

Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia¹

Zayda Sierra*

Sabinee Sinigui**

Alexandra Henao***

Resumen

El trabajo conjunto entre la escuela y aquellas comunidades más vulnerables de la sociedad es deseable y necesario; sin embargo, ha contado con más obstáculos que posibilidades, comenzando con la historia misma de la escolarización la cual arrebató sus hijos e hijas a las familias de sectores pobres y grupos étnicos, bajo el pretexto de prepararlos para mejorar sus condiciones de existencia, cuando en realidad contribuía a reproducir la discriminación social, al centrarse sólo en aquellas destrezas necesarias para un trabajo asalariado y mal remunerado. No olvidemos además que las escuelas a las que asisten estudiantes de bajos ingresos son también las que más carecen de recursos sociales, físicos y humanos. El asunto ha sido más dramático en los contextos indígenas a los cuales llegó la escuela en un afán colonizador y doctrinario, claramente en oposición a prácticas culturales ancestrales, contribuyendo a la destrucción del tejido social en la familia y la comunidad. Hoy en las comunidades indígenas, así el manejo de sus escuelas haya pasado a manos de autoridades y docentes indígenas,

* Ph.D. en Psicología Educativa, Universidad de Georgia, Estados Unidos, exbecaria Fulbright, profesora titular y fundadora del Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía y Diversidad Cultural), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia; Dirección electrónica: sierrazayda@yahoo.com

** De la etnia Embera Katia; Magíster en Educación en Pedagogía y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia. Investigadora asociada del Grupo Diverser; siniguidokera@hotmail.com

*** Magíster en Educación en Pedagogía y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia; Investigadora asociada del Grupo Diverser; alexandrahenaoc@yahoo.com

las secuelas de la colonización continúan. En este artículo presentamos una experiencia de reflexión sobre el potencial de la institución escolar para contribuir con los procesos organizativos de una comunidad indígena, pero a la vez las enormes dificultades para lograrlo, no sólo por presiones externas (sociedad mayoritaria, sistema educativo oficial) sino por conflictos internos. Reconocer estas problemáticas internas, aunque doloroso, es necesario para poder enfrentar con mayor fortaleza las distintas presiones que afectan a los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación indígena. Proceso organizativos comunitarios. Pensamiento colonial.

1 INTRODUCCIÓN - ¿POR QUÉ LA DISTANCIA ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD?

La experiencia que relataremos a continuación se enmarca en la preocupación por la enorme desarticulación de las instituciones escolares con los contextos de vida de estudiantes y docentes. Dicha desarticulación tiene un adverso impacto en poblaciones históricamente sometidas a situaciones de marginalidad y opresión, pues les impide adquirir herramientas de pensamiento y de acción orientadas a explicarse y enfrentar los factores de dominación, pobreza, violencia y alienación que les afectan. La historia de la escolaridad en el moderno mundo capitalista y neocolonial cumple una función primordial en reproducir la discriminación social: por un lado se prepara a las futuras generaciones de las élites para el control económico, político y sociocultural, en instituciones con acceso a distintas posibilidades informativas y expresivas (ciencias, artes, nuevas tecnologías) y donde al mismo tiempo se les impide conocer y ser sensibles y solidarias hacia aquéllos grupos poblacionales de quienes dependen para perpetuarse en el poder. Por otro lado, bajo el argumento de una preparación para la vida del trabajo, el desarrollo y el progreso, se ha venido imponiendo a niños, niñas y jóvenes de sectores pobres de muy distintas latitudes – rurales y urbanos –, un currículo orientado exclusivamente a perfeccionar ciertas destrezas laborales, mientras se aliena su capacidad de pensar crítica y creativamente; de explorar alternativas que contribuyan con el mejoramiento de las

condiciones de existencia de sus familias y comunidades (BAUDELLOT; ESTABLET, 1976; REIMES, 2000; LLACH, 2004).

En Colombia, con inversiones reducidas, baja calidad y condiciones deplorables en una gran mayoría de establecimientos educativos públicos, la escuela juega todavía un importante papel en profundizar la brecha entre ricos y pobres.² En este juego de inequidades, un aspecto central a tener en cuenta es el desmembramiento cultural que trae consigo la institución escolar: alienar a los sectores oprimidos de su tejido social familiar y comunitario, considerado una amenaza, pues si éste es fuerte, mayores probabilidades de organización y resistencia se darían a este ciclo de dominación. Este desmembramiento cultural se evidencia en especial en la vida de los pueblos indígenas a lo largo y ancho del planeta. Sus saberes han sido deslegitimados y satanizados de la institución escolar, sus lenguas prohibidas, sus prácticas culturales no incluidas en el currículo, para imponer aquellos saberes y lenguajes que mejor sirvan a la sociedad dominante (SMITH, 1999; CASTRO-GÓMEZ, 2000). ¿Es posible romper este cerco de alienación que históricamente trae consigo la institución escolar? ¿Qué alternativas curriculares pueden generarse que permitan el fortalecimiento organizativo comunitario desde la institución escolar? Son las preguntas que motivan este artículo a partir de un proyecto investigativo que implicaba la identificación de problemáticas que afectan la vida de docentes y estudiantes de una comunidad indígena, y que no estaban siendo consideradas por el currículo escolar.

2 DESCRIPCIÓN DEL RESGUARDO INDÍGENA DE KARMATA RÚA O CRISTIANÍA

La comunidad de Karmata Rúa o *Tierra de la Pringamosa* está conformada por descendientes del grupo étnico de los Embera Chamíes, en su mayoría del departamento de Risaralda. Hacia el año 1823, debido a presiones de la colonización antioqueña, el cacique Guaticamá emigró con varias familias hacia cercanías del municipio de Andes, en el suroeste del departamento de Antioquia. En 1865, Guaticamá es asesinado por su resistencia contra los colonizadores y para evitar más migraciones, el entonces

gobernador de Antioquia y colonizador antioqueño, Gabriel Echeverri Mejía, escrituró 10 fanegadas de tierra a 16 familias en 1874. Con el tiempo estas tierras fueron reducidas por colonos y terratenientes valiéndose de métodos como cambios por baratijas, compadrazgo, entre otros. La comunidad se resistió en un espacio reducido y en la década de 1970 decidió organizarse y retomar el Cabildo como su autoridad para luchar y recuperar las tierras usurpadas por los colonos, siendo ésta la primera experiencia de recuperación de tierras por los indígenas en Antioquia, que cobró la vida al indígena abogado Luis Aníbal Tascón González. Actualmente la ampliación del territorio se ha hecho por vías legales y como cumplimiento de unos acuerdos entre la Organización Indígena de Antioquia y el Gobierno. Hoy la comunidad es una institución legal de carácter especial con un título de propiedad comunitario de un territorio que asciende a 411 hectáreas. Todavía lleva el nombre de Cristianía, dado por el presbítero Ezequiel de J. Pérez, en el año de 1917, en su afán de civilizar a los “salvajes” (PROYECTO ETNOEDUCATIVO INSTITUCIONAL, 2003). El resguardo está conformado por una población aproximada de 1.573 personas, con 327 núcleos familiares (ROJAS, 2008, p. 25).

Factores como cambios en las formas propias de producción agrícola y en la alimentación, debilitamiento de la autonomía, usurpación y escasez del territorio por la colonización, la construcción de la Troncal del Café en 1991 por tierras del Resguardo, el paso de la propiedad comunitaria a propiedad individual o familiar, entre otros, han generado un debilitamiento cultural que se expresa en la ruptura del tejido comunitario y la pérdida del sentido de pertenencia al territorio. Característica de esta región y del Resguardo es el monocultivo del café lo cual ha transformado su economía, otrora autosuficiente, a una dependiente en la que el café es la mayor fuente de ingreso económico, tanto en las parcelas familiares como en el trabajo de jornaleros (ROJAS, 2008, p. 24), enfrentando una escasez alimentaria durante la mayor parte del ciclo anual. Por otro lado, la influencia de la iglesia católica sobre la cosmogonía sigue con su afán de desprestigiar y excluir los rituales ancestrales corporales y espirituales de la cultura Embera. La exclusión también se da por otras instancias oficiales en los campos de la salud, la educación, la agricultura, la planificación y el desarrollo (ARIAS; CUESTA, 2004).

El proceso de evangelización se mantiene hasta inicios de la década de los 90s, cuando irrumpe el proceso de etnoeducación que recupera el derecho a la lengua propia y posibilita nuevamente reconstruir formas y ritos tradicionales de la cultura y la religiosidad chamíes. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo por una educación propia, los requisitos y las presiones del sistema oficial no han posibilitado una real articulación entre la escuela y la comunidad, privilegiándose necesidades y particularidades individuales, no colectivas, contribuyendo la escolaridad a la desintegración cultural, pues el currículo escasamente aborda la cosmovisión Embera, la historia de los procesos de recuperación del territorio y el movimiento indígena, y experiencias de vida y organización comunitarias³.

