, se recogía leña. En la escuela se preguntaba por todo lo que vieron y el nombre del sitio, el topónimo y luego, su significado en castellano. Con esta intención se recorrió la vereda y los nombres de otras veredas, que son seis en Vitoncó. Con la comunidad: aproveché que en la comunidad se estaba haciendo un estudio sobre el Plan de Desarrollo y me vinculé. En cada vereda, haciendo el mapa y ubicando con los mayores los sitios y sus nombres y significado.”

Esta pequeña cita nos da mucho para analizar en torno a cómo se generó un espíritu investigador entre los niños, que recogía ese nuevo entendimiento de lo que era la cultura y los valores nasa dentro de un contexto comunitario. Primero, mediante un ejercicio de carácter lúdico, se inculcó en los niños ese valor primordial del trabajo: se bañaron, pero también recogieron leña. Segundo, se vinculó a los niños con el territorio: la visita al sitio servía como un reconocimiento del parentesco de los habitantes humanos con los sitios sagrados, donde viven los ancestros.

Es decir, la comunitariedad iba más allá de los seres humanos para comprender el territorio y los ancestros. Recordemos que en nasa yuwe hay una relación entre *thâ'*, “cima de una montaña”, y la palabra compuesta *thâ' busx*, “la corona de la cabeza humana”. Tercero, la maestra sirve como ligazón entre los niños y la comunidad, puesto que ella se vincula al trabajo comunitario de la preparación de mapas para el Plan de Desarrollo.

De la cultura a la cosmovisión

La noción de cultura en nasa yuwe es una visión basada en la cosmovisión. Cosmovisión la podemos entender a través del término *neesnxi*. *Neesnxi* es una palabra de múltiples sentidos relacionados. Primero, podemos interpretarla como el conocimiento profundo -de un *thë' wala*, de un orador, de una tejedora, de una partera-. Pero también significa el proceso de adquirir la sabiduría, formación que viene a través del aprendizaje, con el apoyo ritual o mediante la ceremonia en un sitio de poder espiritual (por ejemplo, la Piedra de la Partera en *Pisxnu*, en el

Páramo de Moras). Esto quiere decir que el conocimiento no es una cosa sino un proceso de relacionarse con un espacio, con un trabajo o un grupo de personas. No es un conocimiento milenario, como es la siembra del maíz, que saben todos, sino que es una habilidad especial que no todas las personas alcanzan. En este sentido, es un término muy apto para entender la cosmovisión, porque implica un proceso de desarrollo de un pensamiento, un método, ubicado en el tiempo y el espacio.

El proceso de construir la cosmovisión comenzó con la búsqueda por parte de integrantes del PEB de este conocimiento. Para este fin, tuvieron que acudir a la colectividad de *thë' walas* en Tierradentro, no para recolectar información sino para construir un pensamiento mediante el diálogo. Lo que surge de este proceso es una tradición oral que narra el origen de la vida a través de la historia de los primeros seres, Uma y Tay. Es decir, la historia de Uma y Tay en sí misma no es la cosmovisión. La cosmovisión es para nosotros la metodología de diálogo y el proceso de interpretación que desata una dinámica en torno a la importancia de tener presente a estos seres. Esta historia está contenida en documentos del Programa Salud del CRIC, así que aquí es preferible enfocarnos más bien en cómo se encontraron los rastros de estos seres supremos. Nos cuenta Manuel Sisco:

“Entonces [había] dos personajes bien interesantes en el análisis en el que me metí. Es mi suegra, la mamá de Avelina [Pancho], hablante [del nasa yuwe], y yo iba como investigador, yo entré con grabadora a preguntarle historias. Entonces, me llamaba la atención que ella siempre nombraba a Uma como persona mujer. Pero también, una vez que estábamos, la otra contraparte fue en Taravira con Rosalba [Ramos], que Rosalba empieza a hablar de Tay. Entonces, Tay era el hombre, el padre principal. Uma era la madre principal a quien la gente siempre ofrecía. Porque los médicos, ya observando los médicos, los médicos hombres siempre le ofrecen a Uma y las mujeres le ofrecen es a Tay. Entonces, allí entiendo más y eso es bien importante, porque el cristianismo siempre habla del hombre no más. En cambio, el nasa está siempre [hablando de] la pareja.”



Las Mayoras de nuestras comunidades. Tierradentro.

La historia de estos primeros personajes fue el fruto de una investigación que constituyó un hito o un nudo crítico en la historia del PEB: el nacimiento de la noción de cosmovisión. Ahí vemos la intersección entre el proceso pedagógico del PEB, en particular, la profesionalización de los maestros, y el establecimiento de una interlocución profunda entre los chamanes de Tierradentro y, luego, entre los *thé' wala* y los *sa't ne'hwe'sx*, los capitanes. Es decir, el proceso de investigación cosmogónica representa tanto un desarrollo interno curricular y metodológico, como una vinculación orgánica entre el PEB y las autoridades culturales nasas.

Como ya hemos establecido en una narración de Manuel Sisco tocante a sus primeros intentos de caminar el territorio con dos chamanes de El Cabuyo, la noción de cosmovisión se desarrolló paralelamente a la conceptualización de cultura. Sin embargo, el desastre del río Páez en 1994 marcó un hito, porque en esta coyuntura se pudieron confrontar las ideas con asambleas más amplias de *thé' walas*. Esto se dio por la urgencia de la situación: era patente según los intérpretes el desequilibrio social y natural que nos llevó a la avalancha, es decir, una llamada de atención de Uma y Tay. Antes del desastre, se reunieron entre veinte a treinta *thé' walas*, todos de Tierradentro. La investigación también se llevó a cabo con visitas a varias localidades, entre ellas, Toribío, Florida (Valle) y el Caquetá, lo que contribuyó para que se entendiera que en

cada región los nasa investían a su territorio con las historias de los ancestros, como por ejemplo, Juan Tama, el cacique de Vitoncó:

“Resulta que Juan Tama está en el sitio geográfico Mosoco (Tierradentro) y empiezo a entender que la gente se lleva la historia y la instala en un sitio sagrado. Porque para Tierrafuera, Caldon, Juan Tama estaría en Munchique y para los de Toribío y toda esa parte, Juan Tama estaría en la Laguna de San José (Peña Blanca), creo que es eso, y lo instalan allí. Y los de la parte baja, lo que es Delicias, Guadualito, Páez, lo instalan en el Cerro de la Catalina y para esta parte lo instalan aquí en el Volcán de Puracé, aquí en Sotará. Y en el Caquetá, impresionante, porque Agua Clara, El Laurel, decían allí está Juan Tama y el médico tradicional decía allí está Juan Tama y lo mismo sucede en la meseta a Villavicencio, tienen su sitio sagrado y instalan a Juan Tama allá. Entonces, miren cómo van instalando, cómo se van llevando la historia y lo van afirmando en un sitio sagrado.”

Esta estrategia que nos narra Manuel Sisco, llevó a que los damnificados de Vitoncó que se instalaron en Santa Leticia, municipio de Puracé, identificaron el sitio arqueológico de Moscopán como el lugar de la silla del mismo cacique.

A partir del puñado de *thê' walas* que se reunían esporádicamente y sin una interlocución profunda antes del Desastre, después de la avalancha se retomó la tarea de trabajar la cosmovisión con más vigor:

“Entonces, a raíz de la avalancha, la sociedad nasa pega el grito al cielo: ‘Bueno, a ver, médicos tradicionales. Pa’ todos lados hay médicos tradicionales y médicos tradicionales’. Entonces, sale la versión que fue el nacimiento de cacique, que el cacique se escapó, que fue la venida de Cristo, que fue el juicio final. Entonces, no podíamos dejar divagar esas diferentes versiones. Y claro, como hubo desplazamiento, había la posibilidad de coger varios médicos allí, porque algunos sí se quedaron, pero en su mayoría salió. Y se empezó a trabajar con ellos, hasta tratar de hacer una reunión ya representativa, dígame ochenta compañeros médicos tradicionales. Entonces, allá, la conclusión, lo que dijeron, fue: ‘aquí fue un llamado de atención’, pero ¿por qué llamado de atención? Entonces, eso otra vez provocó el ánimo de seguir investigando: pero ¿qué es que hemos hecho nosotros para que haya el llamado de atención? Entonces, empiezan a justificar: claro, que hubo llamado de atención, porque es que mire cómo nos comportamos nosotros, cómo estamos entre médicos, cómo tenemos a Juan Tama, cómo lo veremos. Claro: es un sitio turístico ya, donde

cualquiera puede subir, abrir una lata de sardinas y botarla, e inclusive decían que un cabildante que había dejado botada una vara del cabildo, [lo] que es un irrespeto tal, pues. Entonces, otra parte que llamaba la atención es que empieza a socializarse lo que ha soñado un médico. El médico del susto lo primero que pensó fue buscar la cúspide de Juan Tama, pero que se cansó. Entonces, que cuando él se sentó, entonces se le presentó una mujer muy rasgada, aruñada sin cabello. Y que esa mayor, la abuela, le habló al médico: ‘Levántate perezoso. Mire que por eso es que yo estoy así. Mire mis senos. Mire, estoy desgredada, estoy sin ropa. Pero ustedes tienen que hacer la reflexión y para que se den cuenta cómo es vivir sin mí’, entonces volteó la espalda y se fue. Y eso es lo del remezón de la tierra.”

Sigue contando Manuel Sisco que se convocó a casi 300 personas para una visita a la Laguna de Juan Tama para averiguar si estaba bravo, lo que el viaje confirmó.

El primer proceso de profesionalización de Tóez se empató con las investigaciones de los *thê’ walas*. Los maestros-alumnos de la profesionalización asumieron la responsabilidad de colaborar en la interpretación del conocimiento cosmogónico a través de sus monografías. Sus investigaciones no eran sobre los mismos temas de los *thê’ walas*, sino que complementaban el conocimiento que se generó en las asambleas de los médicos tradicionales. José Miller Mulcué, un *thê’ wala* de Mosoco y alumno de la profesionalización, hizo su monografía sobre cómo se forman estos compañeros de la comunidad:

“Mi proyecto pedagógico fue la formación de médicos tradicionales. Yo tengo un familiar que es perezoso y botó la bolsa de uso para el trabajo. Yo le dije: ‘Venga a mi casa y trabaja con lo mío, yo hago trueque con plantas de lo caliente y lo frío’. Yo le ofrecí que trabajara conmigo, porque yo tengo mucha gente que viene a buscarme. Y entonces, les he dicho que los análisis los da el mismo cuerpo, con la chonta. También le oriento, le doy los pasos. Es importante la formación, porque si uno no los orienta bien, [se] aprende y utiliza es la maldad, como hay tanta cosa ahora, por plata convierten la medicina en otra cosa. Es que nosotros estuvimos en un taller con médicos y recalcamos mucho eso, que estamos cambiando el sentido de la medicina. Yo voy lento, el proyecto fue fácil escribir, pero el proceso de trabajo es lento.”

Lo que es muy significativo aquí es que el interés en la cosmovisión por parte de los alumnos de la profesionalización también les llevó al intento de pensar sus análisis desde su propia lengua, es decir, escribir sus monografías en *nasa yuwe*. Políticamente, ésta era una estrategia importante, porque mediante el desarrollo intelectual del uso de la lengua, se fortalecían los mecanismos de resistencia cultural. Pero esto significaba generar modos de escribir en *nasa yuwe*, una lengua que antes nunca se la había sometido a la práctica de la escritura técnica. Como relata Manuel Sisco:

*“Es decir, [en nasa yuwe] repiten varias veces lo mismo. Pero eso tiene una función, tratando de convencer, lo que el castellano no permite: utilizar tres veces la misma palabra en un párrafo. Entonces, es totalmente diferente. Una cosa es el código del nasa yuwe y otra cosa es el código en castellano. Por ejemplo, una cosa que uno siempre miraba, si me dicen ksxa’w yo me imagino ya de quien me estoy refiriendo, pero como digo ksxa’w en castellano me toca decir “espíritu”. Porque yo puedo estar diciendo el ksxa’w del duende, el ksxa’w del tul, el ksxa’w de los animales, el ksxa’w del agua, el ksxa’w de la tierra, el ksxa’w de la casa, el ksxa’w del gato, el de la pulga. Entonces, sonaría feo en castellano decir el espíritu de la pulga, el espíritu del piojo, el espíritu del agua. Entonces, así las cosas escribir en **nasa yuwe**, así como se dicen, porque yo me acuerdo... yo decía, ‘No importa que se repitan, lo importante es que se haga así como se habla en la normalidad nasa yuwe e inclusive, metiéndole chistes, dinámicas’. Pues, lo que yo observaba es que claro, estamos aquí en el castellano, de que hay que ser concretos. Yo creo que en nasa yuwe no cuadra.”*

La tarea, entonces, es encontrar un formato técnico, una serie de convenciones literarias, para escribir en *nasa yuwe*. Esto nos lleva mucho más allá de la propuesta de un alfabeto, porque nos da las herramientas para hacer algo con esa grafía. De ese modo, la investigación de la

cosmovisión también dio para la profundización en el área de Comunicación y Lenguaje.

Cosmovisión y lingüística

La influencia de la lingüística va más allá de su técnica científica. Al seno del movimiento se transforma en una herramienta política, porque provee una metodología de investigación, de autodescubrimiento y de asimilación de lo externo dentro de un marco propio. Para entender su importancia, hay que remontarnos al proceso de traducción al *nasa yuwe* de la Constitución de 1991. Porque somos a la vez indígenas y colombianos, porque formamos parte de una nación más amplia, era necesario conocer la organización política de la sociedad mayoritaria. No podemos olvidar que, como miembros de la nación, tres indígenas participaron en la Asamblea Constituyente que elaboró la Constitución de 1991. En otras palabras, esa carta magna no es totalmente externa para nosotros. Esta visión implica una decisión política dentro de la propia organización indígena. Es verdad que participaron indígenas en su elaboración y es verdad que nosotros somos colombianos. Pero en el ejercicio de la traducción de este documento, nos tocó reconceptualizar lo que es nación desde una visión indígena, lo que implicaba que la traducción surgiera de nuestra cosmovisión. Nos narra Abelardo Ramos:

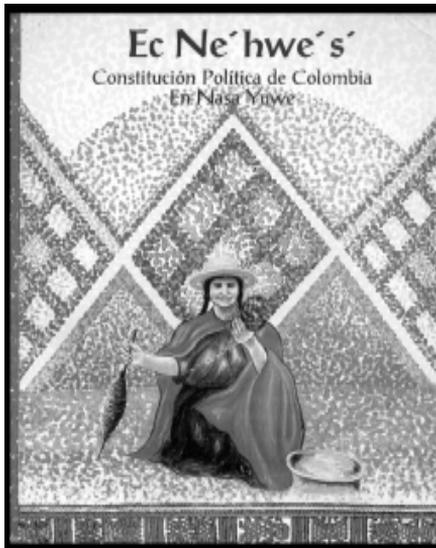
“Como otras culturas, la cultura del Vaupés en la que se tradujo también la Constitución, cultura de los cubeo, esta lengua recurre por ejemplo al río, que es el que le da la vida, que la sociedad toma como recurso y fuente número uno para la vida, para la pervivencia, lo que le protege la vida, y la vida descansa alrededor del río como eje. El lingüista indígena rescata este matiz y se va más lejos y hace la relación con la madre que amamanta. Entonces, construye la noción del río, con la leche, casi que en castellano diríamos el río de la leche. Entonces, la metáfora de la leche, que es, pues, por la cual la madre protege y hace crecer y hace que dure, que se desarrolle, el crecimiento, la fuerza, entonces así, cada grupo étnico entra de una manera metodológica a buscar como sus fuentes, sus matices para expresar la noción de protección, la condición social. Bueno, como cosa rara podríamos pensar que después de

500 años de evangelización, después de la conquista europea, nadie de ninguna cultura tomó como fuente de vida dios. Como cosa rara, nadie partió de ahí, sino que echó mano de sus propios recursos, sus imágenes mitológicas y sus imágenes culturales.”

Durante la consulta que hizo el CRIC a los resguardos, el que se acogió a la propuesta fue el cabildo de Mosoco (Tierradentro), que asumió el trabajo a través de los maestros bilingües. El equipo fue reforzado por dos mayores del resguardo, Genaro Bolaños y Anselmo Baicué, este último siendo en ese entonces el capitán del resguardo, quien luego pereció en el desastre del Río Moras en 1994. Se sumaron, además, al equipo, dos expertos: el doctor Raúl Arango, abogado, (asesor de Planeación Nacional) y Abelardo Ramos, etnolingüista. El procedimiento era el siguiente:

“Primero, se hizo una lectura de acercamiento al sentido de la versión en castellano, a través de una serie de metáforas, mirando términos como el Estado... A través de una serie de ejercicios de comprensión y apropiación de eso entonces entraba a relacionarse con la organización social propia y el ejercicio de la autoridad indígena. Es papel del abogado explicar de manera muy detallada y en los términos más comunes del castellano local o regional. Entre otras cosas, se podría decir que nosotros como lingüistas teníamos la idea de que uno debía de hablar acerca de cosas de la ciencia para la gente del común, explicando como a un niño. Si partíamos de esa idea, entonces podemos pensar de que, de estas cosas de una terminología especializada, como es el derecho, podíamos también traducir esa lectura técnica, ese lenguaje técnico jurídico, ese pensamiento, traducirlo a un castellano regional al cual los indígenas y los maestros teníamos acercamiento. Luego, ya una vez hecho ese procedimiento, se pasa entonces a reflexionar de ahí para allá, todo el tiempo en nasa yuwe, tal vez tomando notas, sobre las ideas principales. No es una traducción literal sino es lo que llamamos técnicamente una traducción contextual. Esto significa que el orden de las ideas al nivel sintáctico y del orden del discurso del artículo constitucional en la lengua de origen, cuando se pasa a la lengua indígena, la lengua indígena hace sus preferencias y prioriza,

para poner en relieve ese contenido lo que a la cultura le interesa (Abelardo Ramos)."



En otras palabras este proceso fue mucho más que la simple aplicación de una técnica de traducción. Fue, en cambio, una propuesta metodológica - en el sentido de darnos herramientas para apropiarnos de ideas externas sin violar nuestro propio pensamiento-. A la vez constituyó una propuesta epistemológica, en el sentido de sentar las bases para que reflexionáramos desde los fundamentos de nuestra cosmovisión, desde la misma lengua-

Llevamos esta metodología a la profesionalización, para que los maestros-alumnos pudieran entender mejor los conceptos que se estudiaban desde su propia lengua. Luego, los mismos maestros llevaron la metodología a la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria que el PEB introdujo en Caldon en 1998. Aquí es interesante traer como un ejemplo de la aplicación de esta metodología, la apropiación por los estudiantes de la Licenciatura de la noción de la doble conciencia. W. E. B. Du Bois, un pensador afro americano de principios del siglo pasado, habla sobre cómo los negros sienten una doble pertenencia: son, a la vez, negros y americanos. Pero la sociedad dominante no los reconoce como americanos con derechos plenos. Por lo tanto, ellos sienten una contradicción interna porque no pueden vivenciar sus diferentes identidades. Se reflexionó varios días sobre esa idea y las conclusiones de los estudiantes están plasmadas en la revista *Çxayuçe*, en un artículo escrito por Alicia Chocué. Aquí miraremos el desarrollo del concepto desde el nasa yuwe que se logró en ese taller. Se concluyó que actuar con

una doble conciencia nasa significaba, primero, tener un pensamiento propio (*nasnasa fxi'zenxi*) o pensar con un corazón nasa (*nasa úusa's ew atxahçxa fxi'zenxi*). Pero la doble conciencia es, además, pensar con amplitud (*mahtx úus yaatxnxisa*) no hablar solamente de nosotros, sino también de los otros (*vitetxpa puutx tenga fxi'zenxi*). Es decir, los estudiantes se apropiaron de una idea, adecuándola a sus propias necesidades y objetivos políticos. Además, se valieron de todo el trabajo de cosmovisión para fundamentar sus análisis.

En el próximo capítulo vamos a considerar la importancia de la interculturalidad dentro del proyecto del PEB. Por el momento, detengámonos en la consideración de la importancia de la adopción de esa metodología de traducción para la formación de un pensamiento autónomo. Hay muchas ideas que vienen de afuera que son muy valiosas para el proyecto educativo y político indígena, pero es necesario asimilarlas desde una posición de autonomía. Lo que se busca no es trasplantar esquemas o lógicas, sino generar acercamientos propios, usando las ideas externas como estímulos y no como camisas de fuerza. Ésta es la autonomía. Con la autonomía no se quiere decir encerrarse para protegerse de ideas de afuera. Por el contrario, significa generar un desarrollo dentro del cual las ideas externas entran en un diálogo horizontal con un sistema de pensamiento que las adecua a sus propios esquemas culturales. A través de los trabajos paralelos en la cosmovisión y la lingüística, el PEB creó unas herramientas muy particulares que contribuyen a este proceso. Este logro fue posible por una coyuntura muy específica en la que nos encontrábamos los nasa (porque esta herramienta fue desarrollada específicamente a partir del nasa yuwe). Primero, el trabajo político del CRIC sentó las bases para que las comunidades mismas pudieran llevar los procesos, que es lo que se ve en la acogida mosoqueña a la tarea de traducción de la Constitución. Segundo, el PEB ya había adquirido en ese entonces una madurez en cuanto a sus planteamientos y proyectos, y un cuerpo sólido de maestros locales, formados en la lucha, o sea, los maestros-alumnos de la profesionalización que se acogieron a esa metodología de traducción. Tercero, existían las herramientas de la lingüística, que se adquirieron mediante el

entrenamiento académico en Bogotá en el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA), dirigido por el doctor Jhon Landaburu del C.N.R.S de París, sin el cual hubiera sido muy difícil enfocar un desarrollo técnico para emprender la labor de traducción. Cuarto, se había pasado por todo el proceso constitucional, el cual permitió el pensarnos como indígenas constructores de una nación, lo que hizo necesario el trabajo de traducción de la Constitución. Y por último, los nasa podíamos valernos del hecho de que nuestra lengua estaba viva y de que teníamos una larga historia de lucha y de apropiación de lo externo, una historia plasmada en importantes figuras como Juan Tama, Manuel Quintín Lame y Benjamín Dindicué. Por todo lo anterior se desarrolló esa metodología de apropiación de ideas externas desde el nasa yuwe específicamente. Pero a pesar de que la metodología surgiera de una etnia específica y del seno de una organización, esto no quiere decir que no sirva para los otros pueblos, sean indígenas, afrodescendientes o sectores populares en general. Es decir, al generar esta forma de apropiación de lo externo dentro de un contexto autónomo, el PEB ha hecho una contribución que traspasa fronteras.

Cosmovisión y escuela primaria



Los niños frente al Tul nasa.

Hasta aquí, nos hemos centrado en la apropiación de la cosmovisión y la lengua por parte de los maestros de la profesionalización y los estudiantes de educación superior. Pero ¿cómo se lograron implementar esos acercamientos en la educación primaria? Exploraremos cómo se implementaron las investigaciones de

cosmovisión a través de la práctica cotidiana en el *tul*, la huerta escolar. El *tul* no es una simple huerta: es un modelo integral del cosmos.

Dentro de este espacio, se encierran no solamente productos de cocina (cebolla, ajo, cilantro, coles, etc.), sino que se encuentran allí frutas de distintas especies, plantas medicinales, forrajes para alimentar a curíes, una o dos matas de caña si el clima permite, e incluso hay plantas de tipo silvestre nativas de la región. El *tul* tiene su propia lógica de siembra; se asemeja mucho más a un bosque que a un campo de cultivo, mostrando una variedad de cultivos asociados. Andan por el *tul* los animales domésticos, dejando su abono ahí. Pero también es un espacio en donde los espíritus están y que tiene su propio *ksxa'w*. Este modelo integral del cosmos provee una variedad de productos para alimentar a la familia, a la vez que sirve como un espacio de socialización de los hijos.

Hay un *tul* en todas las casas de los nasa. Por un lado, hacer un *tul* en la escuela significa construir continuidades entre el espacio doméstico y el espacio escolar. Por el otro lado, liga la escuela con el cosmos. Aprovechar la complejidad del espacio del *tul* para enfocar temáticas de diversas áreas, es una estrategia pedagógica. Por ejemplo, los niños de preescolar hacen diferenciaciones de tamaños y de colores en el *tul*, aprenden a identificar variedades de plantas y las relaciones entre ellas, desarrollan conceptos cuantitativos de tipo matemático. Todo eso por fuera del salón y mediante la experimentación de un espacio que se asemeja a su casa. Los grados más avanzados desarrollan reflexiones más complejas, escritas y en dibujos, establecen formas cada vez más profundas de aprehensión.

En cada zona el *tul* es, necesariamente, diferente, tanto por las diferencias ambientales como por las diversas trayectorias de las escuelas del PEB. Miremos cómo algunas escuelas hicieron su *tul* y para qué fines pedagógicos lo utilizaron:

“El tul como estrategia cultural, económica, educativa, investigativa y ecológica, proyecta al análisis y a la reflexión conjunta como medio para la

reducción del deterioro ambiental, ampliando y recuperando prácticas culturales que impliquen la diversidad de especies, la protección y reciprocidad, la utilización de fertilizantes orgánicos, el uso de insumos biológicos, el mantenimiento del equilibrio y armonía como reproductores de la cosmovisión nasa. En esto intervienen los médicos tradicionales en el desarrollo de la clase con los niños. En este espacio se hacen las prácticas culturales de refrescado y preparación del terreno; para ello se coordina con los médicos tradicionales y la comunidad” (Mélida Camayo, maestra escribiendo en C’ayu’ce N° 2. Página 6). 1997.

El *tul* es un espacio netamente nasa, entrecruzado por y generado desde la cosmovisión. El *tul* escolar es, igualmente, un espacio de diálogo intercultural, en donde niños de otras etnias y maestros no indígenas pueden aprender a través de la cultura nasa y reflexionar sobre sus propias culturas. Floraline Ávila, una maestra no indígena egresada de la profesionalización de Tóez integró en su trabajo en una escuela multiétnica del municipio de Caloto, las ideas acerca del *tul* que aprendió en Tóez.

Para concluir, pensemos en cómo el *tul* escolar no es solamente una extensión del espacio de la casa, sino que también incide en él. Una familia nasa sin *tul* es una familia que está viviendo una crisis cultural, porque no tiene a mano los mecanismos de soberanía alimentaria inmediata, ni se puede aprovechar del espacio para entrar en diálogo con la naturaleza. Es decir, pierde los mecanismos de resistencia cultural porque no están a la vista sus símbolos cosmogónicos. Una escuela propia nasa que no tenga un espacio como el *tul* para la reflexión cosmogónica, estaría en las mismas condiciones que una familia nasa sin huerta. La comprensión del significado del *tul* a través de la escuela muestra una comunitariedad integral, no sólo entre humanos sino con la naturaleza y el cosmos. De esta manera, los complejos procesos que nos llevaron al concepto de cosmovisión se concretan en la escuela (Ver video *Kwe’s’ tul*, de M. Sisco, A. Chocué y J. Bosque. 1996).

CAPÍTULO 3

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN PROPIA



Entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes.

¿Qué es la interculturalidad?

Hoy en día entendemos el concepto de la interculturalidad como el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias.

La interculturalidad se manifiesta en el seno de las reivindicaciones del movimiento indígena. Lo que se busca es establecer relaciones horizontales, tanto entre los indígenas y los otros movimientos sociales, como entre la organización indígena y la sociedad dominante. Este objetivo es el motor tras los intentos de unificación popular con organizaciones campesinas, urbanas y sindicales. Algunos ejemplos son el Territorio de Convivencia, Diálogo y Negociación de La María (Piendamó); las coaliciones que la Alianza Social Indígena ha hecho con alcaldes cívicos; el apoyo del CRIC a la candidatura del dirigente guambiano de AICO, Floro Alberto Tunubalá, a la Gobernación del Cauca. Los procesos de negociación y reconocimiento que se han ganado con el Estado colombiano en el contexto de los varios paros en La María, son también ejemplos de la puesta en práctica del objetivo de establecer un reordenamiento horizontal en el marco de la sociedad dominante. Al igual que el diálogo que describimos en el primer capítulo, entre el Programa de Educación Bilingüe del CRIC y el Ministerio de Educación, en torno a las contribuciones que ha hecho el movimiento indígena a la generación de nuevas políticas educativas en el país.

Dentro del campo de la educación, reconocemos que la interculturalidad va más allá de las puertas de la escuela. La escuela viene siendo, desde los planteamientos del PEB, una instancia



organizativa y generadora de políticas dentro del contexto de la comunidad. Esto quiere decir que la escuela misma es un espacio intercultural en donde se busca modelar entre los niños una actitud abierta frente a otras etnias indígenas, afro descendientes y mestizos. Es decir, la interculturalidad supone el reconocimiento y valoración desde el adentro de cada cultura como condición para reconocer y valorar al otro. Roberto Chepe, maestro de La Laguna de Siberia, expresa este objetivo con mucha claridad:

“La educación no está muy acorde a la necesidad de los pueblos; no solamente para indígenas sino pa’ todos los pueblos. Entonces nosotros decíamos, una educación que sí esté de acuerdo y que se proyecte, para la vida, no sólo para los maestros sino para la juventud, que algo proyecte, que se analice, este proyecto que se analice para la vida, no sólo [es] para nasa sino para todo el mundo. Y también muchas veces dicen que la educación bilingüe es solamente hablar su lengua, sino que es nivelar lo que es el propio y apropiar lo que es ajeno, pero fortalecer lo propio. Educación que sea de acuerdo y para todos los pueblos. No sólo pa’ los indígenas sino ese va a servir a campesinos, a negros, etc.”

Esta concepción de la educación indígena demuestra que sus objetivos van mucho más allá de la enseñanza de las materias; a través de la construcción del proyecto educativo, el PEB ha proyectado redefinir y profundizar las actitudes interculturales hacia la construcción de una nueva sociedad.

La plataforma política del CRIC contempla como principio político el pluralismo. Éste se da en el seno de los cabildos que integran a miembros de otras etnias y se refleja en los esfuerzos de la organización por potenciar el desarrollo político de otros sectores, tales como los campesinos, sectores urbanos y comunidades indígenas no organizadas. Es decir, el pluralismo es un objetivo político y se ejercita en diversos niveles: en la práctica de las organizaciones frente a otros grupos organizados, en la integración de diferentes actores en las instancias locales de autoridad y en las relaciones de la gente en su vida cotidiana. La interculturalidad es una expresión de este último principio. En este

sentido la escuela es un espacio en donde los procesos de auto-reconocimiento, de reconocimiento del otro y de enriquecimiento entre culturas adquieren una dinámica específica que contribuye al desarrollo entre los niños de las escuelas y demás miembros de la comunidad, de un nuevo entendimiento de lo que es la democracia.

Por lo tanto, podemos pensar en la interculturalidad dentro del proyecto educativo como una metodología de apropiación de lo externo que es muy diferente a los procesos de asimilación a los cuales hemos estado sometidos por la educación oficial y por la iglesia. A lo largo de la historia del PEB se han apropiado teorías académicas y se ha buscado la colaboración de especialistas para construir una educación propia: nuestro proyecto no es separatista. Como narramos en el capítulo anterior, esto implica la adopción de nuevas metodologías como, por ejemplo, la práctica de emplear la traducción al nasa yuwe para reinterpretar conceptos universales como la nación, el Estado, la justicia, etc. Pero lo externo no viene solamente de las sociedades que tradicionalmente han controlado la educación y las instituciones estatales. También se busca establecer mecanismos y espacios para el intercambio de ideas entre guambianos, nasa y totoróes, entre otras etnias, porque parte de la estrategia hegemónica e histórica del Estado colombiano ha sido dividirnos e imposibilitar un intercambio de ideas entre los diferentes.

Es más, no es un proceso que sólo abarca la apropiación, sino que la interculturalidad presupone que la misma sociedad indígena aporte nuevos elementos a sus vecinos y al Estado. En este sentido, la interculturalidad construye nuevas formas de entender la democracia. Uno de los mejores ejemplos lo describimos en el segundo capítulo: la incidencia de la organización indígena en la construcción de la legislación etnoeducativa, en particular, en la propuesta del PEC.

No es sólo en los ámbitos locales de las zonas y de las escuelas donde se proyecta la conformación de una nueva propuesta intercultural. El mismo PEBI es en sí un espacio intercultural de diálogo entre activistas indígenas y colaboradores no indígenas, y también entre el equipo PEBI y las ONG internacionales que nos financian. Es decir, el PEBI funciona como un lugar en donde se intenta vivenciar la interculturalidad. El

proyecto intercultural que caracteriza al equipo PEBI consiste en una colaboración en la que los externos -que llegan al PEBI con una visión amplia de lo que debe ser la sociedad colombiana- se vinculan para dinamizar y apoyar un proceso del movimiento indígena en el que son los cabildos y las comunidades (la organización en su conjunto) los que determinan el rumbo. En otras palabras, la interculturalidad no presupone la reaplicación de relaciones de dominación dentro de la organización. Contratar asesores o integrar colaboradores no presupone otorgarles un papel decisivo. Es lo inverso: la interculturalidad es el compromiso de todos en un proyecto dirigido por el movimiento indígena.

Esta noción de interculturalidad que manejamos hoy en día es el producto de un cuarto de siglo de trabajo. Lo que entendemos hoy por interculturalidad hace parte de las reivindicaciones que como organización siempre hemos buscado, sólo es que ahora el proceso nos las muestra más claramente. El objetivo de este capítulo es el de explorar estas transformaciones históricas para poder entender cómo llegamos a los planteamientos que hoy manejamos.

Interculturalidad y luchas populares



Compañeros y solidarios presentes en la 3a asamblea del CRIC. Silvia, 1973.

Desde el principio, los indígenas y los no indígenas han colaborado en el PEBI. Por un lado, los participantes indígenas siempre han reconocido que sus objetivos van más allá de la esfera exclusivamente indígena. Como expresa Abelardo Ramos:

“En este sentido de relación de colaborador-indígena desde un movimiento indígena, yo creo que hay que mirar es que sencillamente los indígenas somos colombianos de distintos pueblos y que el sector indígena tiene también un papel en la transformación del país, con la historia del país.”

Estos son sentimientos compartidos por colaboradores no indígenas, como narra Graciela Bolaños:

“Estamos trabajando por un proyecto que es mucho más grande que el movimiento indígena en sí mismo [...] Desde ese punto de vista el movimiento indígena para mí [...] es un espacio de acción, no es el ser indígena en sí mismo.”

Tales sentimientos se plasman en la plataforma política del CRIC, que data de la fundación de la organización en 1971. Se reconoce que los indígenas forman parte del pueblo colombiano y, en este sentido, sus luchas se insertan dentro de las reivindicaciones de los sectores populares. Al mismo tiempo, se entiende que el sector indígena tiene características propias y diferentes a los demás sectores populares, lo cual les confiere el derecho a la autonomía dentro de las luchas populares. La plataforma expresa el pensamiento político de los cabildos y los mayores en los tiempos de la fundación del CRIC; señaló el camino del quehacer en la acción sociocultural, haciendo énfasis en la necesidad de evitar el riesgo del indigenismo, porque puede llevar al racismo. Por indigenismo se entiende el aislamiento de los indígenas frente al tejido social y a las reivindicaciones populares en un contexto más amplio. En cambio, la organización buscaba articular sus objetivos dentro de lo que en esa época se entendía como una lucha de clases.

¿Qué se entendía por indígena en esa época? La discusión que se dio en el Quinto Congreso en torno a la plataforma política (publicado en el periódico *Unidad Indígena* en marzo de 1978) nos da pistas al respecto:

“En el primer punto; bases de nuestra posición política: Los indígenas descendemos de los primitivos habitantes de nuestro continente y a la vez hacemos parte de las clases explotadas, así como también las desviaciones que se presentan al inclinarnos más a un lado u otro, se empleó la mayoría del tiempo del primer día...”

En ese tiempo, lo indígena era un sector social presente en la lucha, pero con una historia negada en tanto la política estatal pretendía homogenizar la sociedad colombiana, desconociendo los diferentes valores culturales, particularmente aquellos relacionados con la tenencia de la tierra (resguardo) y las formas de gobernarse (cabildo). No existía en ese momento una conciencia como pueblos sino como indígenas, ni hubo una articulación clara sobre lo que era el pensamiento propio en el sentido de lo que surge más tarde con las interpretaciones provenientes de la cosmovisión. En ese tiempo, se sentía la importancia de la lengua, sin que se tuviesen las herramientas técnicas para desarrollarla. El movimiento estableció los senderos para que a lo largo de la historia se concretaran estos sentimientos en conocimientos. Se articulaba como principio guía una noción de autonomía, que partía de la necesidad de la gente de emanciparse del control de la Iglesia, los gamonales de los partidos tradicionales, los terratenientes y los comerciantes intermediarios.

Dentro de la organización participaban diferentes culturas, tanto las indígenas como las no indígenas. Sus miembros se unían mediante un compromiso revolucionario, en un objetivo político en el que se resaltaba lo indígena, sin que se pensara en el CRIC lo páez por páez (tal como se decía en ese tiempo), o lo guambiano por guambiano. El movimiento era indígena en cuanto su práctica (recuperaciones de tierras, reconstitución de cabildos, exigir el cumplimiento de la legislación) articulaba en forma concreta sus objetivos político - revolucionarios. Ser indígena dentro del CRIC significaba tener la responsabilidad de generar posiciones y estrategias, tal como hacían los cabildos en sus luchas locales y en sus asambleas generales.

¿Qué significaba ser indígena dentro del equipo que se conformó como Programa de Educación Bilingüe a finales de la década de los setenta? Era el activista indígena quien tenía una responsabilidad política dentro del Programa, aunque no se llamara "coordinador". Para ese entonces, el colaborador que entraba en el Programa era el no indígena que asumía voluntariamente el compromiso de la organización. Se unían en la lucha como compañeros, dentro de una relación que hoy diríamos

intercultural porque implicaba la interacción entre personas diferentes, aunque en esa época la entendíamos más estrictamente en términos políticos. El punto de inserción de indígenas y no indígenas, se daba principalmente en la responsabilidad de coordinar conjuntamente la construcción del proyecto educativo.

La dinámica de las zonas

En la década de los ochenta se generan nuevas dinámicas en el norte del Cauca. Por un lado, se recrudece la violencia en la zona. En la época de la fundación del CRIC la violencia era agenciada por los terratenientes que se oponían a la lucha indígena por la tierra. Ya en los ochenta, el movimiento había recuperado tierras y los terratenientes y sus “pájaros” se habían replegado temporalmente. La guerrilla, que siempre había existido en la zona sin que tomara partido en la lucha de los indígenas, se aprovechó del vacío de poder terrateniente para imponer su hegemonía, y se produjo una serie de asesinatos de dirigentes. Uno de los primeros indígenas que cae es Avelino UI, del resguardo de San Francisco. Luego, entre otros, son asesinados Pedro Júlicue, también de San Francisco y Floro Campo, capitán del resguardo de Caldono. También colaboradores dieron su vida en esta época. Gustavo Mejía, dirigente campesino, presidente de la Federación Agraria del Norte del Cauca (FRESAGRO) y fundador del CRIC, era uno de los primeros que cayó, seguido por el padre Pedro León Rodríguez, párroco de Corinto.

Esta situación represiva obligó al movimiento indígena a tomar medidas para contrarrestar el debilitamiento de la organización como consecuencia de la muerte de sus dirigentes. Ello llevó a que los indígenas acudieran a los recursos que ya tenían desde antes para defenderse contra los terratenientes y crearan las llamadas en ese entonces “autodefensas indígenas”. Eran jóvenes y adultos que optaron por armarse con medios muy rudimentarios, funcionando en grupos pequeños a manera de rondas, aunque la composición de estos grupos no era determinada por la comunidad y su actividad no era formalizada por el cabildo. El contexto mostraba que era necesario fortalecer la parte organizativa de la zona

para que direccionara por sí misma el control de su territorio y los procesos que allí se daban.

Antes de que se produjera ese conflicto indígena-guerrillero, la violencia terrateniente se dirigía no sólo contra los cabildos, sino contra toda persona que apoyara la lucha indígena. Uno de aquellos era el sacerdote indígena, padre Álvaro Ulcué, párroco de Toribío. Hacía presencia en las recuperaciones de tierra y apoyaba las propuestas educativas promovidas por la organización indígena siendo él mismo integrante zonal del PEB. Creó las condiciones para un acercamiento entre la Iglesia y el movimiento en esta zona. Sin embargo, es importante recalcar que el padre Álvaro recogía elementos de un proceso más amplio y más profundo de lo que puede alcanzar una sola persona. Hay que recordar que el CRIC se fundó en el norte, que allí se dieron algunas de las primeras recuperaciones de tierras, allí se fundaron las primeras empresas y tiendas comunitarias. Es decir, no se puede hablar del proceso en el norte sin tener en cuenta los esfuerzos del CRIC como organización regional y de las mismas comunidades. A través de estas luchas se iban asentando las bases comunitarias para la creación de lo que sería el Proyecto Nasa, un proceso zonal de creación y formación de un cuerpo de líderes. El padre Álvaro se hizo líder en este contexto.

El 10 de noviembre de 1984 el padre Álvaro cayó asesinado en Santander de Quilichao a manos de la policía. Un día antes el ejército desalojó a los recuperadores de López Adentro, destruyendo las casas, los cultivos y la escuela. Viendo el vacío que dejó la muerte del padre Álvaro, la Iglesia reanudó su apoyo a los procesos comunitarios nombrando al padre Armando como su sucesor. Los activistas de la organización de otras zonas y de la regional que ya venían colaborando con la zona norte, también reactivaron e intensificaron sus labores. Por ejemplo, el proyecto educativo que apoyaba el padre Álvaro en conjunto con el PEB, que abarcaba la lectoescritura en nasa yuwe (en las escuelas de Potrerito, La Palma, La Mina y Vitoyó) y los primeros pasos de construcción de este proyecto en el marco de lo que se llama el Proyecto Nasa, siguieron en marcha gracias a los esfuerzos del PEB y la Parroquia de Toribío.

Por lo tanto, ya para mediados de la década de los ochenta, se iba consolidando una propuesta zonal en el norte del Cauca. Por todas las contradicciones que se presentaban en la zona norte y por el auge organizativo de su población, esta región logró profundizar su alcance como zona, extendiendo sus impactos hasta Jambaló. Esta condición fue necesaria al entrar en una dinámica de gestión y de relación con el Estado y organizaciones no gubernamentales, para lograr la financiación de proyectos. El proceso culminó en la creación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte (ACIN) como instancia para facilitar la gestión y administración. Tanto desde la regional como desde la zona norte, se comenzó a impulsar la creación de proyectos autogestionarios y asociaciones de cabildos en otras zonas, por ejemplo, en el nororiente (los resguardos del municipio de Caldonó) y en Tierradentro.

Las luchas de los pueblos y la interculturalidad

Coincidió este proceso organizativo zonal en el Cauca con un giro en el ámbito internacional, provocado por la caída del muro de Berlín. La propuesta política de la lucha de clases cedió paso a un conjunto más amplio de estrategias, muchas de ellas surgidas al interior o promovidas por lo que se denominaría “nuevos movimientos sociales”. En este contexto se daba más importancia a las reivindicaciones étnicas. En la víspera de la Asamblea Constituyente que reconoció el carácter pluriétnico y multicultural de Colombia, representantes indígenas colombianos participaron en las reuniones cumbres de la ONU, proponiendo y sustentando el concepto de pueblos indígenas. Aquí no se estaba manejando la noción de la etnia, sino el concepto de pueblo, que implicaba una dinámica político-organizativa, un reconocimiento de las luchas, un entendimiento del movimiento como un proceso de construcción social, es decir, en este concepto se plasmaba la autodeterminación como derecho de estos grupos étnicos. Era, pues, un concepto menos estático y más político que el de la etnia.

Junto con el concepto de pueblo, entró la noción de la interculturalidad como posibilidad de convivencia y comprensión entre

las diferentes culturas. Precisamente dentro del proceso educativo bilingüe en los países andinos surgió la interculturalidad como herramienta conceptual. Ya hemos explicado cómo entendemos la interculturalidad, como un proceso de apropiación y diálogo entre culturas. Lo que tenemos que profundizar aquí es que las teorías de la interculturalidad que se iban construyendo en los países andinos se orientan hacia la construcción de una sociedad diferente y no sólo una escuela. Es decir, la interculturalidad es un proyecto político. En este sentido, va mucho más allá del multiculturalismo en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales.

Mientras que la interculturalidad es un proyecto político que trasciende lo educativo, las teorías interculturales contribuyen con métodos y estrategias específicas dentro del campo de la educación. En particular, estos acercamientos aportan una mirada sobre la incorporación de las lenguas dentro del trabajo escolar. En vez de utilizar la lengua indígena como puente para la adquisición del idioma nacional, la interculturalidad presupone el desarrollo de las dos lenguas en su propia dimensión, entrando en diálogo la una con la otra. La primera mirada se ha llamado "bilingüismo de transición" y la segunda -la que se adopta dentro de la metodología intercultural- como el "bilingüismo de mantenimiento".

En esta época, cuando el CRIC se abría hacia la noción de los pueblos, se sentía la necesidad de proceder en dos direcciones que aparentemente eran opuestas pero que en la realidad eran dos direcciones interrelacionadas. Por un lado, se intentó profundizar en la cultura propia. Pero por el otro lado, se percibía que desde la autonomía era necesario abrir diálogos con sectores aliados externos y con el Estado. Es decir, el concepto de pueblo implica un movimiento simultáneo hacia adentro y hacia afuera. En el campo de la educación, se entendía que era necesario establecer un diálogo entre las dos lenguas, la indígena y la nacional. Pero teníamos que conceptualizar con más precisión las características

de esta relación, cómo el juego de las dos lenguas no entraba en una dinámica jerárquica y cómo se podría transformar esta relación para lograr condiciones de igualdad entre los dos idiomas. Lo que se necesitaba era un conjunto de herramientas para lograr este objetivo bajo las condiciones de la época, para que en la educación se lograran construir los cimientos de una noción práctica de pueblo. La interculturalidad, que se manejaba dentro de sectores de educación popular en otros países, llenaba este vacío.

En el primer período, el PEB mantenía un diálogo con corrientes colombianas de educación popular que situaban la educación dentro de la lucha de clases. La interculturalidad, que surge en países con amplia población indígena, nos daba nuevas herramientas en el proceso de repensarnos como pueblos y de redireccionar la educación ante estos desarrollos políticos. A través de la búsqueda bibliográfica, de la interlocución con organizaciones no gubernamentales que nos financiaban y dentro de los talleres internos nuestros, llegamos a la conclusión de que el concepto de educación bilingüe-bicultural no arrojaba mayores luces para entender la complejidad de las relaciones entre lenguas y culturas. Es decir, se llegó a apreciar que no era una cuestión de dos culturas en juego, sino que en nuestra realidad nos encontrábamos con influencias e incidencias de más de dos culturas. No se podían analizar las relaciones entre las etnias indígenas sin entender el proceso de poder que permeaba estos contextos. No se podía mirar al "blanco" sin precisar su posición de clase y su ubicación ideológica en relación al movimiento indígena. La interculturalidad nos ayudó a complejizar esta mirada. Y por eso el PEB se transformó en PEBI: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural.

La interculturalidad es una propuesta, no un producto, lo que implica que siempre estará en transformación y apropiación, sujeta a las tensiones del contexto en el que se la utiliza. La interculturalidad que apropiamos de otros medios andinos era una interculturalidad muy centrada en la escuela y de hecho la apropiamos para usar en nuestras escuelas. Pero puesto que las escuelas del CRIC eran -y siguen siendo- ejes de organización política, necesariamente tuvimos que orientar el

concepto hacia otros proyectos de la organización. A medida que íbamos profundizando nociones de proyecto de vida o de cosmovisión, veíamos la necesidad de proyectar una nueva mirada de la interculturalidad hacia espacios comunitarios más allá de la escuela, de relacionarnos con otros actores, de reconocer el juego de las culturas dentro de estos espacios y de crear relaciones de convivencia armónica aún en sitios de conflicto agudo.

La interculturalidad en el seno del trabajo en el PEBI



Taller de Pedagogía comunitaria. Compañera Doris, orientadora del CESDER de México.

El resto de este capítulo describirá los impactos de la noción de interculturalidad en los proyectos del PEBI. Por el momento, sin embargo, detengámonos en una consideración más general de cómo la interculturalidad influyó en las relaciones del mismo equipo.

En los primeros años del CRIC ser indígena significaba, como ya explicamos, pertenecer a un sector más amplio de los explotados. Simultáneamente, era un grupo que sufría una explotación particular (el terraje, por ejemplo) y era un grupo que tenía ciertas armas de que no gozaban otros (cabildo, por ejemplo). En este sentido, la diferencia cultural no era fundamental en el discurso de los indígenas en ese tiempo (aunque sí se reconocía la importancia de rasgos como la lengua, etc.); era más importante la relación estructural que compartían con otros sectores explotados. Con el giro político, se produjo un desplazamiento hacia una apreciación de lo indígena en términos de identidades de pueblos y de diferencia cultural. Los indígenas seguimos siendo explotados, pero ahora lo importante es el concepto de *diferentes*, lo que nos inscribe más en un plano de relaciones horizontales y fortalece nuestra capacidad de negociación.

En el seno del PEBI los indígenas comenzaron a identificarse dentro del trabajo político y cultural como miembros de *pueblos* - ambalueño, guambiano, nasa, totoró, etc.-. Llegaron a ser actores cuyo pensamiento cosmogónico y cuya posición identitaria incidían en sus acciones políticas. Consecuentemente, se introdujeron nuevos procedimientos dentro del equipo. En el pasado, las actividades rituales de los *thé' wala* se ejercían más en las escuelas que dentro del mismo equipo, pero a partir del giro identitario apoyado por el acercamiento a la cosmovisión, se comienza a introducir el trabajo chamánico nasa para armonizar el funcionamiento del equipo mismo del PEBI. Se comienza a fomentar la investigación cosmogónica en otras etnias como, por ejemplo, en Ambaló, y se empieza a apreciar la variación zonal tanto cosmogónica como lingüística, dentro de cada etnia. Es decir, la heterogeneidad étnica dentro del PEBI llega a ser una de sus fortalezas y un espacio significativo de reflexión.

¿Qué pasa con los colaboradores no indígenas con ese giro? Hacen el esfuerzo de articularse a los rituales, manifestando respeto y vivencia. Pero por otro lado, ante la avalancha de proyectos y relaciones con instituciones que se daban en ese entonces, se introduce otra categoría, la de los "asesores", quienes más bien saldrían siendo expertos cuyas contribuciones serán muy puntuales. Nunca se resuelve la distinción entre colaboradores y asesores, dado que tanto entre indígenas como entre los no indígenas hay una variedad de opiniones al respecto. La adopción parcial de este nuevo término -que se siente más claramente en el proceso de contratación de los no indígenas- tiene un resultado inesperado: cierto distanciamiento político y en la práctica entre indígena y no indígena dentro de la organización. Es decir, mientras dentro de los cuadros indígenas se comienza a apreciar y trabajar fructíferamente la diversidad cultural, al llamarlos "expertos" en vez de "compañeros" algunos sectores de la organización niegan a los colaboradores no indígenas la oportunidad de participar plenamente en esa dinámica intercultural. Esta falta de armonización se siente profundamente dentro del PEBI, en donde los indígenas y los no indígenas buscaban mantener y profundizar relaciones interculturales más orgánicas.

La interculturalidad y el trabajo lingüístico

Desde la propuesta de la interculturalidad se plantea la coexistencia de las dos lenguas -la indígena y el castellano-. Una de las transformaciones principales que marca el desarrollo del trabajo con las lenguas indígenas dentro del PEBI, ha sido un entendimiento progresivo de la posibilidad de trabajar esos idiomas lingüísticamente sin recurrir al castellano. Es decir, la estructura de la lengua guambiana, del totoró o del nasa yuwe se desarrolló y funciona independientemente del castellano. Vamos a hablar, en una primera instancia, sobre el trabajo en nasa yuwe, y luego nos referiremos al guambiano y al totoró.

Antes de la fundación del CRIC, la Prefectura Apostólica de Tierradentro mantenía un cuerpo de maestros que eran bilingües en nasa yuwe y castellano. Muchos de ellos tenían bajos niveles de escolarización formal y entre ellos se contaban varios mayores como, por ejemplo, Reyes Pete, capitán del resguardo de Vitoncó, Lisandro Campo, capitán del resguardo de San José, y Feliciano Pete, del resguardo de Huila; otro de aquellos maestros, aunque no era una persona mayor en esa época, era Elvia Oteca, profesora en La Troja y en San José. La única indígena normalista en este tiempo era Elvia Medina, de Togoima, quien posteriormente organizó actividades de capacitación para el personal indígena. Nombrados como "auxiliares bilingües", colaboraban con los profesores oficiales mestizos, haciendo traducciones de los contenidos de las materias y, en especial, trabajaban con los niños más pequeños que llegaban a la escuela sin competencia alguna en el castellano. Entendían ellos que su papel era el de intérpretes, como cuenta Elvia Oteca Calambás:

"De todas formas dio [digo] que la prefectura vio la necesidad de que hubiera intérprete en la escuela. Pedro "Mono" [Achicué – capitán del Resguardo de Avirama] estaba más o menos de una edad de 60 años, porque era viejito. [Otros mayores eran: Reyes Pete, capitán del resguardo de Vitoncó, Feliciano Pete, del resguardo de Huila, Genaro Bolaños del resguardo de Mosoco]... Sí, en esa época yo tenía 23 años, pero yo no sé por qué me escogieron a mí. [La

directora] se llamaba... No, fue que primero me nombraron en San José... [y el] compadre Lisandro Campo. Pero en San José yo trabajaba con una [profesora mestiza] Arenas, para qué, [ella] era muy buena, pero cuando me bajaron acá [en la Troja] fue cuando yo empecé a sufrir. Ya el segundo año me volvieron a mandar a San José pero ya sola. Cómo. Sí, que trabajara sola. Claro que ¿no le digo que nosotras no sabíamos cuál era el trabajo de nosotras? Claro, que nos habían dicho que a los niños más pequeños, que les enseñaran los cantitos o a... Sí, sí, a los que no entendía [el castellano]. Pero de todas maneras [a] nosotras nos mandaron fue para que fuéramos profesores de los más pequeñitos, de los de kinder, pero nosotros no sabíamos pues cuál era pues el trabajo con ellos. [...] entonces dijo la directora, dijo: ¡Uy!, pero entonces es una pérdida de tiempo, ella va a ganar la plata así suave. [...] y a hablarles en nasa yuwe por ejemplo, una gallina. Ese perro en español, que alku se dice perro, así todo, por encimita. Ya después, todos los viernes íbamos a una capacitación en Belalcázar, pero no únicamente para los de kinder, sino, nos daban una capacitación para todos en general. Cuando ya se presentó pues [la oportunidad] para sacar el título pedagógico, fue cuando yo a los años fui a prepararme a la Normal para sacar el título pedagógico. Yo estaba en Taravira. Pero los primeros días como le digo fue muy duro, porque los blancos nos trataban muy mal. Que las indias, que el magisterio estaba muy en el suelo, porque habían indias. Así como soy yo todavía, que no sabíamos ni hablar [castellano], y que sí, que monseñor tener ese mundo de indias allí en el magisterio, eso nos dijeron, pero [...] no quisimos hacer ese curso de profesionalización [desanimadas porque] nos rebajaron. Que había ese mundo de sancocheras en la Normal. En una reunión un tal, es que no me acuerdo... nos rebajó tanto, que el señor Virgilio Casas el que era secretario, él nos sacó la cara para nosotras, porque ellos nos estaban rebajando demasiado. Éramos como decir intérprete, no más. Pero el nombramiento que a mí me llegó era de auxiliar bilingüe.

[La directora] decía: 'Elvia, va a mirar si el arroz ya está secando para que me coloque la tapita. ¡Ay! y Elvia, mire que mañana yo tengo viaje ¿sería que usted puede ir a conseguirme bestia?'. Claro. Y yo iba y hacía todo eso. En ese tiempo nos llegaba una remesa [CARE, de Estados Unidos], unos tarros de aceite, arroz, harina, avena de todo. ¿Sabes que hacía? Ella hacía pan para mandar a las hijas. Y yo una vez le dije: 'Ay, doña Inés, usted porqué no me regala un poquito de esa harina también para yo hacer un pan'. Ella dijo: 'No. Si quiere coja de esa avena y muélela, y así haga su pancito'.

Yo me acuerdo que el Padre Gonzalo Reyes, él subía mucho por allá, a mirar si perdíamos tiempo o no. Resulta que una profesora que subía los martes y bajaba el jueves, pero yo nunca le decía. Y ese sacerdote, lo llamó la atención: que ella tenía que cumplir en lo que tenía que hacer y si no, que más bien

estuviera rascándose el ombligo en la casa, le dijo. En esos tiempos ellos eran muy bravos, le regañaban a uno... Pero, ellos eran los supervisores y en ese tiempo una profesora que estuviera bailando, de una vez lo sacaban. Si bajan a Belalcázar tenían que pasar escondidos.

Ahora bajan y hacen lo que les da la gana. Pero en ese tiempo era muy estricto. Todavía hay muchos profesores blancos, por ejemplo, en el Resguardo de Vitoncó... no se cuántas blancas hay. [Igualmente] en Taravira. Pero el Resguardo de Mosoco [actualmente, 2003] ya no tiene profesores blancos”.

El objetivo de esta inserción de nasa yuwe hablantes en el magisterio de la Prefectura (la llamada “educación contratada”) era lograr un *bilingüismo transicional*; es decir, se empleaba la lengua materna para que el niño se vinculara al idioma oficial del país, que era la lengua escolar.

Desde un principio el CRIC cuestionó ese modelo. El Vicepresidente del CRIC Benjamín Dindicué, que es recordado como uno de los más empeñados en desarrollar la educación como estrategia política, reivindicaba que se debían enseñar contenidos propios de la cultura en nasa yuwe, y no sólo emplearlo como puente hacia una enseñanza en castellano. Pero, simultáneamente, el compañero Benjamín apreciaba la importancia del castellano como un vehículo para ganar nuestros derechos. Por lo tanto, era importante enseñarlo en las escuelas indígenas; de igual manera, argüía que sin el castellano era imposible forjar alianzas con otros sectores populares. El bilingüismo que se buscaba, entonces, no era transicional, sino un proyecto de desarrollo profundo en los dos idiomas, fortaleciendo la cultura nasa y, paralelamente, las relaciones políticas con sectores populares no indígenas. En este tiempo no se manejaba la noción de la interculturalidad, pero en el discurso de Benjamín Dindicué podemos identificar sus semillas.

Cuando se fundó el PEB, ya se tenía en mente el proyecto de construir una educación indígena en la cual las ideas fundamentadas en la enseñanza tradicional en castellano no violentaran a la cultura indígena. Se percibía que la ortografía del castellano no era apropiada para representar los sonidos de los idiomas indígenas: quedarían ignoradas las unidades de la fonología de la lengua indígena que, en el uso cotidiano,

son portadoras de significados. Por ejemplo, *kiite* significa “levantarse” en nasa yuwe. Para referirse a una persona que tiene la costumbre de madrugar, se dice *kiitsa*, en donde *-sa* es un sufijo que caracteriza a la persona que tiene por costumbre hacer esa acción. En la voz nasa, *uweça*, “está cogiendo”, aparece un sonido similar, pero que en este caso lleva otro significado: *-ç-* significa una acción progresiva. En los dos casos, sin embargo, el sonido se produce diferencialmente. En *uweça*, es un solo fonema, es decir, una unidad de sonido que carga significado. En *kiitsa*, en cambio, el sonido resulta de la unión de una raíz, *kiit*, y un sufijo, *-sa*. Si usamos la misma ortografía para ambas voces, como hace el primer alfabeto de nasa yuwe del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) -se usa */ts/* en ambos casos- los dos significados se confunden. A esto nos referimos cuando hablamos de la interferencia entre castellano y *nasa yuwe*, en la cual la ortografía de la primera lengua violenta el significado de la segunda, causando problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Sin embargo, durante la primera etapa del PEB, no existía un entendimiento riguroso de este problema, ni un alfabeto que lo solucionara. Se empleaba el alfabeto del ILV en los primeros materiales bilingües. Uno de los medios más importantes para la escritura en nasa yuwe eran fichas con frases interrogativas que servían como estímulo para la producción de narraciones orales tocantes a toda una serie de materias (biología, sociales, matemáticas, etc.). Roberto Chepe, uno de los profesores que trabajaba con fichas, cuenta que duró

“dos años sin tablero, pues solamente era de la ficha. Allí eran escritos en nasa yuwe y también en castellano, pero no era lo que tiene ahora del alfabeto propio, sino ese del Instituto Lingüístico de Verano, en eso fue que trabajamos.”

Esa metodología venía del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien proponía que se enseñara la lectura a partir de palabras y frases generadoras de discusiones sobre problemas apremiantes de la gente. El CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular), una organización de los jesuitas con sede en Bogotá, colaboró en la implementación de esa

metodología. La participación del CINEP en el proceso del PEBI es un ejemplo de lo que hoy llamamos interculturalidad en cuanto que creó un espacio de diálogo intercultural entre experiencias educativas que eran culturalmente dispersas, como narra Abelardo Ramos:

“Pues lo del CINEP, creo que hay que tocarlo dentro de una política de la organización de relación con sectores amigos que podrían contribuir con el movimiento indígena. En este sentido, desde el área educativa que el CINEP, como entidad popular y académica de investigación en el país, se creía que podría contribuir a dinamizar el proceso organizativo del CRIC, en materia de organización por las experiencias educativas que estaba desarrollando en esa época en el departamento del Atlántico, en Arroyo de Piedra y Suán y eso era importante.”