Las condiciones de vida del pueblo Embera Chamí de Cristianía han sido caracterizadas como de equilibrio inestable, esto es, como a pesar del precario balance o entre las presiones externas y las adaptaciones internas, las prácticas de sobrevivencia y de pervivencia muestran distintas maneras de hacer frente a las condiciones de un medio adverso, y una acción constante de resistencia frente al desequilibrio económico y territorial de la comunidad (ARIAS; CUESTA, 2004).

3 CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA KARMATA RÚA

Hasta mediados de la década de los años 80, la institución educativa en el Resguardo de Cristianía llevó el nombre “María Josefa Calderón” en memoria de su primera maestra (PROYECTO ETNOEDUCATIVO INSTITUCIONAL, 2001). En asamblea comunitaria se aprobó la propuesta de cambiar la razón social del establecimiento educativo por Institución Educativa Embera Karmata Rúa, el cual fue aprobado posteriormente por el Consejo Municipal de Jardín bajo el acuerdo n. 18 del 29 de noviembre de 2004. Esta escuela seguía las pautas oficiales y se caracterizaba por un modelo pedagógico autoritario e impositivo. Fue fundada por un religioso en 1905 con la pretensión de “civilizar y cristianizar los indios”, esto es, el aprendizaje del idioma español, las operaciones básicas de la matemática, la fe cristiana y de las creencias y patrones de comportamientos propios de la sociedad dominante. Siempre estuvo dirigida por maestras no indí-

genas, tergiversó la historia de las comunidades indígenas, prohibió a sus estudiantes hablar en su propia lengua, propiciándoles castigos físicos y degradantes, tuvo poca comunicación con la comunidad, entre otras características que miembros de la comunidad educativa han expresado sobre la educación “capunía” (no indígena).⁴ Los abuelos recuerdan que esta era una educación rígida e inhumana: “[...] las faltas, por leves que fueran, eran sancionadas con castigos físicos y en ocasiones hasta despedían a los niños para sus casas, no recibéndolos hasta tanto regresaran con los padres y fueran castigados en presencia del grupo.”⁵ Por miedo a estas sanciones niñas y niños no regresaban a la escuela.

Al ver esta situación, los líderes a comienzo de los años 80, en plena lucha por la recuperación de tierras bajo la consigna de “Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía”, plantearon la necesidad de un modelo educativo que respondiera a sus propias necesidades. De esta manera se empezaron a dar en 1982, los primeros pasos en etnoeducación que significó, entre otros, la creación de un preescolar para las niñas y los niños más pequeños con el fin de iniciar desde edad temprana el proceso de recuperación y reafirmación de la identidad cultural, mayor nombramiento de docentes indígenas, la introducción en el currículo de conocimientos y valores de la cultura Chamí, así como la enseñanza de la lengua materna (embera).⁶

Durante dos décadas, la comunidad educativa de Karmata Rúa ha llevado un duro proceso de reivindicación de la cultura y de la identidad. En la Institución se practican danzas, se elaboran artesanías, se escribe y habla la lengua materna pero pareciera que estas actividades no alcanzan a responder a las reales necesidades de la comunidad, más aún cuando las nuevas generaciones están enfrentando dinámicas culturales mucho más complejas. Para el año 2004, fecha de comienzo de este proyecto, la comunidad educativa venía en un proceso de evaluación de logros y dificultades para la consolidación de su Proyecto Etnoeducativo Institucional, que contaba ya con ocho educadores indígenas y cuatro no indígenas, alrededor de 200 estudiantes y una edificación con nueve aulas y biblioteca, una cocina y un salón comedor, además de un patio pequeño para actos culturales y recreativos. Los grupos escolares iban avanzando desde preescolar a noveno grado y se confiaba continuar hacia los grados 10^o y 11^o para que alumnas y alumnos no tuvieran que desplazarse a municipios vecinos a terminar su educación secundaria. Los sábados se ofrece capacitación para la va-

lidación del bachillerato a un grupo de adultos. Sin embargo, ya en este momento surgía la pregunta por un currículo que desconocía los saberes del pueblo Chamí, la escasa participación de padres y madres en la vida escolar, escaso compromiso de algunos docentes, preocupación por una muy fuerte deserción de estudiantes y, en general, una escasa articulación de líderes, el Cabildo y la comunidad con los destinos de su centro educativo propio que con tanta dificultad habían logrado establecer.

4 ACERCAMIENTO A LA REALIDAD EDUCATIVA DE KARMATA RÚA – PROPUESTA METODOLÓGICA

La experiencia que a continuación relatamos hace parte del esfuerzo por hacer realidad un marco de cooperación entre la Universidad de Antioquia, a través del Grupo de Investigación Diverser y la Organización Indígena de Antioquia (OIA), a través de su Programa de Educación Instituto Departamental para la Educación Indígena (Indei)⁷, con el objetivo de desarrollar conjuntamente propuestas educativas orientadas a atender las necesidades de los pueblos indígenas de la región, articuladas a sus propias políticas de pervivencia y fortalecimiento cultural. Si bien desde la Universidad se habían realizado experiencias investigativas previas en las comunidades de la región (como estudios antropológicos, lingüísticos, culturales o de salud), encontramos por parte de éstas y sus líderes una enorme prevención hacia investigadores y académicos, pues acabados los proyectos las comunidades poco volvían a saber de resultados ni de los beneficios de muchos de estos estudios. A pesar de este malestar, existía también la demanda por una participación más activa de la universidad pública más importante de la región en el apoyo a los procesos educativos de los pueblos indígenas de la región.

El reto para el Grupo Diverser, conformado por participantes indígenas y no indígenas, era entonces posibilitar un acercamiento que generase acciones de mayor alcance hacia el futuro; un trabajo de colaboración permanente entre la Universidad, la OIA y las comunidades indígenas, que fortaleciera en ellas su propia capacidad de recreación/construcción de conocimiento y generación de alternativas. Presentamos entonces al Progra-

ma de Educación de la OIA, la propuesta de acercar maestras y maestros a experiencias de investigación que les permitiera involucrarse e involucrar a sus estudiantes en el proceso mismo de indagación de problemáticas que les aquejan, interpretación de resultados y generación de alternativas. El Indei encontró interesante explorar con nosotros esta propuesta, en especial por estar orientada al fortalecimiento o reconstrucción del tejido social entre la escuela y la comunidad.

Durante la realización del proyecto procuramos articular distintas opciones de indagación pedagógica de carácter participativo, crítico, creativo y de-colonial; entre ellas:

La Investigación Acción Participativa (IAP) al invitarnos no sólo identificar y comprender situaciones que aquejan a grupos o comunidades vulnerables sino la búsqueda de su transformación; y que la colectividad al participar en la indagación de problemáticas que les aquejan tenga mayor control y autogestión sobre sí misma (ALCOCER, 1998; FALS BORDA, 1985).

La investigación desde una perspectiva crítica parte del presupuesto de que la realidad social es socialmente construida, lo que significa que quien conoce es a la vez sujeto y actor (GUBA; LINCOLN, 1994; SCHWANDT, 1994); conocer significa, entonces, interactuar de una manera más consciente en el mundo y esta interacción consciente genera nuevas realidades. Se reconoce, entonces, el carácter dinámico, no estático del conocimiento, lo cual contribuye con el rompimiento de modelos de enseñanza transmissionistas y autoritarios. Ello significa, como expresara Galindo (1997), que debemos avanzar en la comprensión no sólo de lo que ha sido, sino de lo que es y lo que será, ejercicio de configuración de sentido que exige conocer los cambios por los que nosotros mismos atravesamos, a la vez que nos esforzamos en comprender el mundo a nuestro alrededor.

La Pedagogía Crítica propone una nueva sociología del currículum que deje de lado la pretensión ideológica de estar libre de cualquier clase de valor, y reconoce, en cambio, a alumnos y alumnas, sus docentes y comunidades como portadores de diferentes memorias sociales, con el derecho a hablar y a representarse en la búsqueda del conocimiento y la autodeterminación (GIROUX, 1998, p. 48-54). Ello nos invita a deconstruir significados; es decir, exponer los significados ideológicos y políticos que circulan en el lenguaje y acciones de las personas, en especial, aquellos

mensajes que conllevan prejuicios de índole racial, étnica, de género y clase (SCHWANDT, 1994).

A su vez la Pedagogía Creativa llama nuestra atención a las distintas maneras de enseñar: si lo único que interesa es la transmisión por los docentes a sus estudiantes de un conocimiento ya definido (lo que está en los textos escolares, por ejemplo), estamos hablando de enseñanza convergente, la cual es altamente estructurada, centrada en el maestro o la maestra, mientras que alumnos y alumnas son receptores pasivos del conocimiento que les es transmitido y el cual les será medido por pruebas estandarizadas. Si, en cambio, lo que interesa es facilitar en los y las estudiantes su aprendizaje autónomo y la autoexpresión estamos hablando de enseñanza divergente, la cual es flexible, centrada en las y los estudiantes, quienes son considerados activos participantes del proceso de aprendizaje y sus logros se evalúan mediante múltiples estrategias, como la autoevaluación (no sólo la evaluación del profesor), los portafolios y proyectos especiales, entre otros (PIIRTO, 1992, p. 14). De allí la inclusión en el proyecto de actividades lúdicas y artísticas como estrategias de investigación cualitativa que permitan una mayor participación de niñas, niños y jóvenes en los procesos de indagación y, al mismo tiempo, permitan ampliar nuestra capacidad de apreciar la compleja gama de interacciones que componen la vida escolar y comunitaria (EISNER, 1998; SIERRA, 2000).

Finalmente, la pedagogía desde una perspectiva de-colonial nos invita aprender a descolonizar el pensamiento, esto es a descubrir y cuestionar la colonialidad del poder, el saber y el ser en todos los ámbitos de nuestra existencia. Colonialidad del poder, al usarse la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo; colonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y ‘científicas’; colonialidad del ser producto de la negación histórica de ciertos grupos considerados menos gente, con consecuentes problemas en la construcción de su subjetividad (WALSH, 2005, p. 19-23). Por descolonización del pensamiento entendemos entonces a dejar de ser colonizado y – mediante la confrontación de la deshumanización, el racismo y la negación de otros seres y campos del saber – ir desde otras lógicas y otros pensamientos más allá, hacia la construcción o creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia

(de-colonialidad) (WALSH, 2005, p. 24). Procuramos retomar también una gama de experiencias y producción epistemológica que vienen avanzando los pueblos indígenas en sus propios procesos educativos, entre ellos, la perspectiva sistémica,

el principio de que la vida en su totalidad es un conjunto minuciosamente articulado en todos sus niveles y manifestaciones. Este principio reconocido por la ciencia actual, plantea que la vida en sus diversas formas es sólo la manifestación variada de un sistema en el que cada una de las partes sólo puede ser entendida y explicada en función del todo. (ARISTIZÁBAL, 2001, p.78-79).

La propuesta requería entonces un acercamiento de todas las personas involucradas (docentes, estudiantes, otros miembros de la comunidad) a lo que significa una investigación cualitativa crítica en el marco de un diálogo de saberes. Los componentes formativos e investigativos los pensamos entonces como un telar, una urdimbre de hilos verticales y horizontales que al entrelazarse forman el tejido o trama de sentido que permitieran avanzar en la comprensión de las situaciones que afectan el bienestar de la comunidad y visionar alternativas:

- a) Hilos verticales — componentes formativos en,
 - Investigación cualitativa y metodología IAP, incluyendo experiencias de indagación a través de juego dramático, actividades artísticas y literarias más asequibles al trabajo con población infantil y juvenil;
 - Construcción participativa del análisis y la interpretación de situaciones que afectan a la comunidad,
 - Contenidos de la cultura propia y de otras culturas a articular de acuerdo con las necesidades detectadas por los y las participantes;

- b) Hilos horizontales – temas de indagación con docentes, estudiantes y algunos miembros de la comunidad, que incluyen,
 - El mundo que vivimos: ¿Qué aspectos nos generan bienestar y cuáles no en la comunidad, la familia y la escuela?
 - El mundo de dónde venimos: ¿Qué aspectos debemos explorar

del pasado, relacionados con problemáticas identificadas en “el mundo que vivimos”? Por ejemplo, ¿Qué cuentan ancianos y ancianas sobre cómo eran las prácticas de crianza tiempos atrás? ¿Qué procesos llevaron a las situaciones que afectan la vida en la comunidad hoy día?

- El mundo que soñamos: ¿Cómo queremos que sea en el futuro la vida en la comunidad, la familia y la escuela? ¿Qué debemos retomar del pasado, qué cambiar del presente o inventar hacia el futuro para que ese sueño pueda hacerse realidad?

La propuesta de indagar problemáticas que afectan la vida de los participantes a través del juego dramático y otras actividades lúdico-artísticas hace parte de experiencias investigativas previas del Grupo Diverser (SIERRA, 2000; SIERRA; ROMERO, 2002) que han mostrado ser efectivas al promover la participación reflexiva y creativa de maestros, maestras y sus estudiantes, pues permiten que las personas puedan expresar más abiertamente sus ideas, en especial niños y niñas, quienes en ocasiones se inhiben a través de métodos de indagación más convencionales, como la entrevista individual o grupal. Estos distintos enfoques nos permitieron construir con docentes y estudiantes un análisis participativo, para que ellas y ellos fuesen exploradores de sus propias realidades y del proceso mismo de construcción de saberes y elaboración de alternativas para la solución de sus propios conflictos sociales y culturales.

El proceso de formación investigativo nos permitió un trabajo colectivo entre docentes de la universidad y docentes de la institución educativa, posibilitando también el acercamiento hacia otros actores de la comunidad, implicando prácticas culturales y educativas dentro de la escuela hacia la comunidad y de la comunidad hacia la escuela. También aprender cómo generar en el futuro propuestas educativas e investigativas que permitan mejor articulación de la universidad y las comunidades. Relataremos a continuación algunos de los aprendizajes más importantes de este proceso.

5 PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS QUE AFECTAN A LA COMUNIDAD

A través de los distintos talleres propuestos en la metodología fueron emergiendo variadas problemáticas que fueron dando cuenta de la desintegración creciente del tejido social de la comunidad, entre ellas: pérdida de identidad, alcoholismo y drogadicción, violencia intrafamiliar, no cuidado del medio ambiente y manejo inadecuado de basuras, pérdida del conocimiento sobre plantas medicinales y conflictos con relación a los jaibanás (médicos tradicionales), desinterés de las nuevas generaciones en los saberes ancestrales, ausencia de proyectos de sostenibilidad alimenticia, débil liderazgo y gobernabilidad. Respecto a la institución educativa: poco interés de padres y madres de familia en atender y apoyar actividades de la escuela, alta deserción, indiferencia del cabildo a iniciativas de las y los educadores, carencia de computadores y programas de nuevas tecnologías, apatía de algunos/as docentes en el mejoramiento de su institución y la atención a las problemáticas de sus estudiantes, poca articulación de los contenidos escolares con las realidades de la comunidad. Veamos el entretejido de estas problemáticas en uno de los juegos dramáticos realizado por estudiantes de 12 a 16 años, de los grados 6^o a 9^o, con sus docentes:⁸

La familia – papá, mamá, tres hijos y 2 hijas – se dispone a dormir (hay 3 costales en el suelo). Mamá: “todos a acostar, yo con mi marido”. Todos se acuestan juntos, los hijos se acuestan en las camas, papá y mamá en el piso. Mamá: “si ve, por no comprar camas”. Papá: “en la cosecha compraré camas”. Canta el gallo. Todos se levantan a hacer sus quehaceres. Papá: “tengo que ir a coger café”, pero se queda en la cama y dice que está muy cansado porque ha trabajado mucho y les dice: “vayan ustedes a trabajar porque yo trabajo más que ustedes”. Las hijas se quedan en la casa a ayudar a la mamá y los dos hijos salen a trabajar al campo. La mujer levanta al esposo y le dice que se vaya a trabajar y a traer mercado porque la semana pasada no mercó porque se emborrachó. El papá sale con el hijo mayor a trabajar y dice que va a comprar mercado esta semana y que va a traer cosas muy buenas. En la tarde, los dos hijos menores regresan a casa trayendo leña; el papá le pide el salario a su hijo mayor, diciéndole que él es el que lo debe administrar. Es domingo: La mamá (a los hijos menores y a las hijas): “vamos a esperar al papá que fue a mercar y les voy a preparar un buen almuerzo. Aunque él es muy mentiroso”. El hijo mayor viendo a su padre beber licor, le dice que compre el mercado, pero el

papá se enoja con él y dice que a él le gusta es la cerveza y que para qué merca, que él es el importante y que no su familia, que si quieren comer que trabajen. El hijo mayor le dice al papá que le entregue su plata pero el papá le dice que él es su papá y que le tiene que administrar su plata. En la casa, la mamá está esperando al papá y habla con desconfianza de él con sus hijos e hijas, pero cuando se da cuenta que su esposo llega, cambia de actitud y dice que él es muy responsable, muy buen papá. Pero cuando uno de los hijos empieza a reclamar el mercado y la mamá también, el papá se enoja y comienza a golpear a toda la familia (mamá e hijos).