Sin embargo, es muy complejo el proceso de crear una relación intercultural en la que existan relaciones completamente horizontales, particularmente cuando una de las culturas es la dominante del país (independientemente de los compromisos políticos de sus representantes que, en este caso, eran de izquierda). Aunque el método freiriano dialógico tiene un claro énfasis en lo político, el trabajo orientado por el CINEP se centraba más que todo en el ejercicio pedagógico y didáctico. Pero el objetivo del CRIC era el de orientar la escuela como vehículo para construir y fortalecer un movimiento desde la base comunitaria, como explica Graciela Bolaños:

“Tal vez Javier [Serrano] enfatizó la primera parte, sólo por el lado pedagógico, y no retomó todo ese proceso político. Es decir, no se hubiera replanteado la educación de una manera coherente. Cuando ya se cambió se le entregó a los cabildos, se tiró a fundamentar de base la educación y a decirles: ‘Bueno, ¿qué quieren con la escuela? ¿Qué papel le van a dar? ¿Qué es la educación? ¿Desde dónde nos guiamos, desde dónde construimos esos parámetros?’ Empezamos casi como decir desde cero. En cambio, allá se trataba de aplicar una metodología, una pedagogía digámos, la que se quería, posiblemente era más desarrollada, bien desarrollada pero con una mínima posibilidad de implementación porque no habían las condiciones y era un proceso colectivo. Entonces claro, allí se estrelló una manera de articular el trabajo teórico en una comunidad definida con un proyecto político claro, tanto que nos tocó

empezar a fundamentar un poco más y a tirarle a la gente: ‘¿Qué quieren? ¿Cómo vamos a construir aquí?’ Y luego, sobre un presupuesto simple hacemos lo que quiere la gente sobre una base reflexiva y crítica y sobre esa base fue poco a poco cayendo en los mejores desarrollos pedagógicos. O sea que llegamos al mismo proceso por distintos caminos.”

Javier mismo lo enmarca en el problema que tuvo él de concebir los objetivos de la organización independientemente de su propia formación:

“Yo creo que allí hubo algo que me faltó entender... ‘Mire, yo les puedo ayudar’, por ejemplo, en ese caso en la vaina educativa y pedagógica, ‘pero el resto lo tienen que poner ustedes’... Y en eso no fui muy claro y creo que eso sólo lo entendí después. Yo no podía ser representante de la cultura. Yo podía ser una ayuda, que era para lo que me habían invitado, pero unas vainas que dentro del trabajo de la organización nasa tenía otro sentido distinto del que tenían en esta sociedad nacional, el sistema educativo convencional, digamos.”

Además del problema de las relaciones interculturales al interior del equipo en torno al proceso de las “fichas”, éste se dio cuenta de que esta metodología era insuficiente para una educación bilingüe y bicultural para la época, porque enmarcaba el proceso de aprendizaje a partir de preguntas y respuestas tan puntuales que terminaban siendo mecánicas y no daban el espacio para creación independiente de las preguntas. El problema se centraba en la falta de una formación pedagógica adecuada para realmente generar una reflexión profunda y una dinámica investigativa continua en torno a las fichas. Es decir, todavía no manejábamos adecuadamente la interculturalidad para apropiarnos de llenos ideas de afuera. Por eso, se abandonó esta metodología, incluso cuando la Escuela Nueva rural la retomó como modelo educativo en Colombia.

Además de las fichas, en estos primeros años el PEB producía otros materiales para la enseñanza de la lectoescritura en *nasa yuwe*. En estos materiales se puede percibir que todavía no se había reflexionado suficientemente sobre la relación entre los textos producidos en los dos idiomas. Marta Pabón, estudiante de antropología en ese entonces, plantea en su tesis de grado (*Maestros del Consejo Regional Indígena del Cauca*

-CRIC-: *socialización y cambio cultural*, Universidad de los Andes, 1986) que el PEB de ese entonces articulaba “una visión de la relación de bilingüismo que equiparaba el español y el páez en la escritura, y que impulsaba una tendencia a la traducción en páez de contenidos formulados en español”. En otras palabras, el argumento de ella es que lo que se producía escrito en nasa yuwe en esa época se modelaba más bien desde textos concebidos en español.

Es realmente con el desarrollo conceptual del trabajo del PEBI, reforzado por el entrenamiento académico en varios planteles universitarios de los lingüistas indígenas del CRIC y la difusión de estas herramientas entre los maestros por medio de la profesionalización, que se llega a apreciar con más claridad cómo moverse entre el castellano y el *nasa yuwe*. Por un lado, se establece a finales de la década de los ochenta un alfabeto coherente con la estructura de la lengua, propuesta que se publica en el libro *Nasa Yuwete piisan f'i'n'i*. Con la introducción de la propuesta de grafía del CRIC, se reabre el uso escrito de la lengua en la educación escolarizada y no escolarizada. La difusión del nuevo alfabeto se centró en la capacitación de docentes en las diferentes promociones de la profesionalización de maestros. Como hubo cuatro promociones entre 1988 y 1999, y se capacitaron 296 maestros, podemos suponer que la propuesta ortográfica se difundió ampliamente entre líderes, maestros y escuelas. En estos talleres no sólo se enseñaba el manejo del alfabeto a los maestros, sino que se buscó capacitar a los dirigentes de las comunidades e introducir en el trabajo cotidiano de los cabildos aspectos elementales de la escritura en nasa yuwe. Por ejemplo, en varias comunidades se elaboraron sellos de cabildo en nasa yuwe y esta práctica se extendió a otras lenguas indígenas. Se dieron nombres nasa a las escuelas (por ejemplo, la escuela *Êeka Thê'* - Trueno, de López Adentro), lo que posteriormente se extendió a algunas asociaciones de cabildos (por ejemplo, *Nasa Çxhâçxha*, la asociación de cabildos del municipio de Páez). Algunos padres de familia empezaron a poner el nombre a sus hijos recién nacidos en su lengua, como Maitik en totoró. También es importante recalcar que estos talleres iban más allá de lo técnico: allí se

reflexionaba sobre políticas de fortalecimiento de la lengua y, en general, de revitalización cultural.

Ese primer intento de llegar a una metodología para acercarse con más precisión a la escritura del nasa yuwe se confinó al pueblo nasa más directamente relacionado con el CRIC. Otros sectores, como son el resguardo de Pitayó y el universo de la educación evangélica, por un lado, y la Prefectura Apostólica de Tierradentro y la educación contratada, por el otro, continuaban utilizando alfabetos basados hasta cierto punto en el modelo ILV. Hubo varios intentos de diálogo encaminado a la unificación, pero no dieron fruto hasta finales del siglo pasado. Diez años después de la aparición del alfabeto CRIC, se entró en una serie de discusiones con indígenas educadores de la Prefectura y de Pitayó, culminando en un nuevo alfabeto unificado que permitirá un trabajo más coordinado y una diseminación más eficaz de materiales entre los diferentes sectores. En este sentido, cuando hablamos de la interculturalidad, no sólo nos referimos a las relaciones entre diferentes etnias, o entre grupos indígenas y la sociedad dominante. Es de igual importancia el reconocimiento de la diversidad interna, que en este caso implicaba una apreciación de variaciones dialectales en el nasa yuwe y, aún más, de diferencias metodológicas, teóricas y políticas entre los diversos sectores.

Una lucha no se reduce a un alfabeto, pero las interlocuciones en torno al alfabeto permitieron establecer consensos sobre la relación entre las estructuras del nasa yuwe y el castellano, y sus implicaciones para la educación. Mediante las discusiones, los participantes -que antes del proceso eran antagónicos- construyeron una identidad colectiva que permitirá en el futuro el establecimiento de relaciones y colaboraciones más allá del plano de la lengua. sino que se quiebra efectivamente el modelo tradicional de escuela, uniendo así los objetivos pedagógicos y políticos del programa.

Acercamientos a los otros idiomas indígenas del Cauca

Aunque dentro del CRIC siempre hemos participado varias etnias, el trabajo en torno a la educación propia ha sido más profundo y extenso entre los nasa. No obstante, entre las primeras escuelas del CRIC se contaban la escuela guambiana de Chimán-La Marquesa y la escuela totoró de La Peña, espacios en donde se aplicaban muchas de las metodologías tempranas que hemos reseñado en esta historia. Más recientemente, en los últimos quince años, se ha emprendido en Totoró un proceso de recuperación de la lengua a través de su cabildo; la participación totoró en el PEB se ha caracterizado más por su vinculación a talleres y reflexiones generales, los cuales, aunque nutran el proceso, no implica que el PEBI haya jugado un papel central en su desarrollo. Lo mismo se puede decir de la relación con el pueblo guambiano, aunque en lo que se refiere a la educación en Chimán, escuela fundadora del PEBI, hay que tener en cuenta que su comunidad participa en cierta medida en un proceso educativo en intersección al proceso del Cabildo del Pueblo Guambiano, afiliado a AICO. Últimamente, el PEBI ha logrado una participación en la producción de materiales didácticos para la lectoescritura en *namuy wam* (guambiano), con la intervención de un equipo intercultural compuesto por dos lingüistas, una nasa y la otra payanesa. El trabajo de este equipo con la comunidad de El Chimán muestra, además, que la interculturalidad presupone relaciones horizontales e intercambios entre las etnias indígenas, puesto que la lingüista nasa llevó toda su experiencia de trabajo curricular.

La relación con las etnias monolingües en el castellano, como es el caso del pueblo yanacona y las comunidades del Canelo o pueblo coconuco, ha sido aún menos constante. A partir del Proyecto de la María (1998) se negocia con el Estado la dinamización de las lenguas indígenas del Cauca a través de la colaboración del PEB en la producción de materiales escolares. Concretamente, el vínculo directo entre el PEBI y estos procesos en años recientes ha sido la asesoría de una lingüista nasa de Tierradentro en la redacción de cartillas destinadas a las escuelas yanaconas del Macizo Colombiano. En la actualidad cada vez es más

significativa la activa participación del Comité de Educación del pueblo yanacona en el PEBI. El consejero mayor del CRIC, como yanacona está jugando un papel fundamental en este proceso.



Palabras en lengua toloró. Çxayu'çe No. 2.

cabeca	pusruk
frente	istar
cara	mal+
ojos	lap
pestañas	kapisik
nariz	kim
boca	trip trap
diente	trukul
lengua	nil+
cuello	nas'ik
hombros	lakanto
espalla	wem+
axila	matarak
estómago	k+r+
pene	las'
testículos	sruk
pierna	sr+k
rodilla	tomo
pie	kansik
uña de manos	kenal' c'ukul
uña de pies	kansik c'ukul
dedos	kampik
codo	kenal tomo
brazo	galanta
seño	pis wasi
oído	kalo
sangre	ani
barba	milisik
cabello	iwik

En lo que concierne al proyecto intercultural del PEBI, lo más significativo es el establecimiento a mediados de la década de los noventa del Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca - CETIC. El CETIC se consolida como recomendación del 10º Congreso del CRIC (1997), para orientar el desarrollo de los PEC-PEI, y negociar desde la autonomía indígena el desarrollo de la educación propia frente al Estado. Este proceso se afirma con las varias tomas de la vía Panamericana en La María a mediados de la década del noventa y la movilización indígena para la gestión y negociación, en atención a la avalancha de 1994 que

afectó a múltiples comunidades en Tierradentro. Representa un intento de coordinar en un ámbito regional las actividades de los diferentes cabildos en torno a la educación. Hermes Angucho, integrante totoró del PEB, explica sus objetivos:

“En el sentido de cómo se creó el CETIC, realmente sucede más a raíz de la Ley 115 de la nueva Constitución, donde se reglamenta que los centros educativos deben tener sus propios principios [...]. Las políticas del Programa de Educación [Bilingüe] siempre habían sido no trabajar con centros educativos como tales, sino de manera integral. Al aceptar eso en los cabildos, trabajar con las instituciones casi de manera autónoma, rompía con muchas cosas. Si en ese momento había divisiones, pues iba a haber más divisiones. Pues cada uno iba a ser autónomo y como que la autoridad del cabildo se perdía, se iba diluyendo en muchos resguardos por dificultades que había con maestros, con muchos coordinadores: [...], la dificultad para construir procesos en muchas comunidades, sobre todo comunitarios, iba a estar en contra, en desventaja. Entonces, yo pienso que para eso era necesario enfrentar esa ley, adecuarla a las comunidades desde una estructura mucho más amplia que siguiera las directrices del Programa y también de la Organización.”

De acuerdo con esa visión, uno de los objetivos principales del CETIC era el de desarrollar y acompañar en la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como alternativas a la propuesta estatal de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), tema que ya hemos abordado anteriormente. Aquí nos concentramos, en cambio, en la naturaleza intercultural del proyecto CETIC en cuanto que busca un diálogo horizontal entre los diferentes pueblos indígenas del Cauca.

Las actividades del CETIC se centraban en reuniones en donde se socializaba la alternativa de los PEC y en seminarios zonales con los cabildos y sus maestros afiliados en donde se reflexionaba en torno a problemas conceptuales y también laborales que afectaban al magisterio de los resguardos. El CETIC es más que un instrumento administrativo, es un espacio en donde la educación se hace política. Álvaro Cabrera, en ese entonces colaborador en el PEB, muestra que el CETIC ha servido

como dispositivo de memoria colectiva para la organización en general, a la vez que ha diseminado los logros del PEBI:

“Hay una particularidad que habría que ubicar allí. Me parece que uno de los puntos que trabaja, o de las responsabilidades, ha sido tratar de difundir, de socializar la experiencia como programa, [por] que esa no se conoce en muchas zonas, hay muchas zonas que se han mantenido distantes del CRIC, como los yanacona. Entonces, no tienen ni idea de qué ha pasado con el CRIC. La particularidad aquí que quería ubicar, es que en este momento la mayoría de cabildos, la mayoría de integrantes del cabildo, son jóvenes. Hay un cambio generacional [desde] quienes mantenían esa memoria de lo que fueron los primeros congresos, las primeras reflexiones, las primeras necesidades en términos de una educación propia. Esto se desconectó. Entonces, los más jóvenes no tienen esa memoria. Entonces, casi como CETIC nos ha tocado entrar, en cualquier trabajo que vamos a hacer, iniciar la socialización de lo que es el contexto de la Organización, el surgimiento de la Organización, el surgimiento del Programa, por ahí nos ha tocado comenzar.”

A través de los encuentros patrocinados por el CETIC se compartían las investigaciones cosmogónicas que han llevado los nasa y los guambianos en sus diferentes procesos, y sus contrastes con nociones pedagógicas occidentales, interlocución que, según Hermes Angucho, enriqueció el proceso de Totoró:

“En ese caso, hay unas etapas dentro de la cultura nasa. Entonces, se llegaba a una conclusión de que el centro podía ser el papá y la mamá. Entonces, ahí uno no alcanzaba a entender bien si la mamá es la luna y el papá es el sol, se llegaba hasta allá y allí se origina todo. Los guambianos decían que para ellos... tomaban muchos referentes, por ejemplo el fogón, la familia, pero también tienen un mito de origen como guambianos, que es... no me recuerdo ahora, pero en si la cultura gira en torno a unos puntos centrales que no son los mismos que se trabajan en la educación común y corriente, en donde el centro es el alumno, [lo que] hay que perfeccionar es el alumno y él que colabora es el maestro y en torno a eso se hace y entonces, se olvida lo demás. Dentro de las culturas nasa no se hace eso, se trabaja con el alumno pero se está fortaleciendo es la cultura, la lengua, las costumbres, la identidad, lo que prima es eso, a partir de los indígenas y las culturas. Entonces, yo creo que en ese sentido uno encontraría que [...] las discusiones fueron nuevas, porque nos encontramos y no había muchas diferencias. Decíamos, uno por que, como

que uno por primera vez desde el CRIC, desde el CETIC, se pensaba en conjunto una propuesta de evaluación, aunque ellos decían que como guambianos perfectamente podían presentar su propuesta de evaluación porque se podía, pero que era bueno habernos encontrado y poder decir: 'Mire, que ya estamos juntos y podemos hacer eso y mire.' Y fue bueno, porque como decía Alvaro, los que estuvieron en el comité en ese tiempo no tuvieron problemas, no estuvieron alejados y se pudieron integrar fácilmente y entramos así. Entonces, eso nos daba muestra que sí nos encontrábamos y que las diferencias se daban pero que había un objetivo que era fortalecer la educación."

De forma similar, se logró en estos encuentros hacer algunas comparaciones epistemológicas entre las varias culturas, como cuenta Luis Yonda, integrante vitonqueño del CETIC:

"Sí había una gran diferencia que se ubicaba, porque los nasa decían: 'Nosotros pensamos y sentimos con el corazón, los guambianos con el hígado'. Entonces, eso sí era una gran diferencia. Lo otro era que se confundía intentando reflexionar: 'Pero, ¿cuál es el centro de la educación?' Y había confusiones entre el sentido de la educación con los espacios donde se transmite o se difunde o se socializa la parte de la educación. El punto casi de coincidencia era que el centro era el territorio, que ya los espacios donde se hace énfasis en uno o en otro, por ejemplo para nosotros era importante el fogón mientras tuvimos leña y mientras había fogones, [pero] cuando ya pasamos a la estufa eléctrica o la de gas, ya el fogón perdió vigencia o perdió peso. Entonces había como ese tipo de reflexiones, que creo que eso está incluso en unas memorias del CETIC, de estos eventos. Que era importante mirar que había diferencias. Había otros muy marcados por la educación oficial, por ejemplo ubicábamos: ¿cuál es el centro de la educación? El alumno o el centro de la educación, el maestro, inclusive, otros de otras zonas, entonces hay posiciones de posiciones, unos más influenciados por la educación oficial, otros mucho más metidos en su reflexión como de su propia educación, como el centro de la educación mucho más atrás, metido en sus leyes de origen."

Las contribuciones de estos compañeros, contando sus experiencias en el CETIC, indican que la interculturalidad no la debemos conceptualizar exclusivamente en términos de la relación entre indígenas y no indígenas, sino que el espacio del PEBI ha servido como un lugar en

el cual se construyen relaciones interculturales entre los mismos indígenas.

Proyecto intercultural PEBI y relaciones institucionales

¿Cómo se dan las relaciones interculturales horizontales con una sociedad colombiana que históricamente ha dominado a los indígenas? Este es uno de los retos que presenta la interculturalidad dentro del trabajo del PEBI. La interculturalidad no siempre implica la armonía, sino también tensiones y conflictos. ¿Cómo, entonces, controlar esas tensiones para lograr un diálogo constructivo? Podemos contestar esta pregunta mediante un repaso de la historia de las relaciones entre el PEBI y el Estado, en particular, las instituciones estatales dedicadas a la política educativa.

Los primeros años del PEBI transcurrieron bajo el Estatuto de Seguridad del Presidente Turbay Ayala, que trajo al Cauca una oleada de represión contra el CRIC. El Estatuto Indígena, que surgió en ese tiempo, intentó acabar con los resguardos y los cabildos. Muchos dirigentes indígenas y colaboradores fueron encarcelados, torturados o asesinados por la represión, tanto de “pájaros” como de los equipos de seguridad del Estado. El mismo fundador del PEBI, Benjamín Dindicué, cayó asesinado en esa época. Paradójicamente, la misma represión contra el CRIC sirvió para que el PEBI se manifestara públicamente como un movimiento comunitario legítimo, como cuenta Pedro Cortés:

“[El primer taller que se hizo en Buga, en el Instituto Mayor Campesino] fue el primer taller que se planteaba para cuestión de educación porque, de cierta forma, la imagen del movimiento indígena era de izquierda, una imagen enrojecida. Era la necesidad como táctica más bien de presentar otra cara del movimiento, y justamente, lo de la educación se facilitaba a presentarse como un movimiento de reivindicaciones muy legales, de mucha aceptación. Entonces, se hizo ese taller. La temática básica en ese taller fue la cuestión de la crítica a la escuela oficial, al dominio que se había ejercido en contra de la lengua, en contra de la cultura, la imposición religiosa.”

Una relación de trabajo con el Estado no se da hasta la década de los ochenta, cuando merma la represión. Sin embargo, como expresa Cortés en la cita, el aislamiento inicial es lo que permitió al PEB desarrollar una política educativa alternativa, llevándolo a cuestionar los fundamentos básicos de la educación oficial.

Es decir, las relaciones que se comenzaron a abrir con el Estado se desarrollaron dentro de un contexto en el cual el PEB había logrado una posición de fortaleza, consolidado su cuerpo de maestros, fundada una red de escuelas, con una visión propia de lo que se quería que fuera la educación. Los primeros intercambios con el Ministerio de Educación se dieron dentro de una relación que se puede llamar “estratégica”, un intercambio de materiales e ideas en el cual el Ministerio se abrió a un diálogo con la organización. Al Estado, que en ese momento apoyaba una propuesta experimental llamada la “Escuela Nueva”, que se introdujo a gran escala a lo largo de Colombia, estaba abierto a escuchar otras experiencias. Es decir, el diálogo PEB-Estado se desarrolló en el contexto de un movimiento pedagógico más amplio.

Las escuelas experimentales del CRIC funcionaban independientemente de la educación oficial. Sin embargo nunca se pensó en reemplazar al Estado en su responsabilidad de garantizar la educación en el sector indígena. Lo que se esperaba era que con el acumulado de experiencias se ganara la legitimidad y el reconocimiento por parte del Estado, por un lado y, por el otro, exigir al Estado que repensara sus políticas. A mediados de la década del ochenta, el CRIC pacta con el Ministerio de Educación Nacional la publicación de una serie de cartillas destinadas a las comunidades, los maestros y niños indígenas del país, que recogen los planteamientos básicos de nuestra propuesta educativa y los diálogos que desarrollaron los niños indígenas con niños de Bogotá en el Primer Congreso de la ONIC. Se concertó que la publicación mantuviese el texto elaborado desde la organización indígena, inyectando una voz indígena dentro de los materiales del Ministerio. Una vez publicados los materiales -con la autoría del PEB- fueron remitidos a la Secretaría de Educación del Cauca donde, por diferencias de enfoque, se negaron a entregarlos

en el departamento, lo que llevó a los cabildos a exigir su entrega a través de la presión.

Con la entrada del CRIC al proceso de profesionalización de maestros en 1987, la relación se concreta con una propuesta interinstitucional con el fin de potenciar las experiencias existentes, diseminar las experiencias alcanzadas y avanzar en un proceso de ampliación de la cobertura del proyecto educativo. El CRIC diseñó una propuesta para la profesionalización, la cual fue aceptada por el Ministerio. No se le asignó un presupuesto, pues le correspondía al nivel departamental. Ante la falta de interés del departamento el CRIC gestionó con el INCORA la financiación de los dos primeros años. Luego, la instancia departamental comenzó a apoyar parcialmente el proyecto, a instancia del Ministerio. La profesionalización convocó la participación de la Universidad del Cauca de la Normal de Popayán “José Eusebio Caro”, la Normal “Los Andes” de la Vega-Cauca, tanto para planeación educativa como para el aval institucional. Igualmente, a lo largo de las cuatro promociones realizadas recibimos aportes de diversas instituciones y personas que enriquecieron el proceso formativo.

Esta experiencia muestra que no se puede hablar de una relación intercultural con el Estado que no sea mediatizada por el poder. En parte, la voluntad del Ministerio se debe a la intervención de personas que ya entendían y simpatizaban con la propuesta educativa del CRIC, tales como Yolanda Bodnar y Gina Carrioni, de la dirección de Etnoeducación del MEN. Pero es necesario enfatizar que, a pesar de las decisiones que se tomaron al nivel nacional, fue necesario que las comunidades tuvieran que exigir su cumplimiento en el nivel departamental, donde las contradicciones con el CRIC eran más agudas.

Una razón por la cual el PEB logró avanzar una propuesta educativa comunitaria que guardaba cierta autonomía frente a las proyecciones del Estado, era su estrategia de evitar toda financiación que implicara abandonar sus objetivos políticos. Si miramos a lo largo del tiempo, el patrocinio ha sido, por un lado, proveniente de aportes muy puntuales del Ministerio de Educación o del INCORA y, por el otro lado, una colaboración muy estrecha con organizaciones no



Trabajando en la escuela. López Adentro.

gubernamentales europeas, en especial Terre des Hommes (Tierra de Hombres) organización alemana que se solidariza con los procesos reivindicativos de los sectores marginados. TDH comienza su trabajo en Colombia. La colaboración entre TDH y PEB comenzó en los primeros años del

Programa y sigue hasta la actualidad. En particular, la contribución de TDH -más allá del dinero aportado- ha consistido en una interlocución que nos llevó a conceptualizar nuestros proyectos dentro de un contexto intelectual más amplio. La larga duración de nuestra relación ha posibilitado un diálogo más enriquecedor para las dos partes, que redefine la relación norte-sur entre entidad donante y receptora de la ayuda. Ute Sodeman representante de TDH, en Colombia así percibía la acción educativa:

“Hay dificultades, sí, pero la escuela era una buena entrada; es decir, coger a los niños desde pequeños, de las casas y hacerlos salir de la casa y llevarlos a las escuelas con toda esa organización que tenía la escuela, porque no solamente era una escuela así como tal, sino que era una escuela comunitaria que tenía toda una organización atrás, entonces hay intercambios, organizaciones de niños, hay huertos, hay toda la vida de comunidad, entonces es una escuela distinta a la escuela que tenemos aquí en las ciudades. Entonces el impacto sobre la mujer, sobre el cómo se organiza, el impacto político es como distinto y liberador ¿no? y... eso es importante para todos”.

Por ejemplo, casi dos décadas después de establecer la relación de apoyo, TDH contribuyó con una evaluación del programa, de manera conjunta con el PEBI, haciendo un recorrido por los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) del CRIC. La evaluación en sí se la entendía como un espacio de diálogo entre el equipo PEBI y una experta alemana en lingüística y pedagogía, Ingrid Jung. El propósito de la evaluación no era que una institución extranjera viniera a juzgar,

sino que consistía en un espacio de reflexión conjunta sobre puntos clave del proceso educativo y de análisis global de un programa que ya se había extendido a muchas localidades y se había complejizado. La evaluación se daba mediante visitas a las localidades, en donde se hacían talleres, no sólo con los maestros, sino con la comunidad en general. Es decir, sirvió como una herramienta para profundizar cualitativamente en los procesos y para asegurar una retroalimentación muy productiva.

La interlocución continua con Terre des Hommes abrió la posibilidad de considerar temas antes ignorados en toda su complejidad por el movimiento indígena. Por ejemplo, mientras que es cierto que ha existido dentro del CRIC desde la década de los ochenta un Programa Mujer, no se incorporaban consideraciones de género dentro de otros proyectos. Cuenta Graciela Bolaños al respecto:

“El Programa [Mujer] se formó hace tiempo. Primero, porque siempre hemos estado pendientes de que hubiera una mayor participación de la mujer y entonces, insistíamos con los cabildos para que ésta se diera. Pero segundo, porque las mujeres mismas empiezan por su misma situación a exigir mayor participación. Había la organización campesina, que estaba generándose, es decir, había un proceso de organización de la ANUC, donde un componente esencial era la mujer. Se habían organizado comités de mujeres en Paniquitá, en Pitayó, en Quizgó, en Guambía mismo y en El Chimán. Se habían dedicado básicamente a promocionar empresas comunitarias. Pero en el fondo, lo que más preocupaba era la carencia de mujeres en los espacios directivos. Por otro lado, a nivel mundial se empezaba a ver como moda la organización de mujeres. Las mismas ONG empezaron a cuestionar : ‘¿Cuál es la participación de mujeres en los proyectos sociales que se envían? Uno de los ejes centrales de cualquier proyecto organizativo que se quiera gestionar, tiene que ir género para que sea coherente,. ¿Cómo es la participación de la mujer en este proyecto?’”

TDH también incidió en las discusiones en torno a la relación laboral entre los integrantes de los programas y el CRIC, sugiriendo que se les pagaran a todos, incluyendo a los indígenas, las prestaciones sociales. Como organización popular, el CRIC hasta ese entonces no había contemplado este derecho.

Esta dinámica, mediada por diversos actores y estratégicamente construida por el movimiento indígena, ha hecho que la autonomía e identidad social se constituyan en referentes fundamentales para el ejercicio efectivo de la interculturalidad. Esta condición la expresa de manera clara Marcos Yule, etnolingüista nasa de Toribío, coordinador de educación bilingüe de la Zona Norte:

“Yo diría que el movimiento indígena retoma la tradición pero agrega algo que hoy necesitamos para responder a la realidad de hoy. Por ejemplo le tocó añadir lo de la escritura, el manejo de las leyes escritas para defender el territorio. Hoy añadimos otras cosas, el manejo del castellano, técnicas, tecnologías, pero en función de servir a la misma comunidad, al proyecto de vida nuestro. Y se retoman elementos de otras culturas. En ese sentido creo que es bueno cuando se plantea la interculturalidad, somos comunidades indígenas, pueblos de un país, que necesitamos prepararnos entendiendo lo nuestro pero para poder dialogar con las otras culturas. Se dialoga con otras culturas en la medida que entienda los conocimientos de los otros, otros valores de la cultura en general es decir los conocimientos universales. Pero retomar los conocimientos universales con discernimiento, es decir retomando lo que nos sirve, viendo qué es lo que nos sirve, en esa medida creo la mente indígena hace ese planteamiento de la interculturalidad que es válido y se va asumiendo de esa manera y es muy importante la educación en ese sentido; y ahorita cada vez se hace más necesario porque hay necesidades nuevas. Por ejemplo, el hecho de poder decir tenemos que manejar el territorio propio, la identidad territorial indígena. La Constitución nos da una cantidad de puntos que toca desarrollarlos, toca estudiarlos y analizarlos y pensar y analizar también la cultura nuestra para decir cómo lo vamos a hacer. Es decir el problema es en el cómo, cómo hacerlo, si lo podemos hacer igual como lo piensa el sistema, el Estado de los que dominan o hacerlo como nosotros queremos para el proyecto de vida nuestro, entonces tiene que ser despacio, lento. Entonces en ese sentido, a veces hay contradicción, pero es un hecho muy importante y necesario. Yo siento que el sentido de unidad y organización cada vez como que va siendo más fuerte, se van teniendo espacios en la política, se van obteniendo espacios también en lo jurídico, a pesar de que faltan muchas cosas por mejorar, que se requiere de más tiempo. En ese sentido parece que es importante por ejemplo el hecho de tratar de aplicar lo del derecho propio en las comunidades es muy importante y yo diría que es como lo que veo a nivel de proceso organizativo. Lo más importante es que la idea de construir autonomía en lo cultural, en lo económico, ese hecho se va dando despacio, ya se puede mirar cosas, de pronto en la parte de identidad, en lo del fortalecimiento de la lengua, yo creo que se

han priorizado unos espacios, de pronto más el espacio político en un primer momento, ahorita falta el espacio económico, tiene cosas pero nos falta madurar más en ese proceso y yo diría que en la parte de identidad cultural, en la lengua, el enfoque mismo del proceso educativo basado en la lengua nos falta mucho pero se tiene las ideas, se tienen las bases, pero el hacerlo diferente requiere utilizar la lengua originaria de cada pueblo. Por ejemplo en el norte, se dice que la nueva generación son personas que poco están hablando la lengua, eso implica replantear de pronto, de incentivar, de motivar esto, de estimular a que las familias dinamicen la lengua desde su propio espacio familiar. Que se promueva no sé de que manera, que sea como algo obligatorio para la nueva generación. Son cosas que le preocupan a uno pues si el proceso nuestro es de resistencia, cómo hacerle frente a cosas que son grandes, frente a políticas de los grandes que manejan el poder económico a nivel mundial, como es la globalización, el neoliberalismo. Nos toca prepararnos bastante para hacerle frente a eso. Las propuestas de educación superior apuntan hacia allá, y lo más importante dentro de este proceso es que esto se ha constituido desde la raíz histórica, desde los antepasados, desde un Juan Tama, Quintín Lame, La Gaitana. Prácticamente el trabajo de nosotros es añadirle continuidad a lo que ellos hicieron, ubicados en la realidad actual, nosotros haremos una parte, de pronto el padre Álvaro hizo una parte, dejó algo allí, nos toca volver y darle vida y fortalecer esas ideas y ver en el momento en qué nos sirve y cómo marcha ese proceso de esas vidas.