Más adelante, estudiantes de primeros años del bachillerato y sus docentes expresaron su percepción y propuestas de solución sobre las siguientes problemáticas:⁹

- a) Alcoholismo y drogadicción – la drogadicción y el alcoholismo se da en jóvenes y adultos por diferentes motivos, tales como conflictos familiares, bajos ingresos económicos o como actividad social. El consumo de alucinógenos ha traído distintos tipos de problemas tales como violaciones y conflictos intrafamiliares. Propuestas: Prohibir la venta de alcohol en la comunidad; incrementar la normatividad sobre el consumo en la comunidad; brindar a los jóvenes orientaciones de profesionales sobre estos casos para prevenir y orientar a las nuevas generaciones; exigen mayor atención a esta problemática por parte de los maestros para que brinden educación a padres y madres de familia.
- b) Violencia intrafamiliar – es común que el marido llegue borracho y drogado a su casa y golpee a su mujer e hijos y, en ocasiones, violen también a sus hijas. Esta situación ha dado lugar a reacciones violentas también por parte de sus hijos hacia sus padres “porque no respetan las opiniones o no dejan que se expresen o digan lo que piensan de ellos”. Propuestas: El Cabildo debe ponerse de acuerdo con la Institución Educativa y tomar las medidas necesarias para educar y castigar tanto a adultos como a jóvenes que están generando tanta violencia en la comunidad.
- c) Pérdida de identidad – los jóvenes reconocen su papel en la desvaloración de su identidad indígena y explican “nuestros padres

no nos enseñaron a usar nuestros trajes típicos como lo que les enseñaron a nuestros padres los antepasados”. La influencia de la sociedad dominante les ha llevado a sentir “que no nos gusta lo propio sino lo apropiado”. Plantean la preocupación de qué podría pasar si se siguen dando matrimonios entre Emberas y Kapurías (personas no indígenas). Propuestas: La valoración de la cultura debe darse desde el hogar, de otra manera “nuestra cultura se podría acabar y viviríamos sólo como campesinos y no tendríamos una identidad propia, sin un idioma diferente al del castellano [...] enseñar a valorar nuestra cultura indígena y que desde pequeños aprendan a usar los trajes típicos, a conocer cuentos o leyendas de los indígenas antiguos.”

- d) Medio ambiente y contaminación – la contaminación de las fuentes hídricas, el uso de químicos en la agricultura, la carencia de un sistema de manejo de basuras y de vidrios, latas, plásticos, papeles, han traído a la comunidad distintas infecciones y enfermedades y, asimismo, han perjudicado la tierra volviéndola estéril y no de alimentos, afectando a toda la comunidad. Propuestas: Reunir a la comunidad y hablar acerca de las basuras y contaminación del medio ambiente. Sueñan con una comunidad sin basura, sin alcohol, sin vicio, con más habitantes y con más tierra para el Resguardo.

En una evaluación previa del Proyecto Etnoeducativo Comunitario hacia el año 2003,¹⁰ ya aparecían referenciadas las problemáticas y necesidades que reflejaron un año después las y los estudiantes en sus juegos dramáticos, tales como:

- Poca conciencia del valor de la educación. “Muchos padres prefieren ocupar a sus hijos en trabajos del campo, antes que enviarlos a la escuela, por considerar que allí se vuelven perezosos y de mal comportamiento”;
- La escuela se ve afectada por crisis social y cultural de la comunidad (conflictos familiares, alcoholismo, drogadicción, madre-solterismo, infidelidad, etc.);
- Falta sentido de pertenencia y compromiso con el PEC;
- Falta confianza por parte de la comunidad en las capacidades de los maestros indígenas bilingües, a la vez que los

mismos maestros y líderes “nos sentimos poco capacitados para ejercer con mayor eficiencia lo que nos corresponde”;

- Debilidad en valores tradicionales;
- Crisis de identidad: “nos avergonzamos de ser indígenas”. (PROYECTO ETNOEDUCATIVO INSTITUCIONAL, 2003).

Sin embargo, no parecía muy claro para las y los docentes cómo abordar estas problemáticas desde la institución escolar, incluirlas en el currículo o proponer metodologías alternativas de trabajo con la comunidad.

6 ¿CORRESPONDE A LA ESCUELA ABORDAR PROBLEMÁTICAS COMUNITARIAS? EL CASO DEL ALCOHOLISMO

El consumo inmoderado de alcohol fue reconocido como una de las principales problemáticas que afectan la vida de la comunidad (e inclusive a algunos miembros de la institución educativa), con efectos muy negativos para el bienestar del Resguardo:

A raíz del alcoholismo se ha venido perdiendo nuestra identidad, porque eso no hace parte de nuestra cultura, hay mucha división de familia, ya como consecuencia se presenta el abandono de hogares, separación de parejas, violencia entre hombre y mujeres, la desnutrición, contaminación de las enfermedades [sexuales], no hay una valoración hacia el estudio de sus propios hijos, los mismos estudiantes han consumido licor dentro y fuera de la Institución, el alcoholismo también afecta a los líderes de la comunidad, el alcoholismo también está afectando nuestro medio ambiente, ya que no hay conciencia para el manejo de basuras, a través del alcoholismo hemos perdido mucho el auto-estima, por eso el deterioro del tejido cultural. (Información verbal).¹¹

De una inicial aceptación del consumo inmoderado del alcohol “como parte de la cultura Embera”, las y los participantes fueron diferenciando a través de las discusiones el uso de la bebida ancestral de maíz o caña fermentada, conocida en distintos pueblos indígenas de Colombia como *chi-*

cha, de carácter sagrado y utilizada durante la celebración de rituales, de la enfermedad del alcoholismo, esto es, el consumo incontrolado de bebidas embriagantes en cualquier tiempo y lugar, particularmente por los hombres, por considerarse los proveedores de la familia.

Revisando la literatura, encontramos que, históricamente, bebidas con alto nivel de alcohol (*agua de fuego* o *agua ardiente*) fueron introducidas por exploradores y comerciantes europeos como una manera de permear las organizaciones sociales indígenas (HARRIS, 1992). Embriagarse de manera incontrolada fue también un modo de resistencia de muchos pueblos al trabajo esclavizador de los conquistadores (WERNER CANTOR, 2000); lo cual dejó secuelas emocionales y espirituales, que todavía hoy aquejan la vida familiar y comunitaria, como actitudes violentas hacia miembros de la familia u otros comuneros bajo efectos del alcohol. El advenimiento de la economía de mercado agravó esta situación, pues las tiendas de licor hicieron presencia en cercanía o al interior de la comunidad, no existiendo ya ningún límite al consumo de bebidas alcohólicas, de aumento creciente en mujeres y jóvenes.

En el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas, reunido en mayo de 2003, oradores indígenas de muy distintos países hicieron hincapié en los graves riesgos que entraña el alcohol y las drogas para la salud de los pueblos y la ausencia de servicios de salud pertinentes y adecuados.¹² Siendo el alcoholismo un problema de salud pública difícil de manejar en la sociedad mayoritaria, ¿cómo podría abordarse su atención en una comunidad indígena pequeña, rodeada por una cultura mestiza para la cual el consumo inmoderado de alcohol es parte de su cotidianidad?

El panorama no se veía muy halagüeño y la impotencia prevalecía, como se hizo evidente en uno de los talleres¹³ en el cual maestros y maestras afirmaron: “Los maestros no somos los salvadores de la comunidad”; “los parranderos que le dan a eso no vienen a las reuniones”; “el problema es que nos gusta el alcohol [...] el problema no es de 60 personas”; “esto es un proceso, no es de formar a niños sino de uno ser capaz de formar a 1.500 personas y es muy difícil trabajar con la gente”; “estuvimos hablando en una asamblea del alcoholismo y los tenderos dijeron ‘vamos a dar planada a esa gente que están hablando de alcoholismo.’”

En este mismo taller se visualizaron también posiciones críticas sobre su papel como maestros y maestras en las cuales se hacía un llamado a trabajar con los niños y las niñas de la comunidad: “Si como docentes no trabajamos con los niños, alertarlos, entonces, dentro de 5 o 6 años la gente se va a morir en la comunidad. Es bueno sentarnos con ellos [...] debemos meternos. No somos los salvadores pero sí tenemos que pensar en los niños de Cristianía. Sin embargo, el escepticismo se imponía y una frase común era: no hay voluntad en algunos maestros. Es preocupante que el día en que Diverser realiza unos talleres es excelente, pero inquieta qué pasa los otros días.” El cuerpo profesoral aparecía así dividido y desmotivado. Además, cuando alguien aventuraba alguna iniciativa chocaba con un director que padecía él mismo de una grave adicción al alcohol, no importándole llegar ebrio a eventos escolares, de lo cual fuimos testigos, y frente a lo cual docentes y autoridades indígenas se mostraban impotentes para hacer algo, pues era de los pocos líderes con formación académica con los que contaba la comunidad para regir los destinos de su único centro educativo. La ausencia de un buen liderazgo en la institución escolar venía repercutiendo en la falta de gestión de recursos, el aumento de la deserción escolar, la poca motivación de padres y madres en asistir a eventos escolares, la división entre docentes indígenas y no indígenas, y la pérdida general de respeto y credibilidad al interior y por fuera de la Institución. Esta situación era conocida por las autoridades educativas del Municipio y del Departamento, pero aducían la autonomía de la jurisdicción indígena para no interferir.

7 ESCUELA BUROCRATIZADA (COLONIZADA) VS ESCUELA CREATIVA (DECOLONIAL)

Una reflexión difícil pero significativa con el equipo de docentes fue dimensionar la responsabilidad de la institución educativa en las problemáticas identificadas. Si bien maestras y maestros no pueden resolver solos miles de situaciones que afectan negativamente a sus estudiantes, en un contexto comunitario como es un resguardo indígena, la institución escolar no debe permanecer ajena a la vida comunitaria; a menos que conti-

núe cumpliendo la función doctrinaria y desestabilizadora del tejido social y cultural por lo cual fue introducida por misioneros y el Estado. Hicimos entonces un ejercicio de caracterización de la propia institución en relación al papel que cumple en promover realmente la capacidad crítica y creativa de niños, niñas, sus familias y la comunidad para enfrentar situaciones que les son adversas (escuela creativa y descolonizada) o si por el contrario, la institución escolar contribuye es a reproducir las condiciones de opresión, conformidad y pasividad que convienen a un sistema socialmente injusto e inequitativo (escuela burocratizada o colonizada). Los resultados de dicho ejercicio pueden verse en el Cuadro 1:

Escuela burocratizada	Escuela creativa
Colonial, conformista, no pensante (pasiva), no crítica, reproductora, repetidora (solo promueve la memoria), no partícipe en la construcción de futuro, el otro es el que sabe, insensible a los problemas de estudiantes y sus familias.	Autónoma, propositiva, pensante (reflexiva), crítica, productora, creativa, implica procesos cognitivos más complejos (síntesis, análisis, evaluación), genera propuestas de cambio, el conocimiento es activo y participativo, promueve el diálogo y la solución comunitaria de los problemas.

Cuadro 1: Caracterización de la propia institución educativa por participantes del proyecto

El cuadro se fue llenando con la participación de cada docente concluyéndose en cuán poca capacidad de convocatoria tenía la escuela hacia la comunidad. Nos preguntábamos entonces, ¿por qué la comunidad no ha entrado en la escuela o la escuela no está con la comunidad? Algunos docentes expresaban con desaliento que a qué horas, si hay que cumplir con los contenidos curriculares del Ministerio de Educación y responder a las pruebas estandarizadas; a pesar de que se reconoce el derecho a una educación propia o etnoeducación. Pero, nuevamente reflexionábamos, si existe autonomía indígena, ¿qué pasa que la escuela del Resguardo no ejerce esta autonomía y propone con mayor decisión estrategias para definir saberes y competencias de sus alumnos y alumnas articuladas al plan de vida de la comunidad? ¿Dónde estaba el sentido crítico a los planes educativos oficiales? ¿Qué alcance puede tener la educación propia o etnoeducación si se da al margen de los procesos organizativos comunitarios? No olvidemos que la

presión para enfrentar las demandas sociales, económicas, culturales con el mundo no indígena influye no sólo en los educadores, sino también en padres y madres de familia quienes desean que sus hijos e hijas aprendan lo de afuera: “Yo me preguntaba: si los padres no quieren y la Secretaría [de Educación] dice que los tenemos que formar en un currículo propio, ¿qué hacemos?; a mí me daba mucha tristeza” (información verbal)¹⁴.

Estas dificultades no son exclusivas del mundo indígena; con enorme esfuerzo maestros y maestras del país tratan de romper el cerco de la burocratización de la enseñanza.

Como equipo de la Universidad no dejábamos de sentir responsabilidad también al preguntarnos por los procesos de formación de docentes en las Facultades de Educación que tienen programas para educadores en contextos culturalmente diversos. ¿Cómo pensar la formación del docente indígena, para que se sienta empoderado por las mismas conquistas del movimiento indígena? ¿Cómo pasar de una escuela burocratizada a una que promueva procesos educativos realmente significativos?

8 CONSTRUYENDO ALTERNATIVAS

Para contribuir con la búsqueda de soluciones a las situaciones planteadas ofrecimos desde el equipo de la Universidad la realización de un *Diploma en construcción de propuestas significativas escolares y comunitarias*, que fue acogido por la mayoría de los 12 docentes y realizado durante el semestre II de 2006 y el semestre I de 2007. Se invitó también a 12 líderes y liderezas, para buscar de manera conjunta alternativas. En evaluaciones anteriores ya algunos participantes habían planteado la necesidad de aprender a gestionar proyectos y conseguirles financiación.

Tenemos que trabajar en llave con el cabildo [...] a comienzo del año a cada Institución se le piden los proyectos pedagógicos, las propuestas que deben incluir dentro del plan de desarrollo municipal, *depende de la capacidad de gestión y de interlocución de nosotros, de nuestro gobierno indígena local aquí y el equipo de nosotros, el gobernador y director, rector de la Institución, que sea capaz de formular proyecto [que] se meta en ese plan.* (información verbal)¹⁵.

Realizamos entonces varios talleres explorando a través de preguntas claves (qué, por qué, para qué, con quién, cómo, dónde, cuándo, cuánto), ideas para tejer un proyecto de aula, de investigación o intervención, que incluyera la participación de otros miembros de la comunidad. Los siguientes son títulos de las propuestas creadas por educadores y líderes durante la realización del Diploma: “Cantos y cuentos infantiles en lengua materna y lengua castellana”, “Atención a la primera infancia”, “Rescate de la memoria cultural en plantas alimenticias”, “Medicina tradicional (plantas botánicas y jaibanísticas)”, “Atención integral y retroalimentación cultural con el grupo de adultos mayores ‘José Félix Tascón’, “Escuela de padres y madres” y “Programa de computadores para la Institución Educativa”. Si bien algunas propuestas se quedaron en el planteamiento, otras lograron implementarse, conseguir algunos recursos y continuar hasta el día de hoy. En las evaluaciones se reconoció la importancia de contribuir con estos proyectos al bienestar comunitario:

Ya vimos que esas problemáticas están afectando enormemente el tejido; la crisis es muy seria. Entonces es muy común uno pensar que nosotros no estamos aportando el granito de arena. Todo no lo vamos a resolver, todo lo que queramos soñar, pero yo estoy segura que con unos granitos de arena que empiecen a aportar los ladrillitos que se empiecen a poner bien puestos, imposible que en tres o cuatro años no se vea. Ese es el sueño. (información verbal)¹⁶.

9 RESULTADOS SIGNIFICATIVOS

Son muchos y variados los logros a resaltar en esta experiencia; nos centraremos en aquellos que nos permitieron responder las preguntas planteadas al inicio de este artículo: ¿Es posible romper el cerco de alienación que históricamente trae consigo la institución escolar? ¿Qué alternativas curriculares pueden generarse que permitan el fortalecimiento organizativo comunitario desde la institución escolar? Responder estas preguntas exige que remiremos las relaciones humanas y sociales que estamos reproduciendo en las instituciones escolarizadas. Es decir, si reconocemos que las relaciones humanas están en el corazón de la escolarización

(CUMMINS, 1996, p. 1), la manera asimétrica y jerárquica predominante en las relaciones históricas entre pueblos indígenas y la sociedad mayoritaria dominante se irradia también a la escuela, reproduciéndose barreras para una interacción creativa, participativa y respetuosa entre docentes y sus estudiantes. La afirmación de la identidad en espacios educativos supone una relación de respeto y confianza entre educadores y estudiantes que haga posible que ambas partes reflexionen críticamente sobre sus propias experiencias: “Si los maestros no están aprendiendo mucho de sus estudiantes, es probable que sus estudiantes no estén aprendiendo mucho de ellos” (CUMMINS, 1996, p. 4). Por supuesto que restablecer y fortalecer el respeto y la confianza entre educadores y sus estudiantes implica, a su vez, la participación de padres y madres de familia, líderes, mayores, sabios y sabias, en asuntos relativos al proceso escolar y en el deseo de construir un currículo intercultural. Ello significa que las relaciones humanas y sociales entre miembros e instituciones o estamentos de la comunidad deben reconectarse para fortalecer el proceso organizativo del Resguardo Indígena de Karmata Rúa. Los siguientes son entonces algunos de los logros que resaltamos del proceso participativo de investigación, para la institución educativa y la comunidad:

En relación a la importancia de articular la vida escolar con la vida comunitaria vimos un mayor convencimiento para soñar y trabajar por el bienestar de la comunidad desde la escuela:

A nivel personal nos ha motivado mucho y a valorarnos más como cultura; por el contenido de las actividades los estudiantes de la institución han visualizado problemáticas que de una u otra manera afectan los procesos educativos; a nivel comunitario falta por desarrollar, ampliar más este tema en la comunidad. (información verbal)¹⁷.