La otra parte importante es como la construcción del movimiento indígena, no sólo es de indígenas, ha sido un proceso al que han aportado otras personas, que han sido solidarias. Es decir el proceso nuestro se está construyendo no sólo con indígenas, sino con el aporte de otras personas que comparten y que entienden que este proyecto que nosotros tenemos es válido no sólo para nosotros, sino para la humanidad, para el desarrollo del país, que se funda alrededor de la diversidad y de la cultura. Entonces el aporte que hizo Gustavo Mejía, que hizo el padre Álvaro, que hizo una cantidad de personas, no

CAPÍTULO 4

UNA PEDAGOGÍA PARA CONSTRUIR PROYECTOS DE VIDA



Lagunate luch mem
Canto de los niños de la laguna

Somos indiecitos que vamos alegres
Hasta nuestra escuela para trabajar.
Salimos al canto conociendo matas
Y si queda tiempo vamos a bañar.

Aprendemos números siempre más y más
Para hacer las cuentas y no dejar robar,
Escribimos cartas para saludar
A los compañeros de otra comunidad

Les contamos siempre que estamos contentos
Y que unidos todos vamos a luchar
Que en nuestras escuelas aprendemos todos
A nuestros abuelos siempre a respetar.

Si de la vereda queremos saber,
Salimos al campo para conocer
Buscamos los ríos, buscamos caminos
Y en nuestras parcelas sembramos cultivos.

Todas las semanas la comunidad
A la recuperación viene a trabajar
Unos desyerbando, los otros sembrando
Y algunos compañeros quedan cocinando.

Cuando nos reunimos para trabajar
Hasta a Cocorilo le toca luchar
Para hacer ladrillo carga mucha tierra
Y con más amigos le toca pisar.

“Para nosotros el aprendizaje es asimilar experiencias, es vivirlas, es aprender lo desaprendido y desaprender lo aprendido. Esto significa que cada persona debe realizar la práctica de cualquier conocimiento para cambiar la rutina diaria del trabajo; es realizar experiencias junto con las ideas, probando, ensayando, imitando para obtener diversas experiencias de trabajo y a la vez evaluar para corregir errores. También hay que tener en cuenta la creación de métodos para perfeccionar el trabajo. Para obtener una buena experiencia debe haber un interés, una buena voluntad, un crecer en el pensar día a día para fortalecerse como personas y como comunidad. A la vez trazarnos objetivos claros. Lo más importante es tener claro y preguntarse ¿qué quiero aprender? ¿qué pretendo con lo aprendido? ¿para qué? ¿y por qué? En fin, hacerse muchas preguntas para llegar a una conclusión. El conocimiento no siempre es útil y valioso, ya que si no se vive experimentando, practicando, recreando, evaluando, se queda reducido a un conocimiento acrítico. Por eso es importante llevar a la par la teoría y la práctica para transformar la realidad y sobre eso ir solucionando las dificultades de la vida cotidiana. Si de manera permanente no comprendemos y analizamos críticamente las experiencias vividas, es decir no le damos sentido a lo que hacemos, no será posible efectuar los cambios que se necesitan para vivir mejor”
Alicia Chocué, maestra bilingüe y hoy en día gobernadora del resguardo de Pueblo Nuevo (Informe Taller Pedagogía Comunitaria. 2001).

En uno de los primeros documentos del Programa afirmábamos que, antes del qué y del cómo, debíamos tener claro el para qué de la educación. En los capítulos anteriores hemos analizado en detalle cómo fuimos definiendo el para qué, y cómo fueron los procesos sociales y comunitarios que hicieron que en el Cauca la educación se convirtiera en una estrategia de movilización social. Igualmente hemos seguido la ruta de cómo hemos transformado la manera de entender la educación. Ahora, volviendo sobre los temas anteriores en una forma espiral, profundizaremos en el qué y en el cómo, en el saber cultural y pedagógico que fuimos construyendo los maestros en este proceso y cómo se fue articulando en los pequeños detalles de la vida escolar la propuesta de una educación propia.

Fue difícil construir criterios y referentes pedagógicos que permitieran diseñar un modelo educativo adecuado a nuestro sentir, pensar y proyectar. Por eso el primer obstáculo que tuvimos que vencer fue el de ubicar el horizonte del modelo o propuesta pedagógica que se buscaba.

Una de las primeras estrategias para pensar una escuela indígena fue analizar las escuelas que había en nuestras comunidades. Cuáles fueron sus orígenes, cuáles sus efectos y consecuencias, cuáles sus problemas y dificultades, por qué se quiere tener escuelas en las comunidades. El trabajo en esta perspectiva nos permitió retomar opiniones y planteamientos muy diversos que demostraban de una u otra manera que las escuelas "oficial" y misionera, así como estaban funcionando, eran uno de los medios que más influían para la desintegración cultural y la pérdida de identidad en las comunidades. Sin embargo, también se reconocía que de todos modos se necesitaba ese espacio desde la dimensión política de los pueblos indígenas, como un mecanismo para la revitalización cultural. Con esta perspectiva iniciamos en 1978. Se abrieron las primeras escuelas, las cuales se asumieron como laboratorio teórico práctico de un nuevo "modelo" educativo. Inicialmente estuvimos en la búsqueda de un modelo pedagógico alternativo a la educación "oficial". Así lo planteábamos en *Nuestra experiencia educativa* (1987, editada en 1991). Pero el concepto de "modelo" era insuficiente para expresar lo que queríamos pues, además de estático y rígido, suponía la adopción de una forma específica general que no recogía la diversidad local ni las dinámicas de los procesos que se iban dando. Por eso, a comienzos de los 90 los conceptos de "proyecto educativo" o de "propuesta educativa" van reemplazando al de "modelo".

Pero elaborar una nueva propuesta exigía mirar críticamente lo que se buscaba y los medios para lograrlo. Las comunidades con sus necesidades educativas, Terre des Hommes, que nos financiaba, muchas otras entidades o personas interesadas que miraban el desenvolvimiento del proyecto pedagógico, exigían resultados inmediatos para la dimensión cultural y política que este proceso estaba planteando. Más de una vez

el equipo que estábamos coordinando, nos rebelamos en ese tiempo frente al colectivo (dirigentes indígenas y algunos colaboradores no indígenas), por el hecho de exigir que se partiera de la meta a la cual se quería llegar. Es decir, se quería ver a todos los niños escribiendo y hablando en sus lenguas indígenas, cuando aún ni siquiera estaban convencidos de la importancia de mantener sus lenguas originarias y ser bilingües. Entonces se va entendiendo que lo primero es generar conciencia y elaborar políticas que ayuden a empujar los procesos transformadores. Y en este sentido empezamos a percibir la tensión generada por las diversas interpretaciones que se daban en el equipo del Programa de Educación a las condiciones de las dinámicas.

La comprensión del momento en que estábamos siempre fue muy problemática. Javier Serrano, asesor pedagógico del CINEP, a propósito de ese tiempo recuerda:

“Hay dos episodios que yo me acuerdo mucho, que para mí son dicientes en esta óptica, no conmigo sino dentro de lo que pasa en una organización en ciertas condiciones, en cierto momento [la cruda represión a la organización indígena durante el gobierno de Turbay] como es en el que empezó la vaina [el proyecto educativo]. Un momento en el que yo le dije a Abelardo: ‘Oiga hermano yo no puedo seguir asesorando un proyecto de estos si yo no aprendo páez, ustedes debían obligarme a mí y facilitarme aprender páez’. Y Abelardo me [...] y me dijo: ‘Voy a decirle una vaina. La organización nunca le va a facilitar a usted que aprenda páez’. Y le dije yo: ‘¿Por qué?’ – ‘Porque entonces usted puede hablar directamente con la gente’. Yo me acuerdo que a mí me dio una putería y entonces yo le dije: ‘Pero es que entonces es un error de ustedes, ustedes no pueden tener entonces encargado o asesorando un proyecto de estos tan importante -como era para mí y tal vez para Abelardo y para vos [Graciela] pero no pa’l resto- a una persona en la que no se confía suficientemente para que pueda hablar directamente con la gente; entonces ustedes tienen que pensar en otra persona’. Esto ya fue en la última época en la que estuve, este es un dato [...] Y el otro es una vez que me dijo alguien: ‘Eso hermano lo que pasa es que usted tiene un concepto burgués de la escuela’, cuando yo empecé a insistir en la onda de la educación personalizada, cosa en la que yo cada vez creo más y creo que sería la salvación en este país [...], a veces con la movilidad tan verraca de la gente, el desplazamiento y toda esa vaina, y yo le dije: ‘Claro, es que la escuela es fruto de la burguesía, es que enseñar a leer y escribir es enseñar a leer una actividad absolutamente

individual y escribir es una actividad que en sí misma posibilita la irresponsabilidad y uno no sabe pa' quién escribe, y leer es un proceso liberador porque a uno no le pueden controlar lo que lee. Entonces yo le dije: 'Ustedes deberían de pensar en una vaina y es que la escuela no es sólo que les sirve, es que los puede joder, porque forma individuos y los individuos pueden ser desobedientes y desleales y toda esa carreta... pueden ser... y son incontrolables'.

Efectivamente, los primeros años de desarrollo del proyecto educativo estuvieron signados por la inseguridad, la duda, las inquietudes permanentes frente al rumbo que le queríamos dar al proceso. Ahora también existen las dudas, las problemáticas, los conflictos, pero ya son de otro orden: metodológico, investigativo, político-organizativo. Una de las salidas adoptadas y que contribuyó a enrumbar el proyecto educativo fue la reflexión comunitaria acerca del qué y el para qué de la educación. La primera pregunta a resolver en esta dinámica fue el qué enseñar y el qué aprender... En el equipo del PEB empezamos a entender y a hilar las expectativas de las comunidades que más tarde habrían de convertirse en los lineamientos de la educación.

Tomando de aquí y de allá: el proceso curricular

El incorporar la educación en nuestro proyecto de vida ha supuesto un ejercicio permanente de análisis sobre los saberes y conocimientos que circulan y que deberían estar presentes en las escuelas. El definir qué se debe enseñar ha sido el resultado de complejos procesos de negociación al interior de las comunidades, y con el Estado y la sociedad colombianos. Finalmente, las escuelas tienen también unas dinámicas propias: los niños expresan con su entusiasmo, con su compromiso, o con su desinterés o su resistencia silenciosa qué es lo que quieren aprender.

El Periódico Unidad Indígena N° 29 de 1978, registra las recomendaciones del Quinto Congreso del CRIC, realizado en Coconuco en 1978, respecto a educación:

“La pérdida total o parcial de los elementos de la identidad indígena como son los resguardos, cabildos, lengua, trabajos comunitarios, historia, conocimiento médico y defensa de las tradiciones ha contribuido a la opresión y atraso de las comunidades indígenas, ante la sociedad dominante. Para contrarrestar un poco esta situación la comisión de educación recomienda:

- a) Estudio de la historia tradicional; aplicación de la geografía al conocimiento y elaboración de mapas de las veredas y los resguardos; estudio de la botánica.
- b) Impulsar la fabricación de objetos tradicionales como jigras, morrales, trenzas para la fabricación de sombreros, que además de ser una muestra de la cultura indígena, evitan el tener que comprar a los cacharrereros artículos que la propia comunidad puede producir.”

Aparte de discutir sobre la importancia de “rescatar” –como se decía en esa época- la cultura indígena, la comisión del Congreso llegó al acuerdo de que es necesario tomar algunos elementos de la técnica y el conocimiento modernos, en agricultura, en ganadería, en capacitación política, pero siendo la propia comunidad la que decida el qué incorporar a sus saberes. La técnica moderna y el saber de los indígenas, pueden ser complementarios. La comisión igualmente evaluó los mecanismos educativos y los materiales que se habían producido. Se destacó como grave el analfabetismo que sufría la mayor parte de la población indígena. Esta situación frenaba la comprensión de materiales escritos y una mayor eficacia de los cursillos y otras actividades formativas como los grupos de estudio y discusión que la organización impulsaba en todas las zonas. Este Congreso dejó en claro la importancia y urgencia de mantener la alfabetización de adultos. Esta tarea a la vez que enseñaba a leer y escribir al mismo tiempo permitía la concientización acerca de los problemas que se tenían.

Aprender a leer es luchar, así era el nombre de una cartilla que el CRIC realizó para enseñar a leer y escribir a los adultos, años antes de la creación del Programa de Educación Bilingüe en 1978. Para las comunidades era preocupante no saber leer y escribir. El compañero Mario Escué de Vitoyó, recuerda: “Resulta que en ese tiempo casi nadie de nosotros siquiera podía hacer el garabato de firma, y nosotros buscando escritura del resguardo. Eso fue urgencia de la escuela, por eso nos dimos a organizar”. Para las autoridades se hacía necesario revisar los títulos o escrituras de sus resguardos y los problemas de tierras exigían levantar censos de población, hacer adjudicaciones, elaborar actas, guardar memorias de sus reuniones y asambleas comunitarias y múltiples actividades que, con el desarrollo organizativo, iban tomando mayor dimensión. El ejercicio de los cabildos igualmente implicaba establecer relación con otros mundos y sociedades por medio de la palabra escrita. Esta preocupación por la lectura y la escritura se transmitió a las escuelas. Pero, aunque en esa época los procesos de formación de adultos al interior de la organización indígena se basaban en la alfabetización, en el estudio de la legislación y los derechos indígenas y en la formación política, nosotros no quisimos trasladar el planteamiento de los adultos a las escuelas. Desde un comienzo dimos importancia a los niños como sujetos. Por eso no estábamos de acuerdo con lo que hacía una religiosa en 1982. Ella visitaba algunas escuelas en Tierradentro para enseñar los artículos de la Ley 89 de la legislación indígena. No le hallábamos ningún sentido a que los niños, sin comprender, recitaran mecánicamente los articulados de la Ley.

Entre los problemas manifestados por las comunidades, respecto a los efectos de la escuela “oficial” en sus estudiantes, estaba el desapego y menosprecio por los trabajos agrícolas y productivos. La queja de los padres de familia por la experiencia que ellos tenían de escuela, era que volvía perezosos a los niños; les preocupaba profundamente porque los jóvenes y niños perdían el amor por la tierra y notaban que sus hijos creían que los trabajos materiales los demeritaba. La mayoría de docentes usaban como castigo el trabajo agrícola, sin medir las consecuencias que esto generaba en la formación de los niños. En la medida que la comunidad

fue apropiándose de la orientación educativa, la actitud de los niños cambió progresivamente. En la coordinación del Programa de educación del CRIC, comprendimos que este planteamiento se constituía en otro de los criterios centrales. En esta forma se hizo posible fortalecer la valoración del territorio y la importancia del trabajo en la formación de los niños. Al ser considerado el trabajo como parte importante dentro del currículo, no sólo se aprovechó el trabajo productivo por las cosechas y para financiar la escuela, sino que la huerta y el cultivo de distintas especies vegetales y animales, se convirtieron en proyectos pedagógicos que implicaban necesariamente cuidado y observación disciplinada, registro de su evolución, conocimientos de administración y técnica para mantenerlas. La huerta y el entorno se volvieron laboratorio para el desarrollo de los aprendizajes.

En la escuela de La Laguna, por ejemplo, después del reiterado fracaso para construir la huerta como laboratorio, fueron las mujeres las que lograron este propósito:

“Entonces nos reunimos, discutimos y organizamos el Comité Femenino Sek buyitsa (Sol naciente), formado por varias compañeras que se comprometieron a sacar adelante el trabajo de la huerta y atender la cocina por turnos” (Cartilla La experiencia de nuestra huerta escolar, agosto de 1986, p. 11, multicopiado).

En esos primeros años del Programa tuvo lugar una reforma educativa por parte del Estado colombiano que definiría los objetivos y los contenidos para todos los grados del sistema educativo hasta 1994, año en que se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115), animada por el espíritu de la nueva Constitución Política de 1991. El Programa de Mejoramiento Cualitativo y Cuantitativo de la Educación (Plan Nacional 1975) se oficializó mediante los Decretos 088/76, 1419/78, 1816/78, 1002/84 y Resoluciones reglamentarias. La Reforma propuso lo que se llamó la “renovación curricular” con una nueva concepción de currículo, once fines del sistema educativo y el instrumento para implementarla (tecnología educativa). El Decreto 1419 de 1978 definía el currículo como “el conjunto estructurado y planificado de actividades educativas, en el que participan docentes, alumnos y comunidad en

función de los fines y objetivos de la Educación Colombiana". En las escuelas del país se debían enseñar Español y literatura, Matemáticas, Ciencias naturales y salud, Ciencias sociales, Educación estética, Educación física, recreación y deporte, Educación religiosa y moral. Para las comunidades indígenas se promulgó el Dec. 1142 de 1978 donde se señala que el currículo debe responder a las necesidades del contexto cultural, territorial, social y político de dichas comunidades y, por lo tanto, deber ser bilingüe y participativo. Igualmente reconoce el derecho de los indígenas a darse su propia educación. La reglamentación de este decreto se realizó en 1985 a partir del primer seminario de educación indígena en Girardot, bajo convenio entre el MEN, la ONIC y las organizaciones indígenas regionales que ya tenían experiencias en el desarrollo de una educación propia, entre ellas el CRIC, el UNUMA, el CRIT, OREWA, el CRIVA.

En esos primeros años teníamos una visión crítica de la educación "oficial", pero también teníamos la reforma curricular como referente. Lo anterior se puede ver en el documento que soportaba la propuesta de investigación, elaborada por el equipo que en ese tiempo coordinaba el naciente Programa (1980). Este era un equipo interdisciplinario donde había profesionales provenientes de la pedagogía, la antropología, la lingüística, la educación social, y entre ellos un indígena nasa:

"El aparato escolar colombiano, tiene como una de sus características fundamentales velar al educando la situación real de la sociedad. Vela la realidad histórica, económica y política ante el estudiante, de manera que produce una visión distorsionada de la realidad donde se desenvuelve. Lo anterior en cuanto se refiere a contenidos transmitidos. Pero en la práctica pedagógica se reproducen actitudes como la sumisión al dominador, la pasividad, la dedicación inconsciente al trabajo, el desprecio a todo lo que no represente un inmediato valor económico, el silencio, la actitud repetitiva, lo cual acaba de configurar el cuadro general" (Documento sin título, 1980, página 5).

El mismo documento critica el hecho de que las escuelas existentes en las comunidades indígenas sean iguales a las de todo el país, urbanas o rurales, desconociendo así las características culturales y específicas de

cada una. Los “contenidos de enseñanza en las áreas de conocimiento” se estructuraron en ese momento en cinco ámbitos: Sociales, Ciencias naturales, Matemáticas, Lenguaje y Artes (pág. 12-13). Eran, pues las mismas “áreas de conocimiento” escolar de la Reforma Curricular de 1978, dejando por fuera la Educación física y la Educación religiosa. Sin embargo, bajo esta misma estructura, aparecían nuevas temáticas. Por ejemplo, en Ciencias naturales el primer tema era “La medicina indígena tradicional” y el último “Adecuación de tierras” (para el cultivo). En Lenguaje y en Matemáticas se mencionaba explícitamente “revisión y adaptación del currículo oficial en esta área” (pág. 13). La Educación física no se tuvo en cuenta porque algunos compañeros creían que no era necesaria o la asociaban con el entrenamiento militar; los niños se fortalecían en el trabajo y en el camino, no con ejercicios especiales. La Educación religiosa era un tema conflictivo que se trató de repensar

posteriormente, como analizaremos más adelante, pues las escuelas estuvieron durante siglos a cargo de comunidades religiosas. En el Cauca sólo hasta finales del 2003, la educación contratada con la Prefectura de Tierradentro pasó a manos del Departamento y las comunidades.



Cartilla “Te Invitamos a Leer”. Página 1.

Hacia 1983, ante los cuestionamientos críticos a las escuelas, se hacen evaluaciones con la comunidad y los cabildos, y de allí se define que la escuela indígena es “esencialmente comunitaria”. Esta definición surgió de los debates “curriculares” y didácticos en torno a una de las primeras cartillas elaboradas por el programa, *Te invitamos a leer*. Se discutía por dónde debía comenzar la cartilla, qué era lo esencial, lo prioritario. Si bien todo parecía indicar que lo básico era la familia, fueron las comunidades y los cabildos los que plantearon finalmente que la comunidad y la

recuperación de la tierra, era el punto de partida de las cartillas y de las temáticas. La didáctica, una vez más, se resuelve desde lo político.

A partir de 1985, cada dos meses, realizábamos en cada escuela evaluaciones de varios días en las que participaban los niños, maestros, padres, cabildos y a veces representantes del Comité Ejecutivo, y donde uno de los temas centrales era la pertinencia y la aplicación que tenía lo que se enseñaba en nuestras escuelas. Igualmente, todos los Congresos – especialmente a través de las Comisiones de Educación y de Niños-orientaban respecto a lo que se debía enseñar. Estas orientaciones se basaban, no tanto en el análisis del currículo oficial o de las indicaciones de los organismos internacionales especializados como la UNESCO, sino en el estudio de los problemas que aquejaban las comunidades, de las dificultades que se presentaban, de lo que queríamos como proyecto de vida.

Pero lo que realmente influyó y concentró nuestro trabajo en los años 80 y comienzos de los 90 en cuanto al currículo fue resultado de las demandas surgidas del interior de la escuela - comunidad. Es decir, de la situación de los niños. Las escuelas comunitarias iniciaron directamente con el grado primero y hacia el aprendizaje de la lectoescritura. Ante la complejidad del proceso por ser bilingüe y por las diferencias entre los niños al interior de una misma escuela (monolingües en castellano o en su idioma materno, y diferentes grados de bilingüismo), por sus problemas y aún sus actitudes ante un proceso innovador, nos vimos en la necesidad de crear los “primeritos”. En algunos casos existían grupos de primerito A y B que trataban de responder a las dificultades encontradas en forma escalonada. Nos preocupaban a los maestros los graves problemas de adaptación de los niños a la nueva escuela que estábamos proponiendo. Muchos niños y niñas esperaban, al igual que en la “escuela oficial” o misional, que el maestro les pusiera a hacer planas y otros ejercicios mecánicos. De igual manera se comportaban algunos padres y exigían que se enseñara como a ellos les enseñaron. Los niños estaban acostumbrados a una escuela basada en el temor (“la letra con sangre entra”) y no se expresaban, no opinaban, no participaban. Por eso nos concentramos en una propuesta que llamamos el “aprestamiento integral”.



Niños de la escuela oficial. 1984.

Se trataba en realidad, no sólo de un programa instrumental como suelen ser los aprestamientos de preescolar, sino de un cambio de enfoque hacia la generación de condiciones que sentaran las bases para ir transformando la escuela conforme a los requerimientos de las comunidades en cuanto al fortalecimiento de la identidad, reconocimiento de valores comunitarios y culturales. Había que desarrollar ciertas habilidades necesarias para la lectoescritura, pero sobre todo para la nueva vida escolar: fomento de la observación, desarrollo de la pregunta, fortalecimiento de la expresión

oral en los niños. En este sentido esta formación tenía que darse con todo niño que llegara por primera vez a la escuela comunitaria, así no se ubicara en los primeros grados.

El concepto de preescolar fue reemplazado por el de Primerito o Aprestamiento. Además, el aprestamiento implicaba en primera medida la generación de una actitud diferente frente a la escuela, es decir, que allí el niño iba para encontrar acompañamiento en el proceso del conocer, del investigar y explorar el mundo, del cual él es el principal constructor. El proceso de aprestamiento entonces significaba encontrar otras formas de aprender y enseñar y apoyar al niño. La cartilla *De Camino al Conocimiento* (1986) dice así respecto a las dificultades con que el niño llega a la escuela:

“Timidez, niños callados y a veces aislados del grupo. Distracción, desatención, desinterés. Inconstancia, niños que casi nunca terminan una actividad, no siempre escuchan, no ponen interés por las tareas que se desarrollan. Agresividad: pelean, lloran, no les gusta que se les llame la atención. Inasistencia, temor o miedo al maestro, rechazo [vergüenza] a la lengua propia. Problemas especiales: niños con problemas de audición (sordos) o con deficiencias visuales”.

Para nosotros, el aprestamiento tenía el papel de articular a los niños de la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad; eso significa partir de las vivencias culturales, recrearlas en la escuela y construir valores, conocimientos, destrezas que el niño necesita para su pleno desarrollo afectivo, intelectual y físico más allá de la motricidad.

El partir del conocimiento de los problemas y necesidades de los niños y niñas nos permitió ir encontrando sus causas en el ambiente familiar, en la relación del niño con el maestro, en la metodología y el carácter de la escuela, en las vivencias comunitarias. En esa época se realizaron varias investigaciones sistemáticas sobre los procesos de socialización y de crianza tradicionales, y sobre los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, apoyados por el psicólogo Fernando Romero y otros profesionales, que fueron la base para orientar los primeritos. Nos interesaba no sólo la comunidad, sino los niños en su especificidad en la cultura y como personas. Los aspectos citados arriba constituyeron componentes problemáticos para ir diseñando unas cartillas que apuntaran en términos generales a resignificar la escuela como espacio de fortalecimiento cultural. Al abordar la sistematización de esta experiencia, nos encontramos con valiosos insumos que se organizaron en tres cartillas para niños y dos guía para docentes. La primera aborda la ubicación y papel de la comunidad en sus diferentes relaciones con la familia, con la escuela, con la tierra, con la naturaleza. La segunda enfatiza principalmente el trabajo, sus diversas herramientas y la naturaleza; integra ejercicios de motricidad, desarrollo y ubicación del niño en el espacio y en el tiempo. La tercera aborda los procesos de simbolización y significación que van acercando al niño a la lectura de su contexto natural y cultural, para finalizar relacionándola con la lectura del alfabeto. De esta forma el niño vive un proceso de afianzamiento de sus bases culturales, condición fundamental para todo proceso de conocimiento y para la vida misma. Los tres módulos en sus diversas expresiones estimulan el desarrollo tanto de la oralidad como del interés por la expresión escrita. De las guías del maestro que acompañan *De camino al conocimiento*, la primera orienta conceptualmente y la otra enfatiza lo metodológico. Esta manera de entender y trabajar el aprestamiento contribuyó

decisivamente a concretar la propuesta educativa bilingüe e intercultural y caracterizó unos ejes temáticos que más tarde trascendieron a componentes curriculares, como fueron Comunidad, naturaleza y trabajo, Comunicación y lenguaje, Matemática y Producción, hombre y sociedad. Estos son los ejes que hoy en día son trabajados con diversa profundidad en los distintos niveles de formación.

El caso del aprestamiento o de los primeritos muestra cómo nuestra escuela se ha ido constituyendo también a partir de las necesidades y de los problemas de la interacción de niños y docentes en el contexto escolar. Pero incluso en este caso la dimensión comunitaria, cultural y política no pasa a un segundo plano.

Después del esfuerzo que implicó elaborar un planteamiento para el aprestamiento de los niños en los primeros grados, abordamos el currículo como tal a partir de 1987, cuando los desarrollos de la profesionalización de maestros en etnoeducación pusieron el tema como parte de su proceso formativo. Las políticas del MEN en esa época (ver anexo de legislación educativa indígena) colocaron la profesionalización de maestros indígenas como exigencia para laborar en las escuelas. Esta determinación motivó al PEBI a intensificar la sistematización de la experiencia respecto a la formación docente y elaborar una propuesta al MEN para la profesionalización de maestros indígenas. Este proceso terminó convirtiéndose en el primer currículo para la formación docente. Si bien en las escuelas existían insumos y procesos curriculares específicos, aún no se tenía una visión de conjunto para los diversos niveles con que veníamos trabajando.

En 1990, luego de varias sesiones de trabajo a través de talleres, reuniones, grupos de estudio que analizaban los desarrollos alcanzados, se logró esbozar un perfil curricular de primaria para las comunidades nasa, que se tomó como guía para otras comunidades del Cauca. Se concretó en un documento titulado *Elaboración de currículo en comunidades indígenas paeces* (1990, documento de 113 páginas). Este material permitió percibir el planteamiento curricular de una manera más estructurada y avanzar en el desarrollo de la educación como estrategia de la construcción de proyecto de vida. La mayoría de las

propuestas recogidas allí siguen siendo vigentes hoy y son todavía marco referencial para el trabajo en las escuelas.