Yo pienso que es trabajar mucho lo del autoestima, que por eso viene lo de la enfermedad de transmisión sexual y el problema de los jóvenes. Ahí incluye mucho lo del alcoholismo, lo de la violencia intrafamiliar, porque es por falta de una buena orientación, como trabajar lo del autoestima dentro de la comunidad, tanto de las autoridades, los padres de familias, o sea todos los diferentes estamentos, incluyendo los estudiantes y los jóvenes de la comunidad. (información verbal)¹⁸.

La participación de estudiantes y otros miembros de la comunidad en los talleres creativos y de reflexión fue otra manera de ver las enormes posibilidades de trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad y la reconstrucción del tejido social:

Me gustó el material que trajeron, siempre que traen el material no sabemos que vamos hacer con eso; entonces yo esta vez vi que hubo mucha dinámica; de una pensaron la parte [sobre] “la comunidad que soñamos” y me parece que fue una buena forma de soñar, porque mire, ¿qué va a soñar uno en la comunidad? Pero en verdad hay que ser uno soñador y que ese sueño se vuelva realidad. Con esto tomamos una buena parte de tener sentido de pertenencia en la vida y aquí en la comunidad. Entonces, como estuvimos pensando aquí, tuvimos diferentes sueños, con eso podíamos unirnos, y de verdad que no sea solamente un sueño sino que fuera de verdad para construir un mañana bien para nuestros hijos.”(información verbal)¹⁹.

Como vimos en ciertos momentos, nos hace trazar tareas; porque qué rico ver una comunidad así, organizada de esta manera; aunque nos haga volver un poco al pasado. Pero entonces, si eso es lo que queremos de nuestra comunidad entonces nos trazamos tareas y eso es lo que estamos haciendo aquí, adquiriendo conocimiento, adquiriendo herramientas para poder trabajar de lo que verdaderamente anhelamos. (información verbal)²⁰.

Cuanto al reconocimiento de las voces de alumnos y alumnas, la metodología implementada a través de talleres de creación artística y lúdica contribuyó con fortalecer la autoestima de los y las estudiantes al ser escuchados y validados por maestros y líderes. Al reconfigurar la relación maestro-estudiante es posible transformar la actitud tímida del estudiante frente al proceso de aprendizaje en una más activa:

Estoy trabajando juego dramático con los muchachos de cuarto y me ha dado muy buen resultado, pues porque trabajan en el juego dramático y son más *matados* (encantados) haciendo este trabajo. Me parece que es una metodología buena porque ellos aprenden con facilidad, a hacerse alguien, hacerse libres. A mí me parece que ahí estoy trabajando la parte de la autoestima, que ellos valoren lo que hacen, y segundo, están aprendiendo

con cosas de actuaciones reales que han investigado. Me ha arrojado muy buen resultado; entonces a mí me parece que hace parte de ética y también hace parte de que hay que aprender a respetar, a amarse a ellos mismos. (información verbal)²¹.

Al considerar el papel de alumnos y alumnas no como receptores sino como constructores activos del conocimiento, su interés por aprender se estimula, como en la investigación de su propia cultura:

[...] antes hablaban mucho en embera bedea y ya no se quiere, pues, por capricho, ya no hablan embera bedea, sino que algunos hablan así como el capunía. Y en los cuentos, nosotros somos pues estudiantes y la profesora nos manda así como a investigar y ya pues mis padres no saben así tanto, tanto, no saben de cuentos así antiguos y ya ahora nos da difícil pa' preguntar cuentos, así cómo es el cuento así antiguos nos da difícil y ya nosotros queremos investigar a los que todavía existen los antiguos, pues que todavía viven, para nosotros saberlo, porque si nosotros no investigamos nos pierde la identidad totalmente y así no es bueno, no se pertenece o no se identifica como Embera. (información verbal)²².

Sobre el fortalecimiento en la relación maestro-estudiante: más allá de ser administrador de un currículo el proceso de construcción de un currículo intercultural propició la reflexión sobre cómo mejorar los procesos de aprendizaje para motivar a niños, niñas y jóvenes; igualmente favoreció un acercamiento de maestros y maestras a la realidad de sus estudiantes y sus familias, generando mayor confianza entre ellos. Dicha confianza se convierte en sentimiento mutuo; es decir, los maestros y las maestras retoman la confianza en sí mismos al reconocerse como seres creativos, validados por la comunidad y sus estudiantes:

También interesante porque uno ahí se apoya, porque sale del mismo medio, el recurso fue de nosotros; desde el hecho de qué cantar fue de nosotros y para los niños son cantos llamativos para que ellos aprendan, que sean despiertos y no perezosos. [...] Esto es muy interesante porque se puede trabajar con la actividad de ciencias naturales, enseñando lengua materna, y pienso que son cosas que desde el trabajo que uno piensa hay cosas que se pueden dar y se puede hacer muchas cosas. Miren también en los demás grupos, con los otros compañeros, que también es una primera vez, pero que también es el inicio,

cuando uno empieza a pensar las cosas uno está pensando en qué hacer, cómo lo va a hacer, solamente es más bien como un poco de voluntad, pero sí se pueden hacer las cosas. (información verbal)²³.

En relación al papel de padres y madres de familia en los procesos educativos, ancestralmente los procesos de producción y reproducción de conocimiento en los pueblos indígenas se daban a través de actividades intergeneracionales en las cuales niños, niñas, jóvenes y adultos compartían sus vidas diarias. Padres y madres jugaban un papel activo en la formación de las nuevas generaciones. La presión que ejerce un sistema educativo rígido, jerárquico y colonial como el de Colombia sobre las instituciones escolares en comunidades indígenas no sólo ha separado a niños, niñas y jóvenes del aprendizaje con sus mayores, sino que además maestras y maestros escasamente incluyen en su planeación curricular los problemas cotidianos que sus estudiantes enfrentan a diario y que influyen de una u otra manera en su proceso de aprendizaje. Al participar los adultos en los talleres, conjuntamente con niños, niñas y jóvenes, les fue posible comprender un poco más la manera como las generaciones jóvenes ven su propia comunidad, además del punto de vista crítico que tienen sobre ésta. Así, aunque inicialmente era común escuchar a un adulto pronunciar su disgusto ante la falta de participación especialmente de los jóvenes indígenas en el proceso organizativo de la comunidad, se fue haciendo evidente la urgente necesidad de incluirles en la planeación de actividades, así como a sus familias:

[...] partimos de la pérdida de algunos valores de los jóvenes de la comunidad y de los padres también, la relación de los padres hacia sus hijos, o sea, la comunicación de ellos, el diálogo, eso se está como desapareciendo mucho. Entonces lo que pretendemos con este proyecto [“Encuentro de las familias por medio de actividades culturales como son las danzas y evocaciones”]; es como buscar el encuentro de las familias con los jóvenes, con sus hijos a través de actividades culturales como son la danza, los cantos, las historias de las danzas. Eso nos permite evocar recuerdos, es como volver a tratar de reconstruir lo que se ha perdido por medio de esas actividades culturales con los jóvenes, haciendo comprometer a los mismos padres de familia; porque en sí el proyecto anterior que empezamos no tuvimos en cuenta la participación de los padres de familia, solamente

tuvimos en cuenta a los jóvenes de la misma institución y de algunos sabios de la comunidad, pero no tuvimos en cuenta de qué manera también los padres de familia se iban a comprometer dentro del proyecto. (información verbal)²⁴.

10 A MODO DE CONCLUSIÓN: CURRÍCULO INTERCULTURAL, CAMBIO DE ACTITUDES Y NUEVAS ACCIONES

La interculturalidad, para que sea una realidad, requiere que la interacción entre culturas sea simétrica y equitativa, esto es, que no haya superposición o imposición de una cultura sobre otra pues ya no estaríamos hablando de interculturalidad sino de opresión y dominancia de un pueblo sobre otro. La población de Cristianía viene valientemente enfrentando condiciones muy adversas de marginalidad económica, política, social, educativa y de salud por la cultura nacional dominante, en especial la cultura mestiza *paisa* cafetera, caracterizada por valores de competitividad, explotación de los recursos naturales y consumismo, no de solidaridad y respeto a otros seres y el entorno, lo cual ha incidido en la pérdida del territorio y el debilitamiento del tejido social y cultural del pueblo Embera Chamí. En contextos de encuentro entre dos o más culturas (multiculturalidad), la reducción de todo prejuicio y discriminación debe ser el objetivo central de una educación intercultural, la cual, retomando a Banks (citado en HILLIS, 1996, p. 288), se construye en la interrelación de las siguientes cinco dimensiones: 1) Integración de contenido: inclusión de diversas voces en el currículo, en vez de la mera perspectiva eurocéntrica; 2) Proceso de construcción del conocimiento: reconocimiento del conocimiento como fenómeno socialmente construido; 3) Reducción del prejuicio: promoción de actitudes positivas hacia grupos de origen étnico diverso; 4) Pedagogía de la equidad: procesos de enseñanza que se adapten a las necesidades y los talentos únicos de una población estudiantil diversa; 5) Cultura escolar y estructura social de empoderamiento: escuelas que reflejen la naturaleza pluralista de la sociedad a través de reformas a la cultura escolar que promuevan la equidad y una mayor participación de estudiantes de grupos hasta ahora excluidos en las decisiones políticas y educativas.

Hablar de un currículo intercultural significa entonces recuperar, fortalecer y recrear los saberes, la lengua y demás aspectos de la cultura propia Embera Chamí, así como identificar aquellos aspectos de la vida familiar y comunitaria en crisis, para que niñas, niños, jóvenes y adultos puedan proponer alternativas y establecer relaciones con la sociedad mayoritaria en un plano de respeto y equidad, no de subordinación. Aunque el marco de acción de las personas sobre presiones externas es más difícil (precios del mercado, medios masivos de comunicación, por ejemplo), fortalecer procesos organizativos y solidarios internos contribuyen a que el impacto de la presión externa sea menos destructivo (restablecer sistemas tradicionales de seguridad alimentaria, generar eventos culturales comunitarios, entre otros).

El currículo oficial desafortunadamente no se articula a los contextos de vida, así lo exprese en el discurso; en la práctica se imponen modelos autoritarios de enseñanza, contenidos segmentados y la presión por responder a unas pruebas nacionales estandarizadas que en nada responden a las realidades de un país tan diverso como Colombia. Un currículo intercultural exige en cambio una articulación con los distintos aspectos de la vida de alumnos y alumnas, para generar procesos de aprendizaje que contribuyan con el mejoramiento de sus condiciones de vida; para ello debe integrar saberes, no abordarlos de manera segmentada.

La sociedad mayoritaria separa la salud de la educación; al identificar problemáticas que afectan la vida de estudiantes, sus familias y la comunidad, vimos que no era posible separarlas. Este proyecto comenzó con la dramatización por estudiantes y docentes de situaciones familiares que mostraban como se encadena la pérdida de valores culturales con el consumo incontrolado de alcohol, lo que influye en menores recursos económicos para alimentar la familia, violencia al interior de la misma y entre comuneros. Pensamos que al enfatizar estas problemáticas en los distintos talleres formativos con líderes y docentes y a través de la emisora radial, se fue generando mayor conciencia sobre esta situación. Sabemos que el tema del alcoholismo entró en discusión en las asambleas comunitarias y, luego de un largo proceso, finalmente se acordó el cambio del rector de la institución por la docente Dolly Niaza, elegida por la misma comunidad (enero 2008); posteriormente, la comunidad respaldó la decisión de su nuevo go-

bernador, Sr. Aquileo Yagarí, para cerrar los puestos de venta de bebidas alcohólicas en el Resguardo (marzo de 2008).²⁵

Son muchos los aprendizajes que debemos a esta experiencia con la comunidad del Resguardo Indígena de Cristianía, estas páginas se quedan cortas para relatarlos. Bástenos agregar que observamos que la escuela tiene mayor capacidad de convocatoria de la comunidad, se ha incrementado la población escolar (de 268 a 346 estudiantes ²⁶) y se están gestionando nuevas iniciativas. Así mismo, esta experiencia permitió al equipo del Grupo Diverser adquirir mayores elementos conceptuales y metodológicos para poder acompañar de manera más eficaz el sueño del Indei – OIA de crear sus propios programas de educación superior en alianza con la Universidad de Antioquia, para formar a sus docentes y líderes. Es así como hemos venido trabajando conjuntamente en el diseño curricular de dos programas articulados de pregrado: la *Tecnología en Escuela de Gobierno Indígena y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*.²⁷ En ambos programas, a diferencia de los programas convencionales de la Facultad de Educación, los procesos de enseñanza-aprendizaje se vienen avanzando en articulación con la vida comunitaria desde el principio.

Abstract

The partnership between the school and those communities most vulnerable in society is desirable and necessary, however it has had more obstacles than opportunities, starting with the very history of the school which snatched children from families of poor sectors and ethnic groups under the pretext of preparing them to improve their conditions of existence, when in fact the school was contributing to reproduce social discrimination, focusing only on those skills for low-paid jobs. Let's do not forget that those schools attended by low-income students lacks of adequate social, physical and human resources. This issue has been more daunting in indigenous contexts in which the school played, and still plays, a colonizing and doctrinaire work, clearly in opposition to ancestral cultural practices, contributing to the destruction of the social network between family and community. Today in indigenous communities, although the management of their schools has passed into the hands of authorities and indigenous teachers, the aftermath

of colonization continues. From a collaborative research with a Colombian indigenous community, this paper presents a reflection on the potential of schools to be part and contribute to the organizational process of an indigenous community, despite of difficulties not only by external pressures (mainstream society and the formal education system) but internal contradictions. Recognizing these internal differences, although painful, is necessary to face the pressures that affect indigenous peoples.

Keywords: Indigenous education. Community organizational processes. Colonialist thinking.

Notas explicativas

¹ Reflexiones a partir de los proyectos *Construcción participativa de propuestas curriculares interculturales: Articulando el presente, el pasado y el futuro en comunidades indígenas Embera de Antioquia* (2004-2007) y *Construcción colectiva hacia la formación de una cultura saludable en las comunidades indígenas del Departamento de Antioquia-Colombia* (2005-2007), coordinados por el Grupo de Investigación Diverser en equipo con el Instituto Departamental para la Educación Indígena de la Organización Indígena de Antioquia, con la participación de docentes y estudiantes de la Institución Educativa Karmata Rúa y la comunidad indígena del Resguardo Embera Chamí de Cristianía. Este proyecto fue financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia y la Gerencia Indígena de la Gobernación de Antioquia.

² *Cuidado, colegios en ruinas*. El Tiempo, Bogotá, julio 1 de 2008. Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2996296>>. Consultado en: 13 ago. 2008.

³ Diálogo con educadores y educadoras durante la realización de este proyecto (2004-2007).

⁴ Cartilla de evaluación del modelo de etnoeducación en la Institución Karmata Rúa del Resguardo de Cristianía. Medellín: INDEI-OIA.

⁵ Memoria taller. Evaluación diagnóstica del proceso de etnoeducación en el Resguardo de Cristianía. INDEI-OIA. Julio – Agosto de 2001. Archivo digital.

⁶ Cartilla de evaluación del modelo de etnoeducación en la Institución Karmata Rúa del Resguardo de Cristianía. Medellín: INDEI-OIA.

⁷ Ver Convenio marco de cooperación No. 019 de 2004 entre la Universidad de Antioquia y la Organización Indígena de Antioquia, a través de su Instituto Departamental para la Educación Indígena (en Sierra y otros, 2004, p. 515-519).

⁸ Transcripciones de grabación en video y notas de campo. Diálogos o palabras en embera se tradujeron al castellano. Taller realizado el 22 de octubre de 2004.

⁹ Talleres de abril 26 y 27 de 2005.

¹⁰ Cartilla de evaluación del modelo de etnoeducación en la Institución Karmata Rúa del Resguardo de Cristianía. Medellín: INDEI-OIA, 2002.

¹¹ Educadora, taller agosto 16 de 2006.

¹² Disponible em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/pfi/PFII3/documents/compreNSpHR_4668.htm>.