El documento de 1990 considera que el currículo nasa debe atender a dos aspectos: “el tipo de hombre que se espera formar y (...) el conjunto de conocimientos que el niño se apropia en la escuela”. Allí aparece la articulación entre los “saberes sociales” de la comunidad y los “pedagógicos”, que no son sino dichos saberes organizados y formalizados para la escuela. “La escuela organiza, administra, adecua ese saber social que la comunidad nasa ha creado” (pág. 14) y de esa forma dinamiza esos saberes, tanto en el proceso de producción y selección temática con la comunidad a través de la investigación colectiva, así como en el proceso de reelaboración y devolución a la comunidad. Desde este punto de vista resulta clara la afirmación de que el maestro no es el único depositario del saber y también se entiende el que la escuela deje así de ser una herramienta para la imposición cultural. No es simplemente incorporar saberes comunitarios a la escuela, sino integrar la vida escolar a la vida comunitaria y viceversa, como le decía el ya fallecido Eugenio Oteca, músico mayor de El Cabuyo a Inocencio Ramos en los años 80:

“Pensemos un poquito entre todos, qué pasaría si en la escuela hubieran instrumentos musicales para ir enseñando las palabras. Por ejemplo tanto en lengua tendrían su instrumento que lo conocen, que lo saben tocar... como en español... entonces no se tiene que figurar cómo es un tambor, sino que en la comunidad ahí lo saben hacer, lo saben tocar, lo saben cuidar entonces, pensando en ese sentido. Pero lo más profundo es que esos instrumentos son hechos por las comunidades, sirven para sus festividades, hacen canciones para tocar en las fiestas. Digamos que allí aparezcan los instrumentos de la comunidad, sus cantos, sus alegrías, pero no de vez en cuando, sino es la presencia de la cultura indígena y como la cultura no es de vez en cuando sino siempre, entonces entender eso para tomar esas cosas. No es una simple exhibición del cómo los indígenas hacían algunas cosas, sino que eso que los indígenas hacen, es la manera como ellos entienden la vida o viven sus cosas, su vida”.

Este mismo documento desglosa los saberes comunitarios y escolares por cursos, de primero a quinto grado, agrupados en Mate-



Sociodrama sobre la tienda comunitaria. Niños del Cabuyo.

máticas, Lecto-escritura, Comunidad y naturaleza, Sociales. Se formulan objetivos, tal como eran los requerimientos del Ministerio de Educación en esa época, y se proponen recursos didácticos y metodologías. A pesar de la semejanza en la forma de estructurar los saberes escolares con las

directivas ministeriales, las intenciones, las lógicas de articulación, producción y circulación de éstos se distanciaban bastante de ellas. El documento recoge también una reflexión explícita de una comisión sobre el área de “Religión” en la escuela. Aunque se reconoce que es un “tema complicado”, aquí vuelve a adoptarse el pragmatismo comunitario nasa: “Decimos que una religión es buena si los objetivos son fortalecer la organización, enriquecer la cultura, contribuir a la solución de los problemas sociales, económicos, políticos, culturales y organizativos” (pág. 101). La comisión propone fortalecer una perspectiva religiosa que “parta del conocimiento propio”. La avalancha de 1994 en Tierradentro será el evento que definitivamente consolidará esa perspectiva propia sobre “lo religioso” o, mejor, “espiritual”.

Con la Constitución de 1991 y la nueva Ley General de Educación (115 de 1994), las políticas educativas se desplazan del currículo hacia el fortalecimiento de la democracia y del Estado de derecho. Aparece el gobierno escolar –algo que nosotros hacíamos desde el comienzo de nuestra experiencia educativa a través de los cabildos escolares- y se trata de fortalecer la autonomía institucional con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Las demandas del Estado central para implementar los PEI fueron asumidas, una vez más, de una forma creativa, adaptativa a nuestra trayectoria y necesidades. En ese sentido fue propuesto al Estado el reconocimiento del Proyecto Educativo Comunitario, como mecanismo propio frente al Proyecto Educativo Institucional. El MEN

no sólo aceptó sino que articuló el PEC a la política etnoeducativa. Ello permitió que también las comunidades afrocolombianas fueran cobijadas por esta misma política.

Esta determinación obligatoria para todas las escuelas en el país, dio la oportunidad al movimiento indígena de socializar sus desarrollos pedagógicos de más de 15 años, movilizarse para lograr la sustentación del PEC, y convertirlo en instancia de orientación política de la educación. Desde esta perspectiva cultural el PEC - como vimos en capítulos anteriores - habría de ocuparse de toda la educación en el territorio y no sólo de la educación escolarizada.

A esta altura del desarrollo del Programa, el currículo se consideraba un proceso integral, intencionalmente definido para la formación de niños, de jóvenes o para la formación de maestros. El PEC tiene la función de articular los diversos procesos educativos, y de forma especial los procesos curriculares existentes. Mientras que el énfasis en los PEI en la mayor parte del país puso en un segundo plano el debate sobre los saberes y conocimientos escolares, en nuestras comunidades el PEC mantuvo la preocupación por éstos y por su integralidad.

A partir de la idea de que el pensamiento propio era un pensamiento integral e integrador, desde los primeros años del Programa quisimos implementar un currículo integrado donde sólo había dos áreas o asignaturas: el lenguaje y las matemáticas. Todos los temas se articulaban, pero en realidad esta propuesta fracasó algunos años después porque era demasiado compleja. Al respecto el documento *Elaboración de Currículo en Comunidades Indígenas Paeces* (1990), dice:

“La experiencia de integración de áreas que se ha tenido en la escuela, se ha realizado con base en la cartilla de aprestamiento Conociendo nuestra vida. En este material se parte de las diversas actividades de la comunidad: el cultivo de la papa de la etnia guambiana, la escuela, el mercado en Toribío, un baile, el thê wala realizando una limpieza, el cultivo del maíz. Estas actividades propias de la vida económica y cultural, se pueden constituir en un tema determinado que pueden dar origen a diversos saberes, por ejemplo el mercado de Toribío permite analizar la diversidad de productos de acuerdo a las regiones, las formas de intercambio comercial, la suma y la resta, la clasificación de productos, los diversos grupos sociales que intervienen. Es decir, saberes de

las matemáticas, la economía y sociales, la biología (...) Sin embargo, en la práctica, los maestros tienen dificultades (...) al realizar las actividades si no se tienen unos objetivos claros se presta a confusión (...) Relacionar las áreas requiere de una gran capacidad de parte del maestro, así como del niño para relacionar los diversos aspectos” (pág. 29 y 36).

Más tarde, con el paso del tiempo y el desarrollo de diversas estrategias para lograr procesos de integración de áreas encontramos en los proyectos pedagógicos uno de los recursos metodológicos más adecuados. Un proyecto pedagógico involucra la investigación y generalmente parte de un problema que hay que clarificar. En su desarrollo combina la teoría con la práctica y se articula a diversas disciplinas, contextualizando los aportes teóricos. El informe final de la Profesionalización de Maestros en Etnoeducación (2001) al respecto dice:

“En los proyectos se resalta la importancia de los campos del conocimiento que interesan a los docentes, el idioma, el arte, la música, la historia, el cultivo. [...] El impulso a la producción [productividad] de manera que pueda apoyar las condiciones alimentarias de la comunidad, lo que repercutiría en solucionar problemas de deserción escolar, migración, desocupación de los jóvenes, desintegración social y cultural. Lo importante de los diferentes temas tratados es el de estar sustentados en una construcción cultural. Otro factor importante a resaltar es la integración de todos y cada uno de los proyectos y monografías a una intencionalidad educativa, lo cual le da significado, validez, proyección y permite en parte, darle salida a una de las preocupaciones manifiestas en el desarrollo de las 4 promociones: la integralidad [integración] de las áreas.”

En relación con lo anterior, otra de las fuentes que han alimentado nuestra concepción curricular, es el pensamiento del líder indígena Manuel Quintín Lame (1893-1965) en la forma integrada como él pensaba la relación que existe entre la naturaleza, el saber y la educación. En su libro *Los pensamientos del indio que se educó dentro de la selva colombiana* (1939) afirmaba:

“Todos hablan de sus claustros de educación. Por esta razón yo también debo hablar de los claustros donde me educó la naturaleza. Ese colegio de mi

educación es el siguiente: El primer libro fue el ver cruzar los cuatro vientos de la tierra. El segundo libro fue el contemplar la mansión del cielo. El tercero fue el ver nacer la Estrella Solar en el Oriente y verlo morir en el Ocaso, y que así moría el hombre nacido de mujer. El cuarto libro fue el contemplar la sonrisa de todos los jardines, sembrados y cultivados por esa Señorita Naturaleza, que viste un traje azul y que se corona ella misma de flores y se perfuma en su tocador interminable. El Quinto libro fue el coro interminable de cantos. El sexto libro ese bello jardín de la Zoología Montés. El séptimo libro fue el oír atentamente esa charla que forman los arroyos de agua en el bosque. El octavo libro fue El Idilio. El noveno libro fue el verdadero Libro de los Amores. El décimo libro fue el libro del reglamento armónico que tiene la naturaleza en el palacio de sus tres reinos. El undécimo libro fue el de la Agricultura y de quienes son dueños de sementeras y labranzas. El duodécimo fue el libro de la Ganadería Montés. Estos son los libros de mi estudio, pero no están todos, porque son miles y miles de libros más”.

Muchas dificultades se enfrentaron y aún quedan por solucionar respecto a la concepción, enfoques y tipos de currículo. Para unos el currículo se reducía al plan de estudios, una receta temática, que el maestro al principio de cada año debía planear y dosificar, que se debía cumplir a la fuerza y sin importar si el niño aprendió o no aprendió. Para nosotros, el currículo implica un proceso formativo integral, enmarcado en un movimiento por la pervivencia cultural y en coherencia con el proyecto de vida de cada pueblo y el tipo de sociedad que se quiere construir. Sus contenidos son materia de una cuidadosa selección dependiendo del tipo de persona a la que se quiere formar, de los problemas, necesidades e intereses que cada comunidad tiene e igualmente cada niño o persona como individuo. El currículo es un proceso articulador y generador de las experiencias, los conocimientos, los saberes y los valores que se requieren para lograr la formación de grupos específicamente definidos (niños, jóvenes, maestros). Igualmente el currículo organiza, ordena y desarrolla procedimientos de enseñanza y espacios de aprendizaje, pero esto lo veremos más adelante.

Anteriormente la mayoría de los niños indígenas no pasaban del segundo o tercer grado de primaria. La continuidad y la prolongación de los procesos educativos en el tiempo llevaron a que nos planteáramos el

problema de la secuenciación de los temas que se abordaban en las escuelas. ¿Qué se enseñaba en primero, qué en segundo? Sin embargo, este no fue un problema prioritario por varias razones: en primer lugar, la mayoría de nuestras escuelas –como casi todas las escuelas rurales en el país– son escuelas unitarias, en el sentido de que están a cargo de uno o dos profesores que atienden en forma simultánea y en el mismo espacio a todos los estudiantes de diferentes grados. En segundo lugar, nunca hemos sido partidarios de estratificar en cursos a los niños, de separarlos rígidamente; el carácter comunitario de la escuela se refleja también en este aspecto. Igualmente, considerábamos que la secuenciación de los contenidos escolares respondía a una lógica lineal, racionalista, que entraba en contradicción con una lógica comunitaria de tipo circular o espiral, donde los temas no se abandonan, sino que son retomados y reelaborados permanentemente. Finalmente, la secuenciación también fue cuestionada desde el punto de vista de una gradación de complejidad que descompone el todo en unidades o que prioriza la didáctica a la pertinencia. Graciela Bolaños nos recuerda cómo se oponía, por considerar que era una palabra muy compleja, a que una cartilla para el aprendizaje de lectoescritura comenzara con la palabra “recuperación”. Esta palabra, según ella, era larga, incluía una c y una tilde, lo cual no la hacía una buena candidata para iniciar el aprendizaje. Sin embargo, los compañeros insistían que esa era la palabra por la que había que comenzar, pues era el contexto en el que se movían. “Recuperación” fue la palabra que finalmente abrió la cartilla y, curiosamente, no creó ningún obstáculo didáctico para el aprendizaje.

No obstante, desde el comienzo se percibía que había que aprender y enseñar a diversos niveles: con los niños se empezó en la práctica escolar; con los maestros igualmente asumiendo su práctica como proceso formativo y también en un proceso específico de formación docente. Con los dirigentes y padres de familia, para generar criterios de orientación y seguimiento al modelo pedagógico. En este mismo sentido se cualificó la formación del equipo coordinador.

Ya vimos cómo se organizaron los primeros niveles con la propuesta de Aprestamiento, y la primaria completa en el documento

curricular de 1990. La secundaria surgió en el Programa en 1987 ligada al proceso de profesionalización de los maestros y en 1991 se amplió con los reinsertados del Quintín Lame que terminaban una primaria “acelerada y bilingüe” creada para esa ocasión. La secundaria entre nosotros respondió no tanto a una necesidad del “sistema educativo” o a un mandato legal, sino al proceso de cualificación de los maestros y de los reinsertados del Quintín, y para dar continuidad al proceso que venía desde la primaria. Las áreas curriculares se mantienen en la secundaria y en la profesionalización de docentes, pero también se introducen dos nuevas áreas básicas en torno a la Administración y producción, y la Organización y política. De esta manera se enfatizaba el que la formación de los jóvenes debía de orientarse a su inserción en el mundo del trabajo en el contexto local o regional.

Hoy realizamos diplomados y estamos ya planteando una universidad indígena que nos permita continuar este proceso de cualificación sin abandonar nuestro proyecto de vida ni nuestra cultura.

Otro aspecto que hemos tenido que resolver en la práctica ha sido el conflicto entre las explicaciones que sobre fenómenos como el origen del mundo, los rayos o el arco iris, brindan la ciencia occidental, la religión católica y el pensamiento de nuestros mayores.

“En cuestión de los minerales, la ciencia occidental dice que son inertes, que no tienen vida. En la concepción nasa indígena, son seres que tienen vida y por lo tanto son macho y hembra. Aquí cabe preguntarnos quién tiene la razón en este sentido, cómo hacer que el niño entienda que se están manejando dos concepciones. ¿Se le dan al niño sólo unos conocimientos?” (Elaboración de Currículo en Comunidades Indígenas Paeces, 1990, pág. 37).

La escuela fue inicialmente un instrumento de la evangelización y, recientemente, de la modernización. ¿Qué lugar deberían ocupar los saberes cristianos y científicos u occidentales en nuestras escuelas? ¿Qué hacer cuando entran en conflicto con los saberes de nuestra cultura? En los talleres de profesionalización se han presentado con frecuencia estas contradicciones, pero no han sido tan comunes al interior de las escuelas.

La religión católica y –recientemente la evangélica- hace parte del pensamiento y de las prácticas de las comunidades indígenas hoy. En las escuelas oficiales rurales es habitual –incluso en la actualidad- rezar, o celebrar las festividades religiosas, como el mes de María en mayo. Y es que muchos maestros fueron formados por comunidades religiosas. En la escuela de La Laguna un grupo de padres se preocupaban porque algunos vecinos criticaban diciendo que la escuela bilingüe era una escuela comunista porque no se enseñaba religión y que a estas escuelas iban a acabarlas. Se tuvo que realizar una reflexión con la comunidad donde se analizaron algunas religiones en el mundo, el papel de las religiones en el Cauca, el impacto de la religión en el pensamiento indígena, o las diferentes formas de espiritualidad, como la de los médicos tradicionales para orientar la enseñanza de la religión en la escuela. Entre nosotros existen diferentes posiciones al respecto, formulamos críticas, debatimos, pero nos respetamos. Últimamente se ha fortalecido la valoración de una espiritualidad basada en el pensamiento tradicional de los pueblos indígenas, y en las enseñanzas de los médicos tradicionales y sabedores.

En cuanto a la ciencia occidental, a los saberes y conocimientos “universales” o hegemónicos, estamos tratando de investigar y comprenderlos y, aunque tenemos profundos cuestionamientos, en la práctica en las escuelas no se percibe hasta ahora un conflicto serio, puesto que allí los reelaboran y se privilegian los saberes de las comunidades. En las escuelas partimos de lo nuestro y es la cosmovisión de cada pueblo el hilo conductor que dirige las apropiaciones. Muchos de estos conocimientos no tradicionales los presentamos como otra perspectiva, como otra forma de ver el problema. Adoptamos una posición pragmática: lo que nos da resultado en la práctica, lo asumimos. Los niños tienen un especial interés por las maquinas, como los tractores, la radio, el computador, las motos, les gusta conocer su funcionamiento. Lo mismo pasa con los adultos; estos se interesaron en su momento por leer y escribir, no por el amor a la lectura, sino para conocer la legislación indígena y defender sus derechos.

La ciencia, como la escuela, como el castellano, son hegemónicos, no podemos negarlos; consideramos que nos han perjudicado históricamente, pero son necesarios para nuestra sobrevivencia. Hoy en la escuela los asumimos desde la lógica de la interculturalidad, como un reconocimiento de otros pueblos, otros saberes, otras formas de entender el mundo, que nos enriquecen si sabemos articularlos a nuestro proyecto de vida.

Proponiendo alternativas al tablero y la tiza

Fue claro también para nosotros desde el comienzo que los procedimientos repe-titivos y autoritarios de la escuela en las zonas indígenas, no podían convivir con la nue-va escuela que queríamos conformar. Pretendíamos dejar atrás también los recursos que caracterizaban la escuela, ne-gar el aula cerrada con sus cuatro paredes, negar el tablero y la tiza, el cuaderno, el dictado, la pregunta y la respuesta entonada a coro, la memorización repetitiva. Hicimos uso de todo lo que estuvo a nuestra mano pero, en este camino, y a través del ensayo y error, fuimos escogiendo, apropiando, modificando y creando algunas maneras de hacer que hoy resultan ya características de nuestra propuesta: las "fichas", las "guías", los diarios, los encuentros, salidas y participación en la vida comunitaria, el trabajo comunitario, el cabildo escolar, las expresiones como el dibujo, la música, los bailes, el sociodrama, diferentes materiales educativos y una serie de estrategias que recuperamos de la tradición de nuestras comunidades como la oralidad y los relatos, los sueños y señas, la simbolización y la personificación, la analogía, la experiencia y la observación de la naturaleza.

- Las "fichas" o la pedagogía de la pregunta

Se comenzó analizando los programas oficiales y elaborando unas guías para cada una de las áreas. Se iban haciendo preguntas sobre cada tema que se creía relevante y se consignaban en una hoja de cuaderno. Esto era una "ficha". A través de este proceso se fue flexibilizando la

imagen del maestro autoritario; el puesto del maestro ya no era exclusivamente al frente del niño, sino a su lado para orientarlo. El niño preguntaba, respondía, contaba, informaba, solicitaba explicaciones de lo que debía aprender. El niño antes de escribir tenía que pasar un largo tiempo reflexionando sus ideas, la manera de expresarlas, es decir, la forma de comunicarse con sus padres, con sus amigos, o con su maestro. Este proceso entonces dinamizó la relación del niño o niña con sus padres y con sus maestros. Cada día el niño se iba con una o dos preguntas nuevas a la casa para sus padres. Muchos de ellos entendieron la importancia de que él mismo descubriera y fuera construyendo su pensamiento y lo apoyaban enseñándole la historia, sobre su trabajo, sobre matemáticas. Con mucha frecuencia se encontraban padres de familia o cabildantes en la escuela sentados trabajando junto con los niños. Otros padres, menos interesados, se quejaban a sus hijos: "Pero ¿por qué me preguntas?, si para eso te he mandado a la escuela, eso te lo debe responder el profesor..."



Taller de pedagogía comunitaria. Trabajando con los niños.

Fueron apareciendo así, para incluir en los contenidos del currículo, recomendaciones de los médicos tradicionales, de las parteras, de los dirigentes y cabildantes, de los padres de familia que desde su casa aportaban su saber: un mito, una adivinanza, una historia, una creencia. Decía un padre de familia "Cuando mis hijos están enfermos, lo primero es

llevarlos donde el compañero *thë' wala*, él me dice qué enfermedad le ha cogido. Si es susto tiene que coger los pulsos, o soplar. Él dice qué tiene. A veces los niños no se enferman por cualquier enfermedad conocida, por ejemplo si se vende una vaca o un caballo sin ofrecerle aguardiente a la madre tierra, el duende se encarga de enfermar a los niños o a los animales". Esta realidad cultural que rodea a los niños tiene para él y su comunidad un significado que se va descubriendo a través

de lo que aprende con su familia. La escuela es un nuevo espacio, pero no debe romper con el mundo que traen los niños.

Las primeras estrategias utilizadas se centraban, pues, en la pregunta, más concretamente se abordaba un tema a partir de tres o cuatro preguntas. Pero, a diferencia de las preguntas de las cartillas y catecismos tradicionales que ya tenían su respuesta definida y se repetía una y otra vez hasta memorizarla, las preguntas eran abiertas, eran sobre nuestra problemática y exigían salir de la escuela, hablar con los padres, con los mayores, con el *thë' wala*... Requerían igualmente observación de la naturaleza, reflexión, análisis, comparación. Los niños debían responder las preguntas en forma individual o en grupo, en la escuela, en la casa y en la comunidad.

Veamos una de las "fichas" que circulaban en las escuelas en los años 80 para el curso de tercero y que, después, se convertirían en la base para construir las primeras cartillas:

*¿Por qué estas tierras se llaman de resguardo?
¿Quiénes hacen parte del cabildo y qué hacen?*

Para primero se impulsó el dibujo como forma especial de expresión. Las fichas entonces, en lugar de preguntas, contenían propuestas para dibujar:

*Dibuje su casa con su parcela.
Dibuje un cuento contado por su papá o por su mamá o por sus hermanos.*

Estos materiales se socializaban en la escuela, se conversaba alrededor de ellos y quedaban como murales en las paredes. Este tipo de trabajo fue creando en los niños una actitud de equipo de tal manera que cuando no había socialización del trabajo de cada uno se sentían tristes.

Las “fichas” fueron una de las estrategias más comunes entre los años de 1978 y 1986. Las preguntas que estas contenían eran una invitación a ampliar las fronteras de la escuela, a involucrar a la comunidad en la producción del conocimiento escolar, a la investigación cultural y comunitaria, a romper con el autoritarismo del saber del maestro.

- Las “guías”, o el inicio del saber pedagógico del maestro

Si bien las fichas apuntaban a la producción de un saber cultural y comunitario, y estaban orientadas a los niños, las “guías” eran escritos de una o más páginas que trataban de fortalecer y sistematizar el saber pedagógico de los maestros. Las guías eran normalmente –y siguen siendo– la síntesis resultante o el material de apoyo de un taller o de una jornada de formación o capacitación docente, o de un encuentro de maestros. Incluían conceptos y contenidos, metodologías o la didáctica y las formas de evaluación. Eran el resultado de la reflexión de los maestros en forma autónoma, o acompañados por un asesor o colaborador externo, o por un conocedor o especialista en un tema de la misma comunidad. Las guías cumplían el papel de sistematizar el proceso colectivo desde la perspectiva pedagógica y de los docentes, y de orientar el trabajo en el aula o con la comunidad.

Para mayor ilustración, hacemos referencia a la estructura de una guía para que los docentes avanzaran en el trabajo de aprestamiento:

“Recuento contextual del proceso pedagógico hasta ese entonces recogido en documentos (1984).

Memorias de talleres trabajados al respecto.

Sugerencias para elaboración de cartillas.

Estudio sobre el desarrollo cognitivo en los niños nasa del psicólogo Jorge Jaramillo integrante del equipo PEB.

Igualmente se recomienda consultar: *El aprestamiento y su evolución* de Germán Mariño y la Guía del MEN *Cartilla de Aprestamiento Arhuaca, Cartilla de Guatemala (Maya)*.

Como primer paso se recomienda la elaboración de la guía de investigación haciendo énfasis en dos campos: 1) El niño y su medio y 2) Características, intereses y necesidades del niño que entra por primera vez en la escuela.

Luego hace referencia a los objetivos del primer nivel escolar:

- 1) Proporcionar al niño en la escuela un ambiente que le permita continuar el proceso de desarrollo del conocimiento, observando y manejando su entorno, sin romper con su medio familiar.
- 2) Ubicar los principales elementos culturales a través de la relación: tierra- lengua-trabajo-costumbres-familia-comunidad, etc. Esto a fin de buscar fortalecimiento de la cultura propia, respetando la diversidad cultural en cada zona.
- 3) Preparar el terreno para que el niño llegue con facilidad al aprendizaje de la lectoescritura. Se recomienda desglosar el material de qué es el aprestamiento y trabajarlo con los padres de familia."

Se continúa con recomendaciones metodológicas para trabajar en cada bimestre y se hace un acercamiento a las temáticas principales. Finalmente se termina recomendando abordar en especial aspectos problemáticos de interculturalidad (ejemplo: Tratamiento de la explicación mítica frente a la explicación científica). Manejo del concepto de tiempo y espacio en los niños. Se fija un objetivo central a cada parte de la guía.

Aunque existen guías para cada área del conocimiento y para cada grado, éstas se han ido cambiando a partir de la práctica reflexiva e investigativa de los maestros.

En estas guías normalmente se incorporaba saber pedagógico proveniente de la pedagogía y de la didáctica convencional (por ejemplo, de la didáctica de la lengua), pero siempre pasaba por el cedazo, por la valoración crítica y por la adaptación de los mismos maestros en un ejercicio colectivo.

Este conocimiento pedagógico, al igual que el proveniente de la experiencia con las fichas, fue produciendo un acumulado con el cual se fueron elaborando las cartillas para los niños y para los maestros.

- Los encuentros, espacios para fortalecer la identidad y el compromiso comunitario

"A mí me gustó que llegue el mes de abril, porque nos juntamos con los niños de Guabito, bajaron los compañeros de Carpintero y con los de aquí [López Adentro] y los profesores, estuvimos muy contentos. En mi escuela preparamos las historias de la empresa y la recuperación, eso lo hicieron los niños de 4º, otros llevamos adivinanzas, decíamos...

De todas las faldas de la montaña bajaron machetes y palas al hombro llevaron pasaron la carretera y entraron para acariciar y sembrar nuestra tierra.

Eso era en la zona plana. ¿De qué recuperación estamos hablando?... Facilito lo adivinaban... Los niños de Carpintero nos contaron la historia de su escuela, otros cantaron. También llevamos música y bailamos" (Marcela Niquinás, escuela de López Adentro).

Uno de los retos de nuestras escuelas siempre fue identificar las estrategias y formas de aprender y enseñar que tenían las comunidades para que en la escuela propia se pudieran aplicar. Desde el inicio nos dimos cuenta que nos daba mucha alegría y tranquilidad estar juntos, así como que se perdía el miedo de la represión, teníamos ánimo para salir a hablar en público, nos salían las ideas que los abuelos nos habían enseñado. El encontrarnos con mucha gente nos ayudaba a sentirnos fuertes, eso nos hacía sentir orgullosos y ya no nos daba vergüenza decir que éramos indígenas. Por eso en las escuelas adoptamos los encuentros como uno de los espacios de aprendizaje más acorde con nuestros gustos y costumbres. Cada escuela programaba por lo menos dos encuentros al año e invitaba a las escuelas de sus alrededores a participar. Se traía comida para compartir con los demás, siendo motivo de meses de organización y espera para llevar lo mejor de las cosechas y de los saberes de la comunidad.

Los temas a tratar en estos eventos se escogen en las reuniones de planeación y capacitación docente. Se hacen encuentros donde se intercambian las historias de las comunidades, los mitos, narraciones y creencias, las maneras cómo los papás enseñan a los hijos. En otros se intercambian rondas, juegos, cantos, que cada escuela ha trabajado. Se llevan los mapas, donde son de gran interés los sitios sagrados, o los espacios de todo el resguardo con sus cultivos, o las tierras por recuperar. En otros casos nos dedicamos a socializar la manera como cada escuela viene trabajando las matemáticas, o temas de proyectos pedagógicos como la escritura del *nasa yuwe*, con los alfabetos unificados, o el castellano para escribir la historia de la escuela. A estos encuentros llevamos un poquito de la vida de cada escuela, para ir conformando entre todos con estos temas los planes de estudio en los procesos curriculares. De estos eventos quedan temas y trabajos para varios meses, después de los cuales nos volvemos a reunir para seguir nutriendo la propuesta de trabajo escolar.

En este mismo marco son muy significativos los encuentros de conocimiento promovidos por las salidas pedagógicas, que cada año realizamos dentro y fuera del área de nuestras escuelas. Por ejemplo, la visita a la laguna de Juan Tama ha sido recogida en el texto *Ampliando nuestro conocimiento, Visita a Juan Tama, escuela Ēeka thë´*, de López Adentro (Marzo 23 al 25 de 1987 pág. 10). Para nosotros recorrer es una forma de apropiarnos de nuestro territorio, una forma de conocer. Así identificamos lugares sagrados y lugares históricos, plantas, cultivos, visitamos personas...

El acompañamiento en estas salidas de los cabildos, de los médicos tradicionales, de los maestros, de la coordinación regional, fue una oportunidad para mayores reflexiones, nuevos consejos y enseñanzas.

Los niños de las escuelas bilingües, desde 1996, participamos en todos los Congresos del CRIC, y también de la ONIC, abriendo en estos encuentros caminos para la educación propia.

Otro de los encuentros que tuvo mucha significación fue el que realizamos en Cali en octubre de 1991, con motivo de los 500 años de la conquista de América, que reunió a más de 1500 niños indígenas del

suroccidente colombiano. El apoyo de los barrios populares de Cali, de colegios e instituciones nos motivó y encontramos que existen muchos valores humanos que se comparten. Nos quedó una gran experiencia de convivencia y solidaridad.

Representantes de los niños de Tierradentro, en 1994, se reunieron con niños de colegios y barrios amigos, para conversar sobre la avalancha que dejó muchos problemas en su territorio.

En los últimos tiempos se han ido tejiendo redes de niños y jóvenes, donde los encuentros están encaminados a fortalecer la autonomía infantil. Así, nuestras escuelas participan con la plataforma de Terre des Hommes en la red "Niños constructores de paz".

De esta manera hemos ido enriqueciendo los conocimientos y descubriendo que la comunicación de experiencias y los encuentros constituyen una de las mejores mingas para una formación intercultural y humana.

- El Cabildo Escolar, una estrategia para la autonomía y el protagonismo de los niños y niñas



Cabildo escolar de la escuela de López Adentro

El proceso que iniciamos en los años 70 requería también de formar niños críticos con capacidad para orientar y dirigir a sus comunidades. ¿Qué tipo de mecanismos implementar para que los niños adquieran una actitud de compromiso y responsabilidad comunitaria? En las evaluaciones escolares de los primeros años, y en los espacios de dirección, se recomendó involucrar al cabildo en la organización escolar. Aunque el cabildo realmente era una institución de los mayores, los dirigentes veían que si los niños apropiaban desde pequeños este tipo de mecanismo para el funcionamiento organizativo, se fortalecería la dimensión participativa de la escuela. Entonces se crearon los cabildos escolares, con la pretensión de que los niños fueran formándose en el arte de organizar y dirigir una comunidad. El cabildo entra a ser parte importante del gobierno de cada escuela. Ellos se ocupan de apoyar junto al maestro el funcionamiento disciplinario de la escuela, se busca que la escuela funcione como una familia grande y no con normas jerarquizadas y rígidas. Ana Ercilia Collazos maestra de la escuela de Canoas, en el resguardo de Munchique, comenta:

“En un tiempo los niños se volvieron muy indisciplinados, no escuchaban, llegaban tarde, poco querían trabajar. Yo llamé al cabildo mayor para conversar el problema y allí en esa reunión acordamos que íbamos a impulsar con mucho ánimo el cabildo escolar, a ver si así los niños se aplacaban. Al día siguiente el compañero gobernador llegó a la escuela y les habló. Les dijo que debían estar contentos porque en esta escuela se enseña lo de nosotros, y que debíamos de dar ejemplo a las otras escuelas. Les preguntó también cómo se sentían y ellos dijeron que bien. Él aconsejó volver a nombrar el cabildo escolar, para que este cabildo también ayudara a organizar todo el trabajo y prometió darle posesión en una asamblea grande con toda la comunidad un domingo. Esa misma tarde se nombró el cabildo escolar con todos los niños y el gobernador mayor Rodolfo Pilcué, el 12 de octubre de 1999, les dio posesión ante toda la comunidad, aconsejándoles que deben cumplir, que tienen que ayudar a resolver los problemas y que ellos son el futuro de la comunidad, porque así es que se va aprendiendo entre nosotros”.

Los cabildos escolares son nombrados por votación de todos los niños y niñas de la escuela, ellos dirigen las reuniones que se hacen para

evaluar el trabajo de cada día, hacen recomendaciones, apoyan los trabajos del *tul* o proyectos productivos de las escuelas, llevan el diario escolar. Los niños de manera natural adquieren res-ponsabilidades y van conociendo los problemas y necesidades de su escuela.

No se trataba – como suele suceder con los representantes estudiantiles y los consejos estudiantiles que se conformaron en las escuelas de todo el país después de la Ley 115 - de impulsar el trabajo de los niños sólo para facilitar la labor del maestro y controlar la disciplina, sino de crear una actitud hacia la dirección compartida de la escuela, donde los niños tenían y tienen mucho que decir y aportar. Así se expresaba el gobernador del Cabildo escolar de López Adentro, el día en que se inició el Encuentro Regional de Niños y Jóvenes sobre Autonomía Infantil, en octubre de 2000:

“Makue pete sxansay. ¿Cómo están compañeros? Siquiera que vinieron... Les damos la bienvenida a los compañeros que nos visitan de Cali, del CRIT (Consejo Regional del Tolima), de Pueblo Nuevo, de Guabito. Nosotros, los niños de esta escuela y la comunidad, estamos muy contentos porque hoy vamos a compartir con ustedes lo que estamos haciendo, lo que es nuestra lucha. Nosotros como recuperación de tierras, los invitamos a que entre todos peleemos nuestros derechos. Estamos también rescatando el nasa yuwe y aprendiendo a cuidar mejor a nuestra madre tierra. Mi llamado como gobernador del cabildo es a que nos juntemos todos y de aquí salgamos con más autonomía”.

La construcción de autonomía es uno de los objetivos de las escuelas, pero es una tarea muy compleja porque, siendo el cabildo un espacio sobre todo de los mayores, los niños también tendían a reproducir no sólo los aspectos positivos -como el de facilitar la participación de todos en la conducción comunitaria-, sino que también reproducían actitudes de autoritarismo, conformación de grupos que se excluyen entre sí, desacato a la autoridad del maestro. La autonomía se interpretaba como libertinaje en algunas oportunidades. La permanente tensión de estos mecanismos para que ellos cumplan con una función creadora y fortalecedora de las comunidades, ocupó muchos de los espacios de

reflexión, acompañamiento y ajustes. Es necesario reconocer que el cabildo de los adultos juega un papel de espejo del tipo de gobierno que hay en la comunidad y que de la manera como éstos actúen depende la potencialidad formativa de estos espacios. La construcción de autonomía al interior de la escuela es una tarea permanente. Para los maestros, implica facilitar estos espacios, revisar y ajustar las prácticas pedagógicas. Para los niños nombrados como cabildantes, exige un esfuerzo mucho más grande que el que se realiza en las escuelas formales y algunos terminan cansándose y descuidando sus funciones. Otros maestros han potenciado este espacio de manera que lo han convertido en la mejor forma de estimular la evaluación colectiva. El cabildo escolar contribuye a crear espacios de autoevaluación, colaboran en la valoración del comportamiento, actitud comunitaria y rendimiento de todos y cada uno de sus compañeros, actuando como autoridades en la escuela. La implementación del cabildo como mecanismo para la participación en la educación se ha seguido dando en los diferentes espacios formativos. Maribel Solarte, gobernadora del cabildo de maestros participantes en la licenciatura en Pedagogía Comunitaria, en el año 2001 planteaba al respecto de su nombramiento:

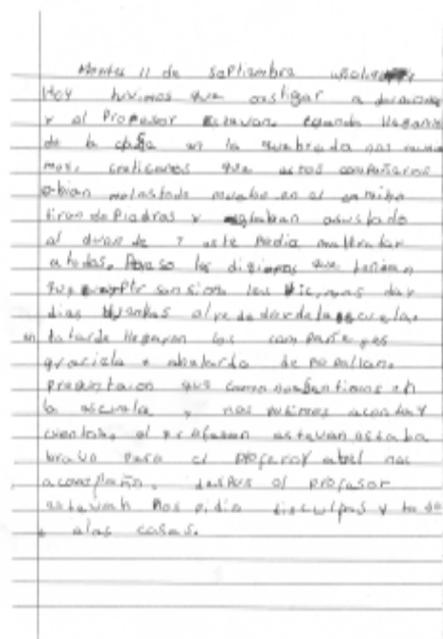
“Yo como participante de otra etnia [afrocolombiana, habitante y maestra en el resguardo de Las Delicias], he sido elegida para ser su gobernadora, eso me enorgullece y me hace pensar que debo hacer un gran esfuerzo para responderles a los compañeros nasa y demás que me nombraron. Estaré atenta a prestar toda la colaboración, pero necesito también la voluntad de todos, para que podamos sacar adelante esta tarea. Con los demás compañeros del cabildo estaremos pendientes para que nuestros estudios puedan salir a buen término y así prestar un mejor servicio a nuestras comunidades”.

En los proyectos de investigación que vienen desarrollando los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía Comunitaria, se ha asumido el cabildo como una instancia de fomento de la autonomía y organización escolar, llegando a encontrar derroteros muy importantes en el sentido y responsabilidad colectiva de los niños y niñas, frente al tipo de relaciones que la escuela tiene que potenciar para mejorar su funcionamiento. Éste

ha posibilitado la participación de las niñas en las instancias de dirigencia, y hoy muchas niñas son nombradas gobernadoras, suplentes, tesoreras, secretarías, contribuyendo a la generación de nuevos espacios sociales donde las mujeres tienen mayores responsabilidades.

- El diario escolar, una herramienta para la memoria y la reflexión pedagógica

Uno de los mecanismos que la construcción de la educación propia hizo, fue el de establecer una estrategia que permitiera visualizar el desarrollo de cada escuela y el lograr que cada persona llevara un registro crítico de sus actividades como recurso formativo. El diario escolar se implementó desde segundo de primaria en adelante. En unos casos lo realizaba cada curso y en otros estaba a cargo de los secretarios de los



Escuela de El Chimán (Guambía)

"Martes, 11 de Septiembre año 1984

Hoy tuvimos que castigar a dos niños [Gerardo Tunubalá y María Cecilia] y al profesor Esteban [Tunubalá]. Cuando llegamos de la clase en la quebrada nos reunimos [y] criticamos que estos compañeros habían molestado mucho en el camino. Tiraron piedras y estaban asustando al duende y éste [nos] podía maltratar a todos.

Por eso les dijimos que tenían que cumplir sanción. Les hicimos dar 10 vueltas alrededor de la escuela. En la tarde llegaron la compañera Graciela y Abelardo de Popayán. Preguntaron que cómo nos sentíamos en la escuela y nos sentamos a contar cuentos, el profesor estaba bravo, pero el profesor Abel nos acompañó. Después el profesor Esteban nos pidió disculpas y todos [nos fuimos] a la casa".

cabildos escolares, los cuales lo socializaban en las reuniones generales de la escuela, todos los días. Veamos algunos ejemplos:

Los jóvenes del CEFILAM así cuentan en su diario escolar:

“Pueblo Nuevo, Agosto 11 de 2003.

Hoy es lunes, trabajamos distintas áreas que son: organización y política, comunicación y lenguaje, comunidad y naturaleza, administración y contabilidad y las expresiones artísticas. Como de costumbre a los que nos tocó hacer el desayuno, hoy nos levantamos a las tres de la mañana, primero nos bañamos y luego preparamos el desayuno para todos. A las seis y media servimos los alimentos bien calientitos, que alcanzaron para 70 personas, más los animales que son los perros y los gatos.

Terminado de servir el desayuno, entregamos la cocina limpia y ordenada, además los utensilios utilizados, para que los demás entren a preparar el almuerzo.

A las 8 de la mañana, entramos a la clase, todos nos dirigimos a nuestros salones, donde nos esperan los orientadores de las áreas ya mencionadas. Todos nos saludamos y el orientador cuenta sobre el trabajo que se va a hacer en toda la semana. Establecemos horario de trabajo. Sacamos la comisión para ayudar a preparar el almuerzo. En el descanso vamos con otro compañero a ver los animales si tienen comida y agua las gallinas y los cerdos, a ver si los conejos tienen pasto, si no tienen hablamos con la comisión de los conejos, para ver qué paso, bueno hoy todos los animales estaban bien. Es hora de entrar a clases, en mi curso que es séptimo, continuamos con el tema de lectura y escritura del nasa yuwe, hoy aprendimos sobre las lagunas y su significado en la cultura nasa, lectura de las palabras y ejercicios orales de las palabras para uno aprender el nasa yuwe. El tiempo de nuevo pasa son las doce del día, hora del almuerzo. En este espacio almorzamos, luego lavamos la ropa, damos de comer a los animales, porque ellos también almuerzan... También fue el tiempo de cumplir mis responsabilidades de rajar la leña para la tarde. Los demás están jugando fútbol y otros en otras responsabilidades. En la tarde: nos reunimos todos los cursos para intercambiar ideas sobre lo que somos. Recordamos que el resguardo indígena de Pueblo Nuevo está ubicado al nor-oriente del Departamento del Cauca, además en la parte alta de la cabecera Municipal de Caldono.

Finalmente pensamos que nos gustaría ir a otras escuelas también para conocer cómo trabajan. Escribimos esto también para compartir a otras escuelas”.

Ansiar Tintinago (Secretario)

El diario como recurso pedagógico fue trabajado también en la profesionalización de maestros. Algunos hicieron de éste un apoyo de investigación. Pero no ha sido fácil mantener el hábito de escribir todos los días. Algunas escuelas lo siguen estimulando, aunque a nivel personal es más difícil conservarlo. Muchos maestros y alumnos que lo hacen, dicen que tienen en el diario el mejor de los amigos para contar sus inquietudes y esperanzas, y para ver en qué campos se ha avanzado o superado los problemas. Este diario es de vital importancia para los dirigentes y alumnos que han logrado un buen hábito para leer y escribir y registrar sus acciones, dándole fuerza y reconocimiento a su identidad, autoestima y sentido de superación.

- Las bases culturales de la didáctica propia

En la propuesta de 1980 ya se quería partir de los “sistemas motivacionales utilizados en el medio familiar” (pág. 14), pero fue con el proceso del “aprestamiento” que señalamos anteriormente y con las investigaciones sobre las prácticas tradicionales de socialización de la niña y el niño que profundizamos esta idea.

Para 1990 caracterizábamos las formas propias de aprendizaje y enseñanza que venían de la tradición de las comunidades así: oralidad, visiones y sueños, simbolización y personificación, analogía, experiencia y observación.

“El saber surge en la comunicación oral y es apropiado en ella” (*Elaboración de currículo en las comunidades indígenas paeces*, 1990, p. 18). Muchos de los saberes sobre la vida sexual, la vida afectiva, las normas de comportamiento, el desarrollo del lenguaje, los niños y niñas los han ido apropiando en la vivencia cotidiana, en los relatos de los ancianos, en los consejos que los mayores contaron alrededor del fogón, en las creencias y mitos que regulan la vida social. En el documento anterior decíamos igualmente

“las visiones y sueños, los cuales hacen referencia a una imagen que se recibe en un momento. A través de ellos se conoce el destino, la vida y proyección de la comunidad. Las visiones y sueños no son ideaciones circunstanciales o

meramente individuales, sino que su significado y producción tiene carácter colectivo. Toda la comunidad participa de ellos, define sus características a través del sueño o la visión le confiere el don para ser tut´ bahisa [partera/o] o thè wala [médico/a tradicional]. Este conoce a través de los sueños las yerbas medicinales que posteriormente utilizará”.

El mismo documento se refiere también a la simbolización como una de las maneras de representar el conocimiento. Es así como encontramos que los nasa sienten señas en el cuerpo y a partir de ellas interpretan informaciones que les sirven para orientar su vida cotidiana. Igualmente sucede con las nubes, con la voz de los animales, con los diversos fenómenos de la naturaleza. La simbolización va desde las informaciones cotidianas, hasta las informaciones de carácter político, por ejemplo la vara del cabildo. En estos últimos tiempos cobran también importancia las banderas o los escudos, resignificados desde los procesos organizativos.

Igualmente, en el lenguaje de la vida cotidiana hay una personificación de los elementos que existen en el entorno, creando mecanismos de representación que sirven para poner en diálogo distintos seres de la naturaleza. Esta forma del conocer y en algunos casos de conceptualizar a partir de la analogía y la personalización, tiene la propiedad de humanizar la naturaleza, naturalizar al hombre, o difuminar las fronteras entre ellos. Por ejemplo las flores hablan, las aguas corren, los animales sienten y se comunican entre sí mismos y con los humanos, al igual que los hombres se comunican con ellos.

El mito de la *siska*, contado por la abuela Martina Pacho Toconás, pone en evidencia la estrecha relación naturaleza y conocimiento.

Dicen que la Siska amanecía sin dormir, cocinando mote. A la madrugada ya tenía el mote preparado, y tan pronto rayaba el día, le servía la comida al marido. Luego se bañaba, cargaba su jigra blanca en la espalda y salía al rozal. Ella era lo más de trabajadora. Un día salió muy hermosa, vestida de un anaco bien negro como un chamón, bien peinada y con buen chumbe nuevo con el cual se fajaba el anaco. Después la suegra pensaba... “Ya ha de venir porque se fue muy de mañana” - Sin embargo, la nuera, en ninguna parte se veía. Entonces la suegra salió a buscarla en el maizal, diciendo ¡Siska...! pero sin haberla visto regresaba a su casa. Y pensaba “ayer también la busqué y no la

encontré". Nuevamente volvía a buscar el rastro de Siska alrededor del rozal, pero nada veía. La suegra al medio día volvió a buscarla y decía: - ¡Siska! - ¡Aaaa...! - le respondían. Pero ella no se veía, y la suegra miraba los rastros, pero no había nada. Otra vez decía: - ¡Siska! - ¡Ooo...! - le respondió una voz aguda. La suegra mientras daba vueltas al rozal buscándola pensaba: "Dónde puede estar que sólo me responde así". Inútilmente la buscaba porque de la casa sólo salía una gran persona, pero al llegar al rozal se convertía en gusanito, para ir trepándose lentamente en cada mata de maíz, a pesar de que la suegra la necesitaba para que ayudara en otros oficios. La suegra volvía de nuevo al rozal y la llamaba insistentemente: - ¡Siska! - Aaaa...! - Le contestó en el oído, de lo alto, "¿Dónde estará esta muchacha?, si la necesito", pensaba la suegra, "¿Por qué me contesta de lo alto? Seguramente está en una mazorca" Miró hacia arriba, abrió el capacho y volvió a llamar, y le respondieron: - ¡Aaaa!. La suegra creía que era gente. Siska estaba bordeando en zigzag el ruedo de la puntica de la mazorquita. La suegra extrañada dijo: "¿Por qué esto y desgranando de grano en grano?". Sin embargo vio que tenía una jigrada de maíz desgranado en una jigra tan blanca, como una taza y del tamaño de una jigra de tmin. La suegra dijo: "Yo la mato de verdad. Creí que era gente y ha sido una gusana". Cuando ya le iba a arrancar la cabeza, Siska exclamó: - Me estás matando a mí. Mi esposo cultiva pequeños rozales, por eso yo lo iba a comer economizando mucho. Me matas pero después otra mujer llegará a la casa cargada con mazorcas y todo. Toda esa comida no les durará a ustedes aunque tengan maizales grandes. En cambio yo lo desgrano es para que dure. Ustedes sólo pasarán hambre. Entonces, dijo la suegra: - "¡Solo por no querer andar rápido estás diciendo eso!" Y al clavarle las uñas, se murió. Siska estaba vestida de anaco finísimo, delgadito como una hoja de árbol y chumbe bien elegante. Iba a comer el rozal, terminando en el centro; así comemos nosotros.

"Las culturas indígenas tienen los contenidos para el diseño de métodos eficaces de aprendizaje, a partir del ordenamiento natural y los procedimientos que secuencialmente van marcando los cambios. En este relato encontramos las concepciones estéticas, el arte, (calidad de tejidos). La economía -fxiin, fxiin. El significado del trabajo, la salud, la moral, (creencias y prácticas culturales propias de la cosmovisión nasa). De hecho, estos tópicos constituyen matices éticos y filosóficos. Enseñan desde una perspectiva socio comunicativa y lúdica. En el texto vemos a Siska, personificada en mujer... no la hembra: "Cocinaba durante toda la noche..."; era muy limpia, pero esta condición no se reduce a la asepsia... Salía bien bañada al rozal muy de madrugada... administradora... acumulaba, ordenaba el consumo de la cosecha de maíz, previendo la escasez, aprovechando los granos sencillos (pequeños, débiles), empezando desde el

rededor, para terminar con los granos fuertes y vigorosos... En fin, el texto nos insinúa muchas posibilidades que si nos detenemos encontraremos temas para múltiples usos pedagógicos. Desde este texto se pueden afianzar muchos valores y comportamientos como también abordar enfoques de conocimientos, habilidades en las artes y oficios que van más allá del conocimiento del cultivo del maíz que a simple vista parece" (Abelardo Ramos, en el Diplomado de PEC, Río Blanco, noviembre 2003).

De esta manera los relatos de la tradición oral de las comunidades, llevan implícita una intencionalidad formativa, transmiten enseñanzas, así como también otras formas de aprender que se dan en una perspectiva de enriquecimiento intercultural. Este potencial se ha ido descubriendo y recreando según sea la actitud del maestro y de las autoridades en cada territorio.

- Música, bailes y sociodramas: otras formas de expresión

*De Quintín a Benjamín,
De Benjamín ¡pa'delante!
Todos haciendo parte
de un ejército sin fin.
Por la ampliación del resguardo,
Por defender la cultura,
Por no pago de terraje,
la organización creció.*

*Coro
El trabajo, el trabajo,
la semilla que entregó,
con el sudor la sembraba
con su sangre la regó
andaba por todas partes,
buscando siempre la unión,*

*De Tierradentro hasta Silvia,
de Toribío a hasta Jambaló*

*Nuestra historia pa'delante,
con obreros, campesinos,
estudiantes y vecinos
un mundo justo crearemos.*

*A todos aconsejaba,
organizarse y luchar
y seguir siempre el ejemplo
de los viejos pa'educar.*

Coro...

*Que la muerte no te alcance
hombre y lucero brillante
que los hombres del mañana
tengan paso de gigante.*

Recitado:

*Que Benjamín no es muerto
que en los caminos alumbra,
como luna de verano,
como laguna de páramo.*

Cantado:

*¡Tú siempre estarás presente!
(3 veces)*

Mientras que en el currículo propuesto por el MEN las expresiones artísticas se abordan como un área autónoma de conocimiento, como un contenido curricular específico, nosotros las asumimos en el proyecto como un medio expresivo, creativo y cultural de tipo transversal.

El canto anterior, por ejemplo, de composición colectiva, surge en el contexto de uno de los talleres de capacitación en pedagogía y lenguas en 1980 en Paniquitá. Diferentes formas de expresión entran a recrear los aprendizajes. Los problemas, las esperanzas, las necesidades y los sueños cantados, llegan más fácil al corazón y al pensamiento. Por eso este canto se asumió como el himno de las escuelas bilingües, en honor a uno de los líderes que más se había destacado en la defensa cultural de los pueblos indígenas. Esta misma canción se cantó en el primer aniversario de la muerte del compañero Benjamín en Belalcázar. La música entró de lleno en la construcción pedagógica. Con la intención de investigar y recuperar la música autóctona, se inició este proceso con la compañera María Eugenia Londoño y se continuó también con el profesor Carlos Miñana.

El contexto indígena además, vivencia y apropia música popular y también se producen composiciones que dan cuenta de las luchas. En los Congresos y asambleas que el CRIC realiza, se hacen presentes grupos musicales de diversas regiones, cada uno con nuevos aportes y sentimientos hechos canción. A su vez el PEB, fue intensificando su trabajo alrededor de la música, organizando grupos musicales en las escuelas y fomentando la importancia de recuperar los usos y costumbres de la comunidad. Desde el PEB, de especial significación fue la creación del grupo *Kwe ʼsx Kiwe*, el que con la coordinación del compañero Inocencio Ramos asume el desarrollo de la investigación de la música en las escuelas comunitarias y en los resguardos.

La presencia de la música, las danzas, el reconocimiento e interpretación de su significado, fue posibilitando la recuperación en unos casos de piezas musicales ya en estado de olvidarse definitivamente. En otros casos se logró crear otras canciones cambiando las letras a canciones conocidas:

Canto al Hijo del Cauca

Yo que soy hijo del Cauca,
Llevo sangre de paez,
de los que siempre han luchado
de la conquista hasta hoy (bis)
Vivimos porque peleamos
contra el poder invasor
y seguiremos peleando
mientras no se apague el sol.

Indígenas, campesinos,
Llevamos sangre paez
de Álvaro y de Benjamín,
de la Gaitana y Quintín.

Toda la gente lo extraña,
por su valiente labor
por denunciar la injusticia
lo asesinó el opresor .

Su semilla nunca muere
mil Ávaros nacerán,
y el camino de la lucha
alumbrando seguirán.
Mártires de nuestro pueblo,
en la memoria estarán
y marcarán el camino
en busca de libertad.



La música en la escuela.

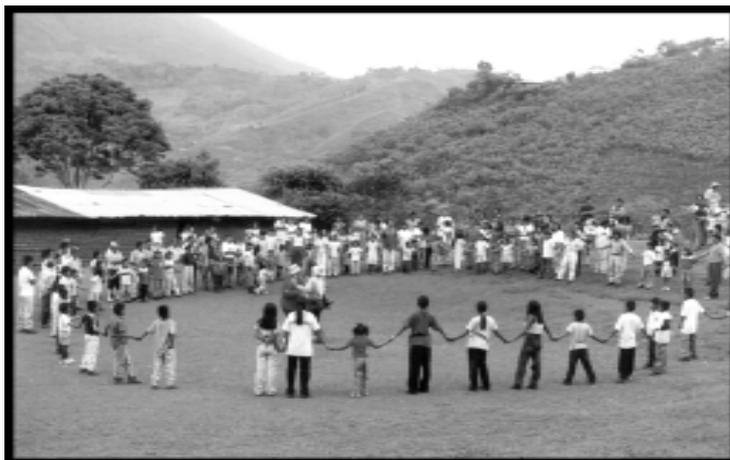
Texto adaptado por Luis Carlos Ulcué y Rosa Elena Toconás, ambos maestros bilingües de la escuela de Las Delicias (Buenos Aires). El Padre Alvaro Ulcué Chocué fue asesinado en Santander de Quilichao, el 5 de noviembre de 1984. Rosa Elena Toconás fue asesinada en Jambaló el 11 de agosto de 1985.

El potencial de creación artística en las comunidades es amplio, y su incidencia en el proceso de concientización e identidad indígena es fuerte. Inocencio Ramos, en alguna ocasión comparaba el efecto formativo de la música con relación a las formas convencionales: “Lo que se hace en una semana con charlas, yo lo hago en cinco minutos con una canción”.

En la formación de maestros la música y la expresión artística en general han ocupado un espacio preponderante. Diversos talleres realizados con la coordinación y asesoría de María Eugenia Londoño de la Universidad de Antioquia, y Oscar Vahos del Grupo Canchimalos y de la Escuela Popular de Arte de Medellín, dieron elementos para la investigación y con ella la recuperación y creación de música, cantos, poesías, juegos. La primera actividad en este campo fue una correría con varios maestros y coordinadores para identificar y reconocer danzas tanto de la cultura nasa, como de la cultura guambiana. Así se llevó a cabo en el resguardo de Pueblo Nuevo un encuentro, donde los mayores bailaron el bambuco páez, el baile del angelito, la danza del gallinazo, el baile de la venia. Igualmente en el Chimán (Guambía), se realizó el ritual del matrimonio y la danza del angelito. Durante estas correrías y encuentros, se grabaron y filmaron los aspectos más relevantes y a

partir del estudio de éstos se prepararon y desarrollaron los talleres posteriores.

Uno de los talleres de especial significación para la educación indígena, por el enfoque y aplicación a la enseñanza y vivencia cotidiana, fue el realizado en Manzanal – Silvia, en el año 1984. En este taller se trabajaron los ritmos del bambuco nasa y del guambiano, se analizó su contexto y la coreografía y la relación entre danza y música. Se crearon ritmos musicales a partir de los sonidos de la naturaleza y objetos del entorno. Se realizaron rondas a partir de las que ya se venían trabajando con los maestros en la escuela-comunidad, recreando y aprendiendo otras de otras culturas. Estos elementos contribuyeron a revitalizar y recrear los juegos, el baile y la música como recursos de una pedagogía comunitaria, para ser aplicados a la enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Entre 1984 y 1991, un taller en cada año revisaba los logros alcanzados, reelaboraba las canciones que se habían creado si esto era necesario, creaba juegos y relacionaba estos recursos con los procesos pedagógicos. Benjamín Ramos elaboró esta ronda:



Kl'uum

Kl'uum u'necya'haMte
 üskipaKl'uma's wësenä
 üste'Luuc't'i pa'yanaKl'uma'
 kimas peh'gaT'azsay put'
 iwekaS'aya's pa'yanaUwec'a
 pe'hna u'hc'haKhic'a
 suthenaKl'uma' kimas
 peh'gaUma uma umaMyuh
 kwe's't'i nwe'wyaKl'uuma'
 pa'yana üsa'Pe'hna
 u'hwec'aKl'uma' kimas
 peh'gaT'azsay pwesena
 üste'Kl'uma' na'wki'kik
 we'wAyte pwesenuwëAd'a'
 pe'hna u'hwe'nKl'uma' kimas
 peh'ga

El Duende

El duende está llorando¿dónde
 estará? Mientras escuchamos al
 duende a los niños llamará
 ¿A quién necesitas, duende?
 Todos de las manos. A S'aya
 llamará cogerá y lo llevará y lo
 esconderá
 ¿A quién necesitas, duende?
 Mamá,mamá, mamá, ven a
 defendernos. El duende está
 llamando para llevarlo junto a
 él.
 ¿A quién necesitas, duende?
 Mientras jugábamos el duende
 dijo así: No jueguen aquí, que
 yo me los llevo.
 ¿A quién necesitas, duende?

Aunque la letra puede recordarnos en su temática la canción *Juguemos en el bosque (ahora que el lobo no está)*, remite al mundo nasa, a los espíritus guardianes que hay que respetar para mantener el equilibrio hombre – naturaleza; el duende da poder y convierte en médico. En ese sentido, el duende es bivalente y la canción provoca también en los niños una sensación entre el temor y el deseo, entre el castigo y el premio.

Con la asesoría del profesor Carlos Miñana, a lo largo de más de 15 años se fueron rescatando rituales y prácticas culturales a la vez que la investigación acerca de la música nasa. Este proceso tuvo el apoyo también de Jesús Bosque, un realizador de televisión. Con ellos se elaboraron varios videos donde se registran aspectos como el *Kücxh wala* en Tierradentro, la historia cultural y política de los primeros 25 años

del CRIC, el *tul*, la cosmovisión, el bilingüismo y la enseñanza de las lenguas.

Un proceso didáctico de mucha importancia en la investigación pedagógica, fue la articulación a nivel integral de una unidad pedagógica, con contenidos vivenciales a partir del ritual del *Kücxh wala* (Baile de los Negritos) y de la que hablaremos más adelante cuando abordemos el papel que jugaron los materiales didácticos en el proceso.

El trabajo didáctico desde la expresión cultural fue tomando cuerpo en dos sentidos. En primer lugar para la revitalización y recreación cultural desde una vivencia colectiva que en la actualidad se refleja en el ritual del *sakhelo* donde participan alrededor de 2000 personas con el fin de refrescar las semillas, a sus cultivadores y demás pobladores de una región. Cada resguardo en varias partes del departamento del Cauca se encarga de realizar este ritual convidando a las diferentes veredas, invitando a participar con sus semillas, con su comida y con su presencia, para ayudar a levantar el *sakhelo*, para contar historias, para bailar y refrescarse en una ceremonia de comunitariedad. En este ritual participan las escuelas y colegios de las respectivas zonas.

Otro de los recursos que podríamos vincular a la expresión artística, de mucha trascendencia en la comunidad y en la escuela, son los sociodramas, entendidos éstos como expresiones teatrales o dramatizadas de episodios de la vida social de cada pueblo, donde de manera escenificada se recrea la realidad y se posibilita con ello su posterior análisis. La representación de la manera como actúan los cabildos o las familias, cómo piensan la educación, cómo se han hecho las recuperaciones de tierra, cómo es la vida en la ciudad, en fin, diversos temas que son interpretados por los niños y niñas, por los maestros y maestras o por los dirigentes y otros miembros de la comunidad, facilitan la comunicación y los aprendizajes.

Estas dramatizaciones han jugado un papel importante en la concientización de las comunidades desde comienzos de los años 80 y son componente imprescindible de todo congreso. La representación pública de la actitud del maestro oficial, del maestro comunitario, del terrateniente, del político, del sacerdote, casi siempre estimula una sana

crítica y desarrolla la expresión oral y la creatividad. Los sociodramas posibilitan igualmente el tratamiento de problemas muy complejos que se presentan, tales como la contradicción entre familias y comunidades, conflicto entre líderes, casos de robos.