¹³ Taller, noviembre 10 de 2006.

¹⁴ Educadora, julio 26 de 2006.

¹ Líder de la OJA, mayo 27 de 2005.

¹⁶ Educadora; encuentro formativo, julio 12 de 2006.

¹⁷ Educadora; encuentro formativo, enero 27 de 2006.

¹⁸ Educadora; encuentro formativo, julio 10 a 12 de 2006.

¹⁹ Estudiante del programa de validación y liderazgo comunitaria; encuentro formativo, julio 10 a 12 de 2006.

²⁰ Estudiante del programa de validación y liderazgo comunitaria; encuentro formativo, julio 10 a 12 de 2006.

²¹ Educadora; encuentro formativo, mayo 26 y 27 de 2005.

²² Estudiante mujer; encuentro formativo, julio 28 y 29 de 2005.

²³ Educadora; encuentro formativo, septiembre 25 y 26 de 2006.

²⁴ Educadora; encuentro formativo, julio 28 y 29 de 2005.

²⁵ Comunicados personales por correo electrónico y relato de las maestras durante visita de la coordinadora del proyecto en junio 11 de 2008.

²⁶ Socialización de la experiencia de la Institución Karmata Rúa por la rectora (E), Dolly Niaza, en Encuentro Departamental de Maestros Indígenas, agosto 7 al 9 de 2008.

²⁷ Ambos programas comenzaron actividades en formato de Diploma con 130 líderes, educadores y bachilleres de distintos resguardos y comunidades del departamento de Antioquia en el semestre II de 2007. Se espera la aprobación del registro calificado para el semestre II de 2008.

REFERÊNCIAS

ALCOCER, Marta. Investigación acción participativa. En: GALINDO, Luis Jesús (Ed.). **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. México: Prentice Hall, 1998.

ARIAS, María Mercedes; CUESTA, Carmen de la. El equilibrio inestable: El caso de los Chamibida de Cristianía en Antioquia, Colombia. **Index Enferm**, v. 13, n. 46, p. 23-28, 2004. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962004000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1132-1296. Consultado en: 10 jul. 2008.

ARISTIZÁBAL, Silvio. **Conocimiento local y diversidad étnica y cultural**. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2001.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista en Francia**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. En: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso-Unesco, 2000.

CUMMINS, Jim. **Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society**. Ontario, California: California Association for Bilingual Education, 1996.

FALS BORDA, Orlando. **Conocimiento y Poder Popular**. Bogotá: Siglo XXI, 1985.

GAITÁN, Mari Felly. **Y la escuela nos moldeó**. 2004. Tesis de grado (Maestría en Educación)–Universidad de Antioquia, 2004.

GALINDO, Luis Jesús. **Sabor a Ti: Metodología Cualitativa En Investigación Social**. Xalapa, México: Universidad Veracruzana, 1997.

GIROUX, Henry A. Trabajo sobre estudios culturales en escuelas de magisterio. En: CANAAN, Joyce; EPSTEIN, Debbie (Ed.). **Una cuestión de disciplina: Pedagogía y poder en los estudios culturales**. Barcelona: Paidós, 1998.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in Qualitative Research. En: DENZIN, Norman; LINCOLN, Ivonna. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1994.

HARRIS, Christie. **Ravens' Cry**. Vancouver: Douglas & McIntyre, 1992.

HILLIS, Michael. Research on racial attitudes: Historical perspectives. En: BANKS, James. **Multicultural Education: Transformative Knowledge and Action**. New York: Teachers College, 1996.

LLACH, Juan J. Escuelas ricas para los pobres. Propuestas para una educación de calidad en la Argentina. **Revista Criterio**, Buenos Aires, año 77, n. 2.297 sept. 2004. Disponible en: <http://www.revistacriterio.com.ar/art_cuerpo.php?numero_id=1&articulo_id=26>. Consultado en: 14 ago. 2008.

PIIRTO, Jane. **Understanding those who create**. Dayton, OH: Ohio Psychology Press, 1992.

PROYECTO ETNOEDUCATIVO INSTITUCIONAL. Resguardo de Cristianía (Municipio de Jardín): Institución Educativa Karmata Rúa, 2003. Copia digital.

REIMES, Fernando. **¿Cultiva la escuela la desigualdad?** Boletín de la Unesco, 2000. Disponible en: <http://www.unesco.org/courier/2000_03/sp/dossier/txt24.htm>. Consultado en: 14 ago. 2008.

ROJAS, Ricardo. Los Embera Chamíes en el Suroeste Antioqueño. Etnias y Políticas. **Revista del Observatorio Indígena de Políticas Públicas de Desarrollo y Derechos Étnicos**, Enero, n. 6, p. 18-19, enero 2000. Disponible en: <<http://www.observatorioetnico.org/download/etnias6.pdf>>. Consultado en: 15 jul. 2008.

SCHWANDT, Thomas. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. En: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

SIERRA, Zayda. 'Play for Real': Understanding middle school children's dramatic play. **Youth Theatre Journal**, v. 14, p. 1-13, 2000.

SIERRA, Zayda; ROMERO, Angélica. ¿Investigar o construir nuevas realidades escolares? Reflexiones a propósito de un proceso formativo e investigativo con docentes en San Onofre, Sucre. **Revista Colciencias. Colombia, Ciencia & Tecnología**, v. 20, n. 4, p. 19-32, 2000.

SIERRA, Zayda (Ed.). **Voces indígenas universitarias: expectativas, vivencias y sueños**. Medellín, Grupo Diverser-Universidad de Antioquia, Colciencias, Iesalc-Unesco, OIA y otras entidades, 2004.

SMITH, Linda T. **Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples**. London: Zed Books, 1999.

TENTI FANFANI, Emilio. Notas sobre escuela y comunidad. En: Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, sede regional, Buenos Aires, 2004. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141735s.pdf>>. Consultado en: 13 ago. 2008.

WALSH, Catherine. Introducción. En: WALSH, Catherine (Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (De)colonial**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Editorial Abya Yala, 2005.

WERNER CANTOR, Erik. **Ni aniquilados ni vencidos: Los Embera y la gente negra del Atrato bajo el dominio español: Siglo XVIII**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.

Reconocimientos

Nuestro profundo reconocimiento a todas las personas que hicieron posible esta experiencia investigativa, en especial, a estudiantes, padres y madres de familia y demás miembros de la comunidad del Resguardo de Cristianía (Jardín). A las y los docentes de la Institución Educativa Karmata Rúa: Yenni Baquiaza, Darío Cortés, María Omaira González, Rubén González, Doralba Jaramillo, María Dolly Niaza, Nancy Patricia Ortíz, Macario Panchí, Gloria Adela Suárez, Aurora Rosa Tascón, Gladis Yagarí y Noelia Yagarí.

A líderes, liderezas y miembros de la comunidad: Gilberto Tascón, Blanca Nieves Tascón, Fabián Alberto Yagarí, Fredy Alonso Tascón, Gloria Tamaníz, Hilda Viviana Cértiga, Johana Tamaníz, José Danilo Baquiaza, Leo Dan Yagarí, Luis Aníbal Niaza, María Ilduara Yagarí, Milvia María Barquiaza, Olga Baquiaza, Robinson Tascón, Sor Yurani Niaza, Violeta Fátima Yagarí, Wilson Niaza. A los gobernadores del Resguardo por su apoyo durante la realización del proyecto: Norberto Tascón, Gloria Elena Tamaníz, Pompilio Saigama y Aquileo Yagarí.

A los demás miembros del colectivo intercultural del proyecto: Guzmán Cáisamo, rector del Instituto Departamental para la Educación Indígena de la Organización Indígena de Antioquia; John Jader Agudelo, Giovani Mejía y Gustavo Vélez (Embera Chamí) del Grupo Diverser. A las estudiantes de apoyo: Diana Monsalve, Hasbleidy Rivera y Adriana Valencia. A la promotora de lectura de Comfenalco: Gladys Lopera. A la Gerente Indígena de la Gobernación de Antioquia: Dora Yagarí. A Dálila Yagarí, por avalar la realización del proyecto durante su rectoría en la Institución Karmata Rúa, lo cual permitió su aprobación.

Al equipo del proyecto hacia la formación de una cultura saludable: Iván Meléndez, del Programa de Salud de la Organización Indígena de Antioquia; a los profesores de la Universidad de Antioquia, Carlos Rojas y José Orduz (Facultad Nacional de Salud Pública y Grupo de Investigación en Epidemiología); Fanny Yepes (Facultad de Odontología) y Colombia Hernández (Facultad de Educación) y a Nidia Ortega (psicóloga).

A todas y todos mil gracias por su apoyo, acogida y generosidad.