En la vida escolar estas representaciones han servido para fortalecer la expresión oral, sobre todo en las lenguas de menor uso -para equilibrar-, ya sean indígenas o el castellano. Es tal su impacto que, en algunos casos, los mismos actores pierden la noción de la representación teatral, para vivirla y sentirla como su propia realidad. Graciela Bolaños cuenta:

“En el Sexto Congreso del CRIC, en Toribío, las comunidades del resguardo de San Francisco prepararon un sociodrama sobre la muerte del dirigente Avelino Ul. Para ello un grupo de personas de diversa edad, niños, jóvenes mayores, dirigentes, hombres y mujeres de la región investigaron y elaboraron el proceso de lucha que llevó a que el dicho compañero fuera asesinado por los terratenientes y esta historia la montaron en forma dramatizada. En la misma semana de realización del Congreso un grupo de teatro de Cali que también asistió al Congreso, dio unas orientaciones teatrales para la obra y se presentó ante la expectativa y satisfacción de más de mil espectadores. Cuando la obra ya iba a culminar con la muerte del compañero Ul, el compañero que hacía el papel de él, se perdió, quedando la obra paralizada un momento, hasta que otra persona ante el impasse salió a ocupar esta representación y así terminó la obra. Cuando el primer compañero apareció luego de dos o tres horas, se le preguntó que fue lo que le pasó y el contestó: ‘Es que me dio mucho miedo, porque creí que me iban a matar de verdad y salí corriendo a esconderme’.

- Aprender jugando

Al iniciar la búsqueda de una pedagogía propia, lo primero que advertimos era que los niños eran los mejores maestros. Ellos siempre estaban buscando descubrir el por-qué de cada cosa, con sus preguntas nos llevaban a muchas reflexiones para contestarles y en algunos casos los adultos ni siquiera podíamos responder. Los niños por medio de sus juegos recrean las formas como viven en la familia, las fiestas, los trabajos de la parcela, el mercado y los diversos hechos de su entorno. Así van aprendiendo de manera natural. En López Adentro, por ejemplo, los niños jugando a la

parcela mostraron que en su comunidad existían catorce variedades de yuca. El juego se constituyó en una de las mejores estrategias pedagógicas para que los niños se sintieran contentos en la escuela y aprendieran. Por supuesto que no se trataba de jugar sólo en el recreo sino de hacer de la clase un recreo. Entonces, el maestro tenía que integrarse con los niños en el juego y desde allí apoyarlos para su aprendizaje. Sin embargo, no todas las comunidades estaban convencidas de que los juegos eran importantes para el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. En las evaluaciones muy reiteradamente comentaban: "A los niños no hay que dejarlos jugar porque se vuelven perezosos" o "en estas escuelas bilingües



los niños y los maestros se la pasan jugando, pierden mucho tiempo"; en otras ocasiones se afirmaba: "no es tan aconsejable que los maestros se pongan a jugar con los niños, porque les pierden el respeto". Veamos lo que comentan los niños sobre esto mismo:

"Pregunta: ¿Cómo les gusta aprender?"

Antonia: Me gusta que el profesor no nos regañe y que nos acompañe a jugar. Las clases que más me gustan son las de la profesora Benilda, porque salimos, armamos cuentos, hacemos juegos, nos reímos dibujándonos a nosotros mismos.

Juan Alirio: a mí me gusta que el profesor me deje jugar, yo hago mi tarea rapidito, nos salimos y aprendemos a contar regando granos de maíz que son las gallinas y que cada gallina en la semana ponía seis huevos que son como los granitos de arroz y que estos huevos los vendemos a cincuenta pesos (\$50) y que con eso compramos la remesa. Hay que tener más de 20 gallinas en la casa para que den en la semana lo necesario para comprar en el mercado" (Çxayuçe 2).

Para los niños el juego es un trabajo muy importante. Fue necesario realizar un proceso con los mayores para que ellos se convencieran de que los juegos son un recurso valioso de las culturas para que los niños interioricen valores, habilidades, hábitos, saberes. Para superar la desconfianza de los padres, decidimos en los talleres de formación pedagógica y en las evaluaciones, realizar juegos donde se integraban los niños, los padres de familia y los maestros. Luego se analizaban y sacaban las enseñanzas. De esta manera muchos de los padres de familia sintieron que realmente aprendieron y que para lograr que los niños tuvieran una actitud positiva a la investigación cultural los juegos eran necesarios.

Todas las escuelas han inventado muchos juegos y rondas. En la escuela de López Adentro crearon la siguiente ronda adaptando la melodía del *Puente de Avignon* donde los niños, mientras cantan, realizan los movimientos que indica la canción:

*Muele, muele, trapichito
muele, muele sin parar,
alistemos la panela
para la comunidad
Movimiento 1: ¡Así, así, así hacen los sembradores!
Coro: Muele, muele...
Otros movimientos: Así, así, así, hacen los cortadores... los talladores...
los juetadores... los bagaceros... los horneros... los descachadores...
los empacadores... los consumidores...*

En algunas escuelas cambian la música a la ronda, o le aumentan acciones, o cambian la actividad básica, por ejemplo con el cultivo del maíz o de la yuca. Adolfo Ulcué Taquinás, maestro de la escuela el Cóndor (resguardo de Canoas), comenta:

“Por mucho tiempo observé a los niños y noté que les gustaban mucho los pasatiempos, los juegos. Entonces me dediqué a encontrar los juegos más usuales en los niños y con ellos y otros maestros de la zona logramos elaborar varios materiales. Realizamos el juego de Kwe ´sx fxi ´zenxi (Nuestro vivir)”.

Los juegos han permitido abordar también de manera adecuada algunos problemas del contacto entre el castellano y las lenguas indígenas: así se han tratado problemas de confusión de sonidos O/U, pues los niños nasa y guambiano no distinguen la o de la u porque no existe esa diferencia en su lengua; por eso muchas veces dicen burrar, por borrar, currer por correr; natorales por naturales, cochara por cuchara... Se trata de aprender a diferenciar por medio de loterías los sonidos a partir de pares: rosa y rusa, sucio y socio...

- El dibujo: del petroglifo al cuaderno

En los primeros años los niños escriben por medio de rayas, dibujos, garabateos. En el proceso de lecto-escritura, muchos peque-ñitos hacían rayas y decían: "Aquí dice: Rosalía Qui-guanás". Por este mismo principio han pasado di-versas culturas para sim-bolizar su mundo, es decir, para comunicarse. De ello dan cuenta las innumerables muestras pictográficas y petroglifos que existen en las comunidades indígenas.

El dibujo en los niños nasa y guambiano juega un papel decisivo en la reelaboración cultural. Dibujo, juego, ideograma, grafía son formas de un mismo proceso que, a la vez que se hallan relacionadas, presentan diferencias y diversos grados de abstracción. En la experiencia del PEBI, el dibujo constituye un procedimiento valioso en el camino hacia la escritura, y permite además que los niños se expresen de manera diversa frente a las situaciones de la vida. El dibujo se convierte en la primera grafía del sentir cultural en la escuela. Sin embargo, es necesario reconocer que en el principio existía resistencia por parte de los padres y aún de algunos maestros, pues lo consideraban secundario para la enseñanza. Al avanzar en la construcción de una metodología para la enseñanza de la lectoescritura este problema se fue superando. En 1983 se realizó una exposición en la librería El Zancudo de Popayán de más de doscientos dibujos de niños indígenas realizados en marco del VI Congreso del CRIC efectuado en Caldono. Un artículo de Germán Mendoza Diago, en el periódico caucano El Liberal de Diciembre 8 de 1983, reseña de esta forma la exposición:

“Los niños de las comunidades guambianas o paeces están conscientes de la difícil etapa histórica que les tocó vivir. En todo momento plantean a través de sus pinturas el problema de la tierra, la dificultad de los cultivos, los inconvenientes de la excesiva saña climática y, en fin, todas aquellas situaciones que significan un lastre en su transcurrir cotidiano. Inclusive, algunos cuadros van más lejos y conminan a los niños a impedir por cualquier medio a que los recursos naturales sean destruidos bárbaramente. Dibujos pertenecientes a niños de 7 u 8 años ya hablan de la utilidad de los bosques para la conservación del suelo, de la utilidad de ciertos animales para el control de plagas en la agricultura y de la necesidad de un trabajo duro y eficiente para que todos en la comunidad estén bien alimentados”.



Dibujos de los niños de JUAN TAMA

Los dibujos de los niños también han sido centrales en todos los materiales producidos en el Programa. De esta forma se han recuperado y difundido sus puntos de vista, sus percepciones de lo que estaba pasando, sus necesidades e intereses.

Las cartillas y los materiales educativos

En estos años hemos producido y publicado más de un centenar de cartillas y materiales para las escuelas y desde las escuelas (ver anexo). Al final del capítulo 1 ya mostramos cómo empezó este proceso y cómo la comunidad participaba en su elaboración. Ahora queremos dar cuenta

de cómo se ha ido volviendo más compleja esta labor, cómo se han introducido nuevas temáticas, cómo se ha incorporado el uso de nuevas tecnologías. También nos referiremos a la problemática que plantea la utilización de los materiales didácticos en la escuela propia. Para ello vamos a realizar un recorrido general de tipo cronológico y, al final, profundizaremos en un ejemplo, en un conjunto de materiales que se complementan mutuamente y que se elaboraron a lo largo de los años noventa.

Los primeros materiales educativos escritos fueron, como dijimos anteriormente, las “fichas”. No se usaban casi materiales pues la fuente del conocimiento se encontraba en la tradición oral, en la observación de la naturaleza y en el análisis de la problemática que estábamos viviendo. En lectoescritura no había una propuesta lineal, no había un plan secuencial; se planteaba un proceso de apropiación “natural”.

Las primeras “cartillas” eran pequeños trabajos que nacían al interior de una escuela en torno a una temática específica y como resultado de la aplicación de un conjunto de “fichas” y de la articulación de algunas “guías” de los maestros. Las comunidades debían producir sus propios textos. Desde el Programa se dejaba a la gente que recogiera lo que quisiera, sin definirlo previamente, sin objetivos explícitos de tipo educativo. De esta forma surgieron cartillas como *Así trabajamos*, de la escuela guambiana de El Chimán (1984), o varias de la escuela La Laguna como *Historia de nuestra comunidad* (1985), *La experiencia de nuestra huerta escolar* (1986) o *Conociendo nuestras plantas* (1987), resultado de un trabajo colectivo entre niños y comunidad, coordinado por el médico tradicional Benigno Collazos y el maestro Roberto Chepe; o *Ampliando nuestro conocimiento*, cartilla elaborada con base en la visita que la escuela de López Adentro realizó a la Laguna de Juan Tama (1987). Estas cartillas eran inicialmente multicopiadas en la misma escuela y, luego algunas –como *Conociendo nuestras plantas* en 1991–, impresas y difundidas por el Programa. Estas cartillas surgidas en las escuelas en estos años eran normalmente en castellano, aunque incluían vocabulario y algunas frases en el idioma de la comunidad.

Desde el Programa teníamos la inquietud de fortalecer los procesos de lectura y escritura en los idiomas comunitarios. Por ello, las primeras cartillas elaboradas desde el nivel central del Programa están orientadas a la lectoescritura. Es el caso de *Ets tengia ipikita* (Te invitamos a leer), de 1983, que se editó en dos versiones: una en el dialecto nasa de Tierradentro y otra en el de Toribío. En esta cartilla se advierte su origen basado en las "fichas", por su estructura de unidades que giran en torno a un pequeño grupo de preguntas, y la influencia de Paulo Freire con sus frases "generadoras". Las temáticas son la tierra, la casa, la escuela, la huerta escolar, los animales, el trabajo comunitario, la tienda, la música, el vestido, la medicina indígena, los árboles y el cabildo. La cartilla incluye también algunos cantos inventados por los niños. Al año siguiente aparecerá otra cartilla de lectoescritura, *Kuesh iuwe*, que no se implementó ampliamente pues su grafía fue criticada desde el comienzo. Las dificultades que tuvimos para definir una forma de escritura más consistente, que permitiera incorporar la diversidad regional, que fuera sencilla y que al mismo tiempo fuera fiel a la fonética del idioma, nos llevaron a no publicar más cartillas bilingües o en *nasa yuwe* hasta no aclarar estos problemas mediante la investigación. Pero se necesitaban las cartillas. Por eso publicamos una serie de 3 libros, con su guía para el maestro donde no había texto, sólo dibujos de la vida cotidiana de las comunidades que servían como motivadores para fortalecer el uso de la lengua propia en la escuela desde la oralidad y para abordar las problemáticas comunitarias: *Conociendo nuestra vida* N° 1, *Escuela, comunidad y trabajo* N° 2, *Representando nuestro mundo* N° 3 (1986). Estas fueron las cartillas para el proceso de aprestamiento al que nos referimos anteriormente. Hacia finales de los 80 las investigaciones lingüísticas y las reuniones para llegar a acuerdos van dando sus resultados y en 1988 aparece un texto para la lectoescritura en *nasa yuwe*, inicialmente dirigido a los maestros: *Nasa yuwete piisan fi'n'i* (Alfabeto en *nasa yuwe*) (120 páginas). Este texto da cuenta de cuatro variantes dialectales: Toribío, Caldono, Tierradentro y Pitayó, y fue el resultado del Seminario de Unificación del Alfabeto Nasa, realizado en San Andrés de Pisimbalá con el apoyo del Instituto Colombiano de Antropología

(*Memoria*, Cuaderno N° 2, ICAN). Las discusiones seguirían y hay que esperar a la década de 1990 para que empezara a producirse un número significativo de cartillas de lectoescritura y textos bilingües en algunos de los cuales se aprecia una estructura más formal, didáctica, con objetivos pedagógicos, con una propuesta secuencial y con un alto nivel de reflexión sobre el idioma propio: *Sa't Úus* (1991) con su guía para el maestro; *Generalidades del nasa yuwe. Material de trabajo* (1993) dirigido a los maestros; *Ec ne'hwe's' (Constitución política de Colombia)* (1994), traducción de la Constitución nacional de 1991, que ya comentamos anteriormente; *Kwe's neesn'ic* (1996), cartilla para primero de primaria; *Küc'h yuuya' u'hwechthaw (De correría con los negritos)* (1996), cartilla bilingüe sobre las fiestas y música nasa con su guía para el maestro; *Yuwe fxucu* diccionario nasa - nasa (2001) *Namuielan asha isup p rkun* (2001), cartilla de lectoescritura en namuy wam; *Sa't luuçx 1 y 2* (2003), con sus respectivas guías para el maestro.



A finales de los 90 se empiezan a ver los frutos del proceso de lectoescritura en las lenguas de las comunidades, pero también emerge una nueva problemática: la enseñanza del castellano en contextos bilingües. Para ello se elaboran también cartillas como *El árbol de las palabras. Castellano 1* (1996), con su guía para el maestro, *Construyendo nuestro mundo 1 y 2* (*Kwe's pekühna kiwe's ya'jijyuna*) (2003), con sus respectivas guías para el maestro. Estos últimos textos vienen a ser una actualización de la propuesta de aprestamiento que años atrás se denominó *Conociendo nuestra vida*.

Además de los textos elaborados en las escuelas sobre diversos temas, entre ellos la historia de las mismas escuelas y comunidades locales, también desde el comienzo publicamos recopilaciones de los relatos tradicionales que grabábamos en nuestras conversaciones con los mayores. Al comienzo los traducíamos al castellano para su publicación y, posteriormente, en la medida que apropiábamos la escritura, en los idiomas de las comunidades o bilingües. Estos textos eran libros de lectura que transmitían relatos e historias de los mayores: *Tradición oral nasa* (1983); *Tata wala we's'a' na'h'i't'* (*Lo que cuentan nuestros abuelos*) (1987), relatos en castellano; *Nasa yuwete piisan f'i'n'i* (*Alfabeto en nasa yuwe*) (1988) con varios relatos tradicionales; *Mpakac'yuhpa Uusameta'* (*Seres que nunca mueren*) (1992), relatos en nasa yuwe y castellano; *Cuentos* (1992) cuentos ilustrados por los niños de la escuela de Los Monos; *Quizgó: tradición oral y territorio* (1991), etnohistoria del resguardo de Quizgó; *Pickwe thá' sa't Juan Tama yata'* (1996) sobre la laguna de Juan Tama; *Khuuç (Fogón). Recogiendo y compartiendo experiencias* (2003), elaborado por los estudiantes del CEFILAM a partir de sus investigaciones y conversaciones con los mayores. Las investigaciones sobre los procesos propios de socialización, además de publicarse en forma de documentos y de convertirse en propuestas pedagógicas con las cartillas, también se publicaron en forma de relato biográfico en *Historia de Ana Julia* (1991).

Nuestra experiencia Educativa (1991), cartilla que retoma de manera integral los elementos que a 1991 eran esenciales en el modelo

educativo propuesto, estaba dedicada en especial a los cabildos y maestros para reflexión y conocimiento.

También publicamos relatos de los mismos niños, de los viajes y salidas a diferentes lugares del territorio e incluso a Cali o Bogotá: *Cómo vimos Tierradentro* (1985); *Nuestro viaje a Bogotá* (1987); *Niños y jóvenes por la vida. Memorias de encuentros de comunidades negras, indígenas, campesinas y urbanas* (1991); *Nasa yuwe* (2001), todos ellos relatos en castellano con bellas ilustraciones a color.

Además de casetes con canciones también publicamos cancioneros como *Cantemos a la vida* (1987). Cartillas de matemáticas como *Isan'í weh'a 1 (Matemáticas 1)* (1996). Una revista que recoge las experiencias de maestros, materiales didácticos (juego de naipes, por ejemplo) y propuestas pedagógicas: *C'ayu'ce*, revista trilingüe, que se inició en 1997, y ya se han publicado 8 números (uno por año). Igualmente, numerosos documentos programáticos y de trabajo, resultados de evaluaciones y ponencias en eventos nacionales e internacionales.

En todos los casos creemos que ha tenido más importancia el proceso mismo de elaboración del material, sea cartilla o documento, que el resultado, como veremos a continuación. Queremos mostrar la complejidad de los procesos de elaboración de materiales con un ejemplo. Es un conjunto de materiales elaborados entre 1993 y 1999 que se complementan, pero que se basan en un proceso investigativo y sistemático que iniciamos en 1986:

- 1993. *Küc'h wala, el baile de los negritos*, realización de Jesús Bosque, guión y producción de Carlos Miñana e Inocencio Ramos; video documental grabado en diciembre de 1992 en Betacam 2000 y editado en 1993; 32 minutos.
- 1996. *Küc'h yuuya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos"*, Popayán, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, 60 pág. Historieta gráfica bilingüe nasa yuwe - castellano.
- 1996. *Küc'h yuuya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos"*. *Libro del maestro*, Popayán, Programa de Educación

Bilingüe del CRIC, 120 pág. Castellano, con resúmenes de los capítulos en nasa yuwe.

1998. *Nasa kuv'*. *Fiestas, flautas y tambores nasa*, CD audio/casete y folleto, Fvndacion de Mvsica – Ministerio de Cultura – CRIC, 58'42", 36 pág.
1999. *Myuh wêseya'*. CD audio/casete didáctico bilingüe, UPN – CRIC, 90'.

Es decir, una cartilla para el niño, un libro del maestro, un video documental, un CD y cassette con grabaciones musicales de campo, un CD y cassette didáctico. Filmados y grabados en formatos profesionales, permitieron elevar la autoestima de los músicos y de los nasa en general, acostumbrados a difundir su música y su cultura en cassettes y en grabaciones caseras de muy mala calidad. El video ha circulado ampliamente por las escuelas, congresos, festivales, eventos de formación de maestros. El CD lleva ya dos ediciones, está siendo multicopiado en grabaciones caseras, forma parte de la programación radial de la mayoría de emisoras del Cauca andino, y está en la dotación de las escuelas.

Los otros tres materiales han sido diseñados especialmente para la escuela e integran, en realidad un solo material: el libro para el niño, el libro para el maestro y el CD/casete ilustrativo donde se desarrollan una serie de ejercicios y actividades auditivas y musicales. Es decir, tienen un carácter y una intencionalidad didácticos, y para el uso en la educación formal. Nos referiremos un poco más a estos tres materiales.

Dada la diversidad cultural, dialectal, festiva existente entre los nasa, dada la complejidad y diversidad de las situaciones que se vivían y viven en las escuelas, y ante la imposibilidad de llegar a todos los maestros y niños, se optó por elaborar una serie de materiales orientados a motivar, impulsar y posibilitar una vivencia y una reflexión sobre lo festivo y lo musical en las escuelas. Comenzamos elaborando un material para los niños que iba a ser el núcleo desencadenador de una serie de actividades en la escuela y fuera de ella.

Algunas consideraciones que nos hicimos desde el comienzo es que, en primer lugar, los materiales debían ser bilingües, pues había

escuelas únicamente nasa hablantes, castellano hablantes y mixtas. En segundo lugar, los materiales debían dar cuenta y respetar la diversidad cultural de los *nasa* y presentar, no un pasado idealizado, eterno, un ideal de lo festivo y lo musical, sino reflejar las contradicciones y mestizajes actuales. Por ejemplo, la cartilla, enuncia breve y respetuosamente el conflicto que provocan las fiestas tradicionales con los evangélicos.

En tercer lugar, el material de los niños debía tener una estructura narrativa pues las historias se prestan más para la conversación, el diálogo, la negociación cultural; presentan situaciones cotidianas, reales, pero también pueden incorporar lo imaginario, lo posible, el presente y el pasado; cuentan acontecimientos, pero también lo que la gente dice y opina sobre ellos. El relato, además, debería estar contado y mirado desde la perspectiva de los niños, tomando a ellos como centro de la historia, y debería tener la posibilidad de desencadenar reflexiones sobre la cultura nasa en general, y no sólo sobre lo festivo o lo musical. El relato, además, debería centrarse en una sola fiesta o rito, con el fin de ganar profundidad y de dar unidad a la cartilla. Escogimos la fiesta del *kücxh wala* por la riqueza de elementos, por su complejidad, por su carácter "mestizo", pero, sobre todo, porque era la fiesta en que los niños participaban como protagonistas, como "negritos" o "gaticos", con un papel específico y preciso, no como uno más (además, el centro simbólico de la fiesta es un bebé, el niño Dios), y por la importancia de lo musical en la fiesta. Pensamos inicialmente realizar un video didáctico, pero no todas las escuelas contaban con energía eléctrica (a veces tenemos que llevar una planta de gasolina para ver las películas), televisor, VHS o Betamax, y además, queríamos un material que los niños pudieran tocar, colorear, leer, observar... es decir, una cartilla. Además ya teníamos un video que grabamos en 1992, donde se podía observar la fiesta en acción. La cartilla debería ser lo suficientemente clara y abierta como para ser utilizada en diversos grados escolares, por niños que no saben leer y por niños que están desarrollando sus habilidades lectoras. Por esa razón, la cartilla fue una historieta gráfica, en la que hasta los más pequeños podían seguir el relato en los dibujos.

Así quisiéramos mostrar las diversas formas de celebrar y entender una fiesta, el relato había que situarlo en algún lugar y ese lugar era en Vitoncó, el corazón de Tierradentro, el *çxha'b wala*. No obstante, los recorridos de los negritos hasta los límites del resguardo, permitían incluir “encuentros” entre negritos y con comitivas de otras regiones fronterizas, como la región baja de Tierradentro (donde el niño Dios es llevado por una madrina). La mirada comparativa con regiones alejadas estaría facilitada al introducir la visita de un primo de la zona de Toribío. La mirada extrañada de un niño de otra región es un buen pretexto para pedir explicaciones y dar cuenta de los sentidos de lo que sucede.

El relato, resumiendo, cuenta el viaje de un niño de Toribío a Tierradentro acompañado de un tío en la época de diciembre. El niño se quedará a pasar las fiestas en la casa de un primo en Vitoncó. Una comitiva de “negritos” visitan la casa del primo y los niños se integran a la correría. Conocen la estructura organizativa del grupo desde adentro, viven la fiesta, tienen algunas peripecias y aventuras, expresan también sus temores - lejos de su casa - en los sueños, practican con los instrumentos y reciben los consejos de los mayores, se encuentran con otras correrías de otros lugares. Después del encuentro grande en el resguardo de Wila, regresan a la casa y terminan de pasar las fiestas. Finalmente, los niños se despiden y el visitante regresa a su tierra.

El relato, además de una estructura narrativa, logra plantear de una manera sutil y no mecánica una estructura temática, estructura ésta que consiste en doce “unidades” y que se convierte en la base del *Libro del maestro*. Los temas se refieren al territorio, a la toponimia nasa, a la hospitalidad, a la tradición oral y cómo eran las fiestas antiguamente, a la estructura organizativa de la fiesta, a los cargos y a su relación con las formas organizativas de los nasa en lo político, a los procesos constructivos e interpretativos de los instrumentos musicales, a la música y a la percusión, a los bailes y, obviamente, a la fiesta del *kücsh wala* en sus diferentes modalidades regionales, y al sistema festivo nasa.

El realizar un mismo material en dos idiomas planteó una serie de problemas prácticos en su elaboración que, de no ser considerados, afectarían el resultado final. Comenzamos elaborando la cartilla de los

niños (*Küc'h yuuya' u'hwectha'w*). En primer lugar, deberíamos respetar las lógicas de las dos lenguas (*nasa yuwe* y castellano), para lo cual no podíamos redactar una cartilla en castellano y, luego, traducirla al *nasa yuwe*, pues en la traducción saldría siempre perdiendo el que es traducido. Para ello ideamos una estrategia de trabajo colectivo donde discutíamos en primer lugar una serie de situaciones o "escenas" (por ejemplo un niño llega de otro resguardo con un adulto, se encuentran y saludan con sus familiares). A continuación imaginábamos cada escena, los personajes y las acciones. Luego, y sin ponernos de acuerdo previamente, un maestro *nasa yuwe* hablante y un maestro castellano hablante redactaban los diálogos que se presentaban en la situación por aparte. De esta forma se evitaba la traducción literal y la predominancia de un idioma y de una lógica sobre el otro. Finalmente, se entraba en un proceso de negociación para unificar los sentidos globales de la escena, de modo que los textos se aproximaban al máximo en los sentidos, aunque no en la traducción literal.

Siendo una cartilla donde la música ocupa un lugar central, en el Programa de Educación del CRIC mostramos mucho interés en que la cartilla reforzara, sirviera a manera de aprestamiento en lo fonético. Por esta razón cuidamos hasta los pequeños detalles y en la cartilla aparecen algunas onomatopeyas y la transcripción de algunos sonidos cotidianos. Pero hasta en eso hay que ser bilingüe. El tambor, la campana, el gallo, "suenan" distinto en *nasa yuwe* y en castellano. Por ejemplo, el tambor no suena "tum", sino "tu'g"; y la campanilla no suena "tilín, tilín", sino "tlin, tlin, thin na'w". Uno de los ejercicios que proponemos a los maestros es continuar este ejercicio de "sonorizar" la cartilla, de incluir las onomatopeyas de los sonidos que se presentan en las diferentes escenas.

El mayor problema fue la transcripción de los diálogos en *nasa yuwe*. Fue más de un año de trabajo y, aún así, no quedamos completamente satisfechos. Como todavía no existía una grafía estandarizada ni un *nasa yuwe* estandarizado, tuvimos que tomar una decisión y, ya que la historia sucedía en Tierradentro, adoptamos una transcripción más tierradentreña.

La cartilla del niño, antes de su publicación, se trabajó en varios eventos con maestros y niños, pero en forma sistemática y durante varios días, en tres talleres (Miraflores 1994, Segovia 1995 y Toribío 1995). Estos talleres sirvieron, no sólo para corregir y mejorar la cartilla del niño, sino para explorar, validar y recoger elementos pedagógicos y didácticos que se integrarían en el Libro del maestro.

Lo musical, en especial la ejecución de la flauta, fue lo que más les costó a los maestros, aunque la mayoría mostró mucho interés. Esto nos llevó a elaborar un tercer tipo de material complementario: un CD o cassette orientado a apoyar la práctica de la música tradicional con los niños y jóvenes. La grabación se convierte en un recurso sonoro, práctico, de mucha ayuda para los profesores en general, pero en especial para aquéllos que trabajan en lugares donde ya han fallecido los músicos mayores y no se ha continuado la práctica de la música autóctona. La grabación se denomina *Myuhwe wëseya*, algo así como "Vengan y oigan", dura unos 45 minutos y, como se dirige tanto a los niños como a los maestros, es también bilingüe.

Estos materiales, tanto en su proceso de elaboración con colectivos de maestros, como en su utilización con los niños, han tenido un impacto importante y han generado procesos significativos. No obstante, hemos de reconocer también que este recurso está siendo subutilizado. En algunas evaluaciones y seguimientos se ha detectado que uno de los factores que más está afectando la utilización de los materiales, es que aparecieron en una época de transición en las políticas respecto a los materiales en el CRIC. Anteriormente las cartillas y libros para los maestros se entregaban gratuitamente pues se contaba con financiación de entidades extranjeras. Los cambios en las políticas de las entidades financiadoras y la asignación de los recursos por parte del Estado colombiano directamente a cada resguardo (Ley 60), provocaron una crisis económica en los programas del CRIC que quedaron completamente desfinanciados y sin recursos. Por otra parte, con frecuencia se entregaban materiales y cartillas, y éstos no se utilizaban e incluso se perdían, pues "lo que nada cuesta...". Todo esto llevó a que cartillas y materiales educativos producidos por el CRIC empezaran a venderse, tanto a los

maestros como a los niños, así fuera a precio de costo de impresión, con el fin de crear fondos para su reedición y para cambiar la actitud frente a los materiales regalados. Los sueldos de los maestros, con un escalafón muy bajo, son salarios mínimos y, con frecuencia, por las dificultades en las transferencias de los recursos de la administración central a las regiones, demoran tres y cuatro meses. En síntesis, los materiales no han podido circular ampliamente y convertirse en un recurso del que dispongan niños y maestros. Recientemente, algunos cabildos que han sabido administrar los recursos que reciben por transferencias, están destinando alguna cantidad a las escuelas del resguardo y están empezando a comprar las cartillas para los niños.

También se percibe en algunos de los maestros una cierta dificultad para asumir materiales no lineales, flexibles, opcionales, como son los que hemos mencionado. Éstos señalaron no tener muy claros los criterios ni la experiencia para seleccionar, adaptar, programar o adaptar al "currículo" determinadas actividades. En ese sentido, esperarían que el material estuviera organizado linealmente así: Primerito, primera semana, tal actividad y tal forma de evaluación; y así, sucesivamente, semana a semana, a manera de parcelador.

Lo que resulta sin lugar a dudas más significativo de todo este proceso es el aprendizaje y la investigación que supuso el realizar estos materiales, y el que los maestros hayan adelantado una reflexión sobre lo musical y lo festivo, hayan profundizado sobre los sentidos y valores culturales en ellos, los estén valorando y empezando a asumirlos en el trabajo pedagógico desde una perspectiva más consciente y crítica. El pensar y vivenciar lo festivo y lo musical ha abierto nuevos caminos para entender las relaciones de la escuela con la cultura tradicional y con sus transformaciones recientes.

Finalmente, queremos señalar que, si bien estos materiales fueron diseñados y elaborados desde y para los nasa, resultan adecuados en buena parte para desarrollar una serie de actividades en el contexto de propuestas educativas multiculturales, es decir, para estimular un reconocimiento de la cultura nasa entre los niños y maestros caucanos y del resto del país. Aunque las experiencias son muy incipientes y aisladas, ya hemos

recibido algunos comentarios positivos de maestros caucanos y bogotanos que han usado parcialmente las cartillas y materiales (videos, grabaciones) y también hemos sabido que se han utilizado para un CD-ROM sobre algunos pueblos indígenas que circula en los colegios españoles.

La evaluación, un proceso colectivo de reflexión permanente y de autoformación

Como vimos anteriormente, el CRIC desde sus comienzos involucró el análisis crítico y propositivo frente a los problemas, frente a la construcción de estrategias metodológicas, frente al diseño de programas. Estas reflexiones, en reuniones periódicas, incluían a todos los activistas del colectivo. Cada Programa o eje fundamental de la organización presentaba el informe de su funcionamiento. De allí salían las recomendaciones a implementar. Este dispositivo siempre ha sido un componente esencial de la dinámica organizativa. La revisión evaluativa de todas y cada una de las acciones y desarrollos de los programas constituye una herramienta fundamental para el replanteamiento constante del proceso. Por ello la evaluación crítica de los comportamientos y acciones de la "escuela oficial", se tomó como referente para establecer el qué hacer y no hacer en la educación.

En los Congresos del CRIC se llevan los alcances logrados en términos del impacto pedagógico, cultural y político de la educación propia. Igualmente allí se ventilan los problemas, necesidades y proyecciones de la misma. Desde que se constituye el PEB, los maestros participan en las diversas comisiones que sesionan en los congresos y en especial coordinan la comisión sobre educación. Los niños igualmente entran a participar con sus respectivos aportes. Por ejemplo, en el Sexto Congreso (marzo de 1981), en Toribío, la comisión de niños coordinada por las escuelas bilingües, convocó a más de 200 participantes de todo el Cauca. Sesionó y sacó sus conclusiones que expuso junto con los resultados de los adultos. Estas contribuciones expresan sus percepciones frente a la escuela, sus necesidades y deseos; recomiendan que sus maestros se comporten realmente como compañeros, que los orienten

en el uso y aprendizaje de sus lenguas indígenas, que se preparen en la historia organizativa. Manifiestan estar contentos en sus escuelas propias y bilingües y recomiendan que este derecho se extienda a todos los niños indígenas del Cauca. A partir de este evento los niños de las escuelas preparan y hacen de cada Congreso un espacio profundamente formativo.

El PEBI como programa realiza cada seis meses el análisis de las instancias y mecanismos que implementa en relación con sus perspectivas políticas, pedagógicas y administrativas. Este espacio convoca a todo el equipo coordinador, los delegados de las zonas, los consejeros e invitados especiales. Para nosotros la evaluación participativa siempre ha sido la estrategia política más eficaz de asegurar que el camino que va tomando la educación tenga sostenibilidad y consistencia en el futuro. De esta manera se concreta la orientación y control de las comunidades como base organizativa. Estos espacios abiertos de evaluación contribuyeron a decantar y cualificar los ejes del Proyecto Educativo. No se trataba de evaluar para culpabilizar a las personas por sus responsabilidades específicas desde una crítica destructiva, sino de analizar la problemática del proceso, involucrando a los distintos actores e instancias comprometidas. Igual importancia cobra en un procedimiento evaluativo la identificación de los aciertos para potenciarlos, como la revisión de los aspectos negativos o dificultades para superarlos; pero es la dinámica del proceso la que se encarga de contextualizar estos aspectos. Sucede muy a menudo que aquello que era negativo en determinado tiempo o espacio, se convierte en positivo en otro, o lo contrario. Por ejemplo, hacia los años de 1981 y 1982, el discurso pedagógico de Escuela Nueva nacional, las relaciones con el Estado y con espacios del nivel nacional e internacional.

Uno de los obstáculos que hemos enfrentado a diversos niveles de desarrollo de la experiencia educativa, es la carencia de formación ideológica para comprender la complejidad de las problemáticas y orientarlas con propiedad. Esta es una condición inevitable en la metodología de construcción desde los procesos. Al principio veíamos la cultura como una suma de elementos que se pueden rescatar, enumerar, rechazar o aceptar, pero sin una visión dinámica e intercultural como

forma de vida, a la cual hoy no podemos renunciar. Aunque han pasado muchos años aún persisten algunas miradas y discursos de esta visión mecánica de las culturas. Igualmente en el campo pedagógico, nos vimos en la necesidad de deconstruir el concepto de escuela para definir el papel de ésta en las comunidades indígenas. Desde 1983 y en adelante, ante la importancia de encauzar el incipiente proyecto pedagógico de escuela, decidimos crear las **evaluaciones comunitarias**. Estas consistían en una asamblea o seminario para analizar los desarrollos de cada escuela experimental. Los protagonistas eran los niños y los maestros compartiendo sus aprendizajes y sus miradas educativas frente a la presencia de su comunidad. Así nos cuenta Alvaro Tombé a partir de su experiencia de alumno en la escuela de El Chimán:

“El día que más me gustaba en la escuela era cuando se reunían los compañeros de Popayán [coordinadores del Programa] con la comunidad, porque entonces cocinábamos gallina, se organizaba juegos, nos enseñaban cantos, hacíamos cuentos. Recuerdo que una vez hicimos un libro de cuentos contado por nosotros mismos, se lo presentamos a la comunidad y nos aplaudieron. Nosotros nos pusimos muy contentos. Para prepararlo cada uno investigó con los mayores, en la clase cada compañero recitaba su cuento y cada uno tenía que dibujar el cuento, y el mejor dibujo pues aparecía ahí con el cuento en el libro. En esas reuniones también nos preguntaban cómo se manejaban los maestros con nosotros. Y la forma de enseñar de los profesores, que también nos ponían a investigar, no era lo único los libros y memorice los libros, pero también qué habíamos aprendido de las lecturas. Se examinaba cómo iba la huerta de la escuela. Por ejemplo, el profesor Miguel nos ponía a traer nombres de pajaritos que había en la región y averiguar sus características, formas de vivir, habían unos pajaritos que eran desconocidos, no eran conocidos por todos. Varios muchachos trajeron nombres de pájaros que ni siquiera conocíamos, no sabíamos que existían, y algunos que ya no existen, que ya desaparecieron, el mamunguá por ejemplo. Eso se socializaba con la comunidad y ellos discutían. Y ahí había cierto material de eso y también se inventaban cantos, cada uno tenía que cantarlo, y hasta se grabó un casete de esos cantos, así dice uno de los cantos que inventamos:

*Tutuben miranben debenpeleben meran men dan [bis]
Chumbalazen ayunbuleben kezebe ichimendan [bis]*

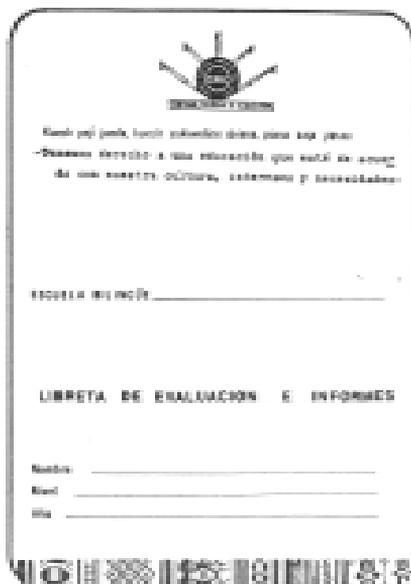
*La rana estaba cantando, y el grillo la estaba escuchando [bis]
El cielo se estaba nublando y el páramo estaba cayendo [bis]."*

Estas evaluaciones se institucionalizaron en las diferentes escuelas, se hacían cada dos meses en los primeros años, y fueron derroteros importantes para organizar las diversas áreas del conocimiento. La comunidad valoraba el funcionamiento de la escuela desde la percepción y el trabajo de los niños, el informe de los maestros y, en algunos casos, la intervención de la coordinación regional. Así este día se convertía en un espacio formativo para todos. En la actualidad estas evaluaciones se han espaciado a cada seis meses, al parecer se han resuelto muchas dudas e inquietudes que antes era más difícil entender, por ejemplo el aprender jugando, el uso del dibujo, la enseñanza fuera del aula, el aprender a leer y escribir en la lengua indígena si ésta es primera lengua. Este tipo de evaluaciones no se realizaban de cualquier manera, el equipo de coordinación a su vez hacía el seguimiento, recogía la información, analizaba la actitud de la comunidad y coordinaba con cada escuela en la zona, los aspectos pertinentes a cada situación.

La valoración de los aprendizajes de cada niño cobró importancia ante la exigencia de los padres de familia de informes escritos acerca del rendimiento de sus hijos. Se decía que una de las causas de "desmotivación de los niños", era el no recibir "libreta de calificaciones", como se hacía en la escuela "oficial". Durante varios meses debatimos esta problemática, nos relacionamos con experiencias que trabajaban la misma inquietud y finalmente decidimos que para nuestras condiciones la evaluación numérica y decidida exclusivamente por el maestro no correspondía con el modelo educativo que se estaba buscando. Por ello obtamos por elaborar el **boletín de progresión académica** con parámetros conceptuales que incluían indicadores como participación, responsabilidad, creatividad, solidaridad y liderazgo e interés investigativo; contenía además el desempeño del alumno frente a cada área de conocimiento.

Este paso permitió reflexionar con los padres de familia el papel de la evaluación en un proceso de educación propia. Nueve años más

tarde el Estado pasaría de una evaluación numérica a una evaluación conceptual.



La vinculación de la comunidad a la evaluación de los estudiantes constituye un principio de todo proceso formativo; por ello, incluso en los programas universitarios se contempla este aporte. En la Licenciatura de Pedagogía Comunitaria se plantea que la comunidad debe producir un informe analítico de la acción de cada estudiante. Esta calificación equivale a 15 puntos sobre 100, complementados desde otros ámbitos. Tanto en la secundaria como en educación superior el cabildo de los estudiantes también incide en la valoración de cada estudiante y se contempla además un porcentaje de autoevaluación.

De otra parte, han sido muy significativas las evaluaciones de impacto. En 1984 Terre des Hommes realizó una evaluación a partir de los informes y materiales didácticos elaborados por el Programa de Educación. El primer informe generó la solicitud de parte del CRIC de una evaluación en terreno y así se complementó convirtiéndose en valioso

insumo para el desarrollo del PEBI. Diez años después, en 1994, nuevamente Terre des Hommes coordinó una evaluación correspondiente al desarrollo del Programa. La coordinación estuvo a cargo de la doctora Ingrid Jung quien, además de haber participado en los inicios del PEB, realizó también la evaluación de 1984. Así se refirió a la evaluación realizada entre el 28 de febrero y el 25 de marzo de 1994:

“Evaluar en cuatro semanas un programa que se está desarrollando desde hace 16 años es una hazaña que sólo puede tener éxito y alcanzar un nivel de acierto si las personas que lo construyen tienen la buena disposición de aceptar la mirada externa y entrar en un diálogo desprevenido corriendo el riesgo de encontrar cosas que no se querían ver pero también de ubicar logros de los cuales no se habían dado cuenta. Agradezco a todos los integrantes del Programa de Educación Bilingüe por la confianza con la cual se han embarcado en este proceso compartido que nos ha llevado a mirar en conjunto un programa muy complejo, innovador e importante no sólo para los beneficiarios directos, los niños de las escuelas bilingües del Cauca y sus comunidades, sino para el desarrollo de la etnoeducación en Colombia. Agradezco la hospitalidad, el cariño y el humor que han sido elementos humanos importantes durante las 4 semanas de observación y reflexión compartidas”. (Documento Evaluación PEB – 1994)

En relación a las exigencias que el MEN desde su normatividad ha dispuesto para la evaluación docente, se debatió y se construye una propuesta, resultado de seminarios de análisis realizados a lo largo de más de cinco años por maestros y autoridades de las diferentes zonas del Cauca. Estos planteamientos, a su vez, nutren una propuesta nacional elaborada por consenso entre representantes de las distintas organizaciones indígenas del país y una comisión contratada por el MEN. En la actualidad esta propuesta es insumo de negociación con el Estado en la Mesa Nacional de Educación. Se trata de una evaluación integral, que involucra los contextos con sus diversos actores y condiciones de desempeño.

Hoy, cuando las políticas nacionales e internacionales se orientan a una evaluación basada en estándares y competencias homologables internacionalmente, cobra importancia el replanteamiento de la

evaluación de aprendizajes de los niños desde las particularidades étnicas. El sistema educativo propio viene elaborando una propuesta al respecto.

De la “capacitación” hacia la “profesionalización” de maestros indígenas

En el capítulo 1 abordamos cómo se inició la formación de los maestros que necesitaba la escuela propia. Estos procesos de formación de docentes han ido adoptando distintas modalidades y niveles. Los más estructurados se han ido configurando en torno a la Profesionalización en Etnoeducación, primero, y posteriormente en la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria y en el proyecto de Universidad Propia.

La profesionalización de maestros en etnoeducación, como ya habíamos mencionado, surge ante la política estatal de profesionalizar a todos los maestros que trabajaban tanto en el espacio urbano como rural. Para las comunidades indígenas la Resolución 2549 reglamentó el artículo 14 del Decreto 2762 de 1980 el cual dispone que el Ministerio de Educación organizará un proceso especial de profesionalización de maestros.

“Desde 1986 y ante los desarrollos legislativos del Ministerio de Educación frente a la Etnoeducación, el CRIC empieza un proceso de concertación y elaboración de una propuesta de formación con base en la experiencia de 7 años de funcionamiento del PEB. Para este tiempo el CRIC ya había construido los criterios básicos de la educación que se necesitaba, se contaba con un grupo de maestros indígenas bilingües en formación, y se entendía de cierta manera la complejidad que llevan los procesos de educación bilingüe, comunitaria, intercultural, y por lo tanto la urgencia de ampliar la formación docente. Estos debates convocaron al pueblo guambiano, paez, yanacona, coconucos, así como al CEP [Centro Experimental Piloto] y al MEN. Finalmente el CRIC, en marzo de 1987, presenta el proyecto denominado ‘Propuesta de Capacitación hacia la Profesionalización de Docentes Indígenas’, el cual fue aprobado por el MEN, en 1988” (Informe sistematización, 2001).

Como el MEN no le asignó el presupuesto solicitado, el CRIC gestionó la financiación con otras entidades. El Instituto Colombiano de Reforma Agraria –INCORA- apoyó parcialmente para trabajar los dos primeros

años. Cada promoción de profesionalización tuvo una duración promedio de cinco años durante los cuales se realizaban diez etapas de formación. Los cabildos asumieron este proceso cofinanciando, junto con el PEB, coordinando el desarrollo académico, y en todos los casos responsabilizándose de la logística. En el cuadro siguiente vemos las promociones que en el transcurso de 12 años se realizaron:

El proceso de profesionalización puso en funcionamiento los diversos presupuestos pedagógicos que se venían construyendo. Cada promoción se convertía en un laboratorio educativo que se ajustaba progresivamente de acuerdo a las dinámicas que se iban dando. El plan de estudios se fue ajustando, de manera que para las dos últimas promociones se contemplaban cuatro áreas eje: Comunicación y lenguaje, Naturaleza, comunidad y trabajo, Socialización y Etnoeducación. Esta última tenía un carácter articulador de los otros ejes en una dinámica de construcción y desarrollo conceptual del pensamiento político y la acción pedagógica. Estas áreas, a su vez, estaban atravesadas por cuatro componentes: Cosmovisión, Pedagogía, Investigación y Políticas.

Como se puede apreciar, los ejes y componentes curriculares de la formación de maestros son los mismos ejes que han orientado todo el proceso educativo y en los que hemos centrado nuestra reflexión a lo largo de estas páginas.

De especial importancia fue en el proceso de formación, la investigación, la elaboración de materiales didácticos y la aplicación en cada uno de los espacios donde se desempeñaba cada profesor. Casi la totalidad de los participantes en la profesionalización eran maestros en ejercicio, como vemos en la evaluación a la profesionalización de Tóez, realizada por la Corporación para la Producción y Divulgación de la Cultura-CORPRODIC en 1994:

“En el transcurso de las diferentes etapas, los docentes–alumnos fueron elaborando diversos materiales y textos escritos (como carteleros, periódicos, cerámicas, títeres, etc.) relacionados con los contenidos de las áreas, con el fin de contar en un futuro con materiales de apoyo para la propuesta curricular.

Como una labor (...) entre etapa y etapa, los docentes alumnos se comprometieron a elaborar una monografía del resguardo, de la vereda o del municipio donde laboran, con miras a enriquecer su propia formación y los contenidos de la propuesta curricular de la Educación Básica Primaria planteada por el Comité de Educación del CRIC. Así mismo, en la octava etapa se decidió que un requisito para la obtención del título de bachiller pedagógico, por parte de los docentes-alumnos, era la elaboración de un proyecto pedagógico que recogiera su proceso de formación, el cual debería, a su vez, incidir positivamente en la comunidad dando respuestas a problemas específicos detectados a partir de la escuela”.

Efectivamente estos proyectos pedagógicos surgieron ante la búsqueda de mecanismos didácticos para trabajar la integralidad en los contenidos curriculares para los diversos niveles. Los proyectos pedagógicos constituyeron un componente fundamental en el currículo de la profesionalización porque posibilitaron la vinculación de la problemática de la comunidad a la escuela y se convirtieron en uno de los mejores recursos para el trabajo pedagógico. Articularon a los diversos cursos, a los padres de familia, a los maestros alrededor de temas que de una u otra forma entraron a caracterizar y dinamizar el currículo y las prácticas pedagógicas. A grandes rasgos, podemos tipificar los proyectos de la siguiente manera:

Metodología de la enseñanza y aprendizaje bilingüe.

- Los siguientes proyectos de los docentes –escogidos entre otros muchos- nos dan una idea al respecto:
- Implementación de la comunicación escrita para hablantes del nasa yuwe, primer nivel.
- La tradición oral como elemento pedagógico, Escuela Bilingüe de Santa Rita, resguardo de Toribío.
- La lectoescritura, estrategia para la recuperación del nasa yuwe en la escuela La Esmeralda, municipio de Páez.
- Dificultades de aprendizaje en los niños de grado 1º en la escuela la Inmaculada, resguardo de Vitoncó.
- *Kue's' yuewen uus ki'pc'a we'weka* (Pensando para hablar nuestra lengua), resguardo de Novirao.

Conocimiento ambiental, recuperación y revaloración de las plantas medicinales y nativas:

- Recuperemos y conozcamos las plantas medicinales que hay en la comunidad.
Centro Docente Las Mercedes.
- Plantas medicinales como elementos para la enseñanza – aprendizaje en la escuela de El Trapiche, resguardo de Jambaló.
- Fomento de la huerta. Vereda de Potrerito, resguardo de San Andrés de Pisimbalá.

Promociones	Iniciación	Terminación	Mujeres	Hombres	Total
1ª Promoción Caldono-Tóez	1988	1992	35	36	71
2ª Promoción Toribío (zona Norte)	1989	1993	48	38	86
3a Promoción Munchique (Zona Norte)	1991	1995	27	51	78
4a Promoción Segovia Tierradentro	1994	1999	29	34	63
Total					298

- El cuidado y buen uso de las plantas medicinales a través de la huerta tradicional.
Centro Docente Urbano de Toribío.

Nutrición

- La alimentación en el proceso educativo en la vereda Pastales, resguardo de Ricaurte, municipio de Páez.

- Cultivo y uso del chachafruto en el proceso educativo. Centro Docente de la Vereda de Huellas, Caloto.
- El maíz [capiro], planta medicinal en la cultura nasa. Estrella, resguardo de Pioyá (Caldoso).
- El maíz como base fundamental de la alimentación. Vereda La Unión Risaralda, resguardo de Honduras (Morales).
- Fortalecimiento del cultivo del frijol en Riochiquito (Tierradentro).

Conservación de suelos

- El agua fuente de vida y recurso natural. Proceso Etnoeducativo. Reasentamiento San José, municipio de Cajibío.
- Las fases de la luna y los cultivos. Proceso etnoeducativo. Escuela La Calera, resguardo de Tacueyó, municipio de Toribío.
- Reforestación del ojo de agua La Cristalina. Vereda Chichucue, resguardo de Yaquivá.

COMPONENTES \ ÁREAS	Comunicación y lenguaje	Naturaleza, comunidad y trabajo	Socialización	Etnoeducación
Cosmovisión				
Pedagogía				
Investigación				
Políticas				

- Cómo influye la deforestación de terrenos en la vida de la población de Juan Tama. Reasentamiento. Municipio de Puracé.

Prácticas culturales e historia

- La enseñanza a través del juego. Escuela Rural Mixta de San Francisco, Toribío.
- La coca en la cultura nasa. Área Naturaleza, La Calera, Tacueyó,
- Recopilación de la historia de la vereda de Guayope y su aplicación en el proceso etnoeducativo. Resguardo de Jambaló.
- Revaloración de la música autóctona en la vereda de El Cuartel. Tierradentro.

- Recuperación de valores comunitarios en la vereda de Monte Cruz, resguardo de Vitoncó.
- Artesanías, tejidos y tintes naturales en la comunidad de Totoró.
- Conocer los símbolos y significados de las cuetanderas en la comunidad nasa de Quiguanás. Municipio de Inzá.

Muchos de estos proyectos y otros siguen desarrollándose hoy día y toman importancia mayor en las comunidades donde existe consolidación de los PEC. A su vez, los proyectos pedagógicos contribuyen al fortalecimiento sociocultural de las comunidades e igualmente retroalimentan el Sistema Educativo Propio. El trabajo por proyectos se ha ido convirtiendo igualmente en una estrategia educativa que favorece en las escuelas la integralidad, el aprender haciendo, la participación y la investigación.

De la "concientización" a la "investigación"

Pasamos finalmente a abordar una reflexión de tipo pedagógico y que sólo hasta hace poco hemos empezado a hacérsela: ¿Qué ha sido - y es hoy- para nosotros enseñar y aprender? Esta preocupación por preguntarnos por la enseñanza y el aprendizaje desde la cultura es el resultado de los procesos de profesionalización de los maestros, entendida ésta no solo como formación sino como especialización. El fortalecimiento de la identidad cultural y la especialización de los maestros han dado lugar a un mayor interés y a una reflexión específica sobre el quehacer del maestro, sobre su saber, su saber hacer y sobre los procesos de enseñanza.

Como vimos anteriormente, cuando se inicia el Programa las escuelas en la región transmitían algunos conocimientos desconectados de la realidad cotidiana de los resguardos, trataban de inculcar unos valores cristianos tradicionales y formar en unos hábitos de higiene. Algunos, incluso hasta mediados de los años 80, pensaron que poner la escuela al servicio del proceso consistía simplemente en cambiar los contenidos, dejando intacto el concepto del aprendizaje y de la enseñanza. Éstos creían que se trataba de **adoctrinar**, de dar cursos repetitivos de

formación política, memorizar los derechos y la legislación indígenas, enseñar “la lucha de clases”.

La propuesta del PEB, sin embargo, adoptó buena parte de los planteamientos de la educación popular y de las ideas del brasileño Paulo Freire (1921-1997). Enseñar era principalmente **concientizar**, combatir un pensamiento ingenuo y alienado, para dar paso a una forma de ver las cosas críticamente. Aprender era desaprender, cambiar de conciencia, pero ese cambio no era simplemente un cambio mental, sino que implicaba tomar posición, comprometerse con un proceso social y político. El método de concientización de Paulo Freire, con sus palabras y frases generadoras extraídas de la misma problemática que las comunidades vivían, fue el orientador teórico en este campo: “La tierra es nuestra madre, por eso la recuperamos”, “Los ricos nos hacen pagar terraje”, “Trabajamos para mejorar nuestra economía”. Estas y muchas otras ideas fruto de experiencias de cada día, eran las “frases generadoras” que apoyaron la creación de otro pensamiento, y a la vez nos motivaban a conocer nuestros derechos.

También tuvimos en cuenta las enseñanzas del movimiento pedagógico denominado la “Escuela activa”, en especial las propuestas del francés Célestin Freinet (1896-1966). El niño se ve aquí como un sujeto activo, y el aprendizaje se basa en la experiencia, en la práctica y en la vivencia. Al igual que nosotros, para la propuesta de escuela “popular” de Freinet el trabajo manual y productivo es muy importante.

Pronto en el Programa nos dimos cuenta que la cultura y que lo educativo no se agotaban en lo político. A mediados de los 80 –y siguiendo la consigna de “recuperar” la cultura, al igual que la tierra- enseñar y aprender era una sola cosa: **investigar**. A los maestros nos dieron una grabadora y nos fuimos a hablar con los mayores, a veces solos, a veces acompañados por los niños. Se trataba de recuperar, de recoger, de acumular especialmente la tradición oral, la propia cultura. Se grabaron cientos de horas de cintas en casete y en video, y se tomaron miles de fotografías. Se escuchaba con respeto a los mayores, pero no estábamos preparados para sistematizar, organizar, procesar y analizar todo ese cúmulo de enseñanzas. Gran parte de este esfuerzo de recopilación se

perdió también por no aprovechar los aportes externos para la sistematización y, por otro lado, sentíamos que la sistematización que realizaban los colaboradores externos empobrecía el análisis. Los niños aprendían también “investigando”, yendo donde los mayores con un cuestionario de dos o tres preguntas que llamábamos “fichas”. Maestro y estudiante no se diferenciaban en mucho frente a los verdaderos maestros, los mayores.

Uno de los mayores que “escuchamos” fue Manuel Quintín Lame (1880 o 1883 - 1967), leyendo sus escritos. Allí aprender era observar, escuchar, trabajar, contemplar la madre naturaleza. “Todos hablan de sus claustros de educación. Por esta razón yo también debo hablar de los claustros donde me educó la naturaleza” (*Los pensamientos del indio que se educó dentro de la Selva Colombiana*, 1939).

Hoy no hemos abandonado ninguna de estas ideas. Más bien las hemos ido madurando y afinando. Por ejemplo, la investigación sigue siendo el fundamento pedagógico de nuestras escuelas, pero ya no se ve simplemente como recuperar y recoger, sino que hoy hacemos énfasis en procesar lo recogido, confrontarlo, articularlo, convertirlo en material didáctico.

Para nosotros, el conocimiento no es una acción puramente individual, este se da en el contexto comunitario y para su beneficio. Así se fue creciendo en el intercambio y el apoyo social (el PEBI ha contado con apoyo de organizaciones, ONG, entidades gubernamentales y personas nacionales e internacionales), igualmente se fueron descubriendo y fortaleciendo los nexos que nos unen con la naturaleza. Cada proceso que empieza trae una consecuencia y desarrollo de manera que el final de hoy es el principio de mañana. Esta dinámica constante configura una concepción circular en la construcción del conocimiento. Para ilustrar este planteamiento, traemos el cuadro de la revista *Cxayu´ce* (Nº 1, 1997 pág. 21).

Desde comienzos de los 80 nos hemos preocupado por reconocer las formas propias de enseñar y aprender, y a partir de esas formas, entender

qué es eso de enseñar. Hoy esta reflexión ha empezado a acercarse a un concepto propio del aprendizaje con la ayuda del estudio de la lengua. Los lingüistas Abelardo Ramos y Tulio Rojas desarrollaron las ideas que siguen y las presentaron en 51º Congreso Internacional de Americanistas (Santiago, Chile, 2003).

En el nasa yuwe aprender es *piya*. *Piya-sa* es la persona o animal que aprende, *ka-piya'j-sa* es la persona que enseña o maestro que tiene las habilidades para distribuir un conocimiento o las artes de la cultura. En



nasa yuwe el maestro se construye sobre el aprender, es quien posibilita el aprendizaje.

La vida cultural es como una red que interrelaciona diversos hilos y caminos en diferentes direcciones que se relacionan con el saber. "Um - tejer, es un saber al que se puede llegar mediante el proceso de *piya*; *mji* (trabajo) en tanto que manifestación de un saber también es proceso de *piya*; tanto *um* como *mji* implican manifestación de una destreza o conocimiento de la persona y se podrá afirmar de alguien que ya es *umsa* (tejedor) o *mjisa* (trabajador) y ellos a su vez podrán decir *umya' jiith* (sé tejer), *mjiya' jiith* (sé trabajar), saber en el sentido de tener el conocimiento o la destreza" (A. Ramos y T. Rojas).

En otro sentido, una persona que ha efectuado un rito para lograr el conocimiento es *nasa yuwe'sa*, el cual debe ser acompañado de un *kapiya'jsa* que lo guíe en su proceso de conocimiento. La explicación deberá ir acompañada del ejemplo (en el sentido de aplicación práctica en la vida diaria), incluso muchas veces es más importante enseñar con

el ejemplo que con la explicación misma. Este acompañamiento de un mayor o *thê'sa* lo conducirá al *neesnxi*, que es un aprendizaje que va más allá de lo suficiente o satisfactorio (*âh*), una verdadera formación.

Hoy nos encontramos ante el reto de "encontrar la manera adecuada para que las dos vertientes del conocimiento nasa (*neesnxi*, *piyanxi*) contribuyan de una manera equilibrada y armónica en la educación y formación de los propios nasa. Estamos frente a cuatro categorías del proceso formativo que nos dan la lengua y la cultura:

<i>piyasa</i>	el principiante / el que aprende
<i>âlisa</i>	el capacitado / el que logra eficiencia
<i>thê'sa</i>	el maduro / el mayor
<i>neesnxisa</i>	el formado

Sin que estas cuatro categorías se conviertan en una especie de escalera de conocimiento o de linealidad con prerrequisitos. Estos son elementos que se deben considerar en un proyecto de escolarización indígena, desde la concepción de riqueza cultural

(A. Ramos y T. Rojas).

Para los nasa la manera de concebir la vida se simboliza en la lengua como *uus kaya t'í'sa* "sentir y pensar la vida con el corazón". Y sobre este concepto también se desarrolla *uus* "identidad". Igualmente, *umna* es la acción de "tejer" y hacer la memoria poniendo el *uus* (corazón) en esa acción del pensamiento, es desarrollar las ideas y la reflexión permanente de la vida. Esta acción de sentir, crear pensamiento, hacer historia, trabajar, tejer, convivir, comunicarnos, es la esencia misma de nuestra educación como proceso de vida. Esta afirmación implica considerar que todos los espacios y tiempos que vivimos tienen la posibilidad de convertirse en instancias formativas, que son la base para la construcción de una pedagogía propia.

ANEXOS

Territorios Indígenas mencionados en el texto



Cartografía: Escuela Superior Técnica de Berlín / Universidad de Potsdam, H. Asche, B. Leggen, D. Leggen 1996.

ESCALA 1:750.000
0 10 20 30 40 50 Kms

Resguardo Indígena o Reserva > 250 Has
Resguardo Indígena o Reserva < 250 Has
Resguardo Indígena o Reserva > 250 Has
Comunidad Indígena