



SER DOCENTE EN POLINES: UNA LABOR QUE SE TEJE

Trabajo de Grado para Adquirir el Título de:

Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales

Diana Monsalve Morales

Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades

Lengua Castellana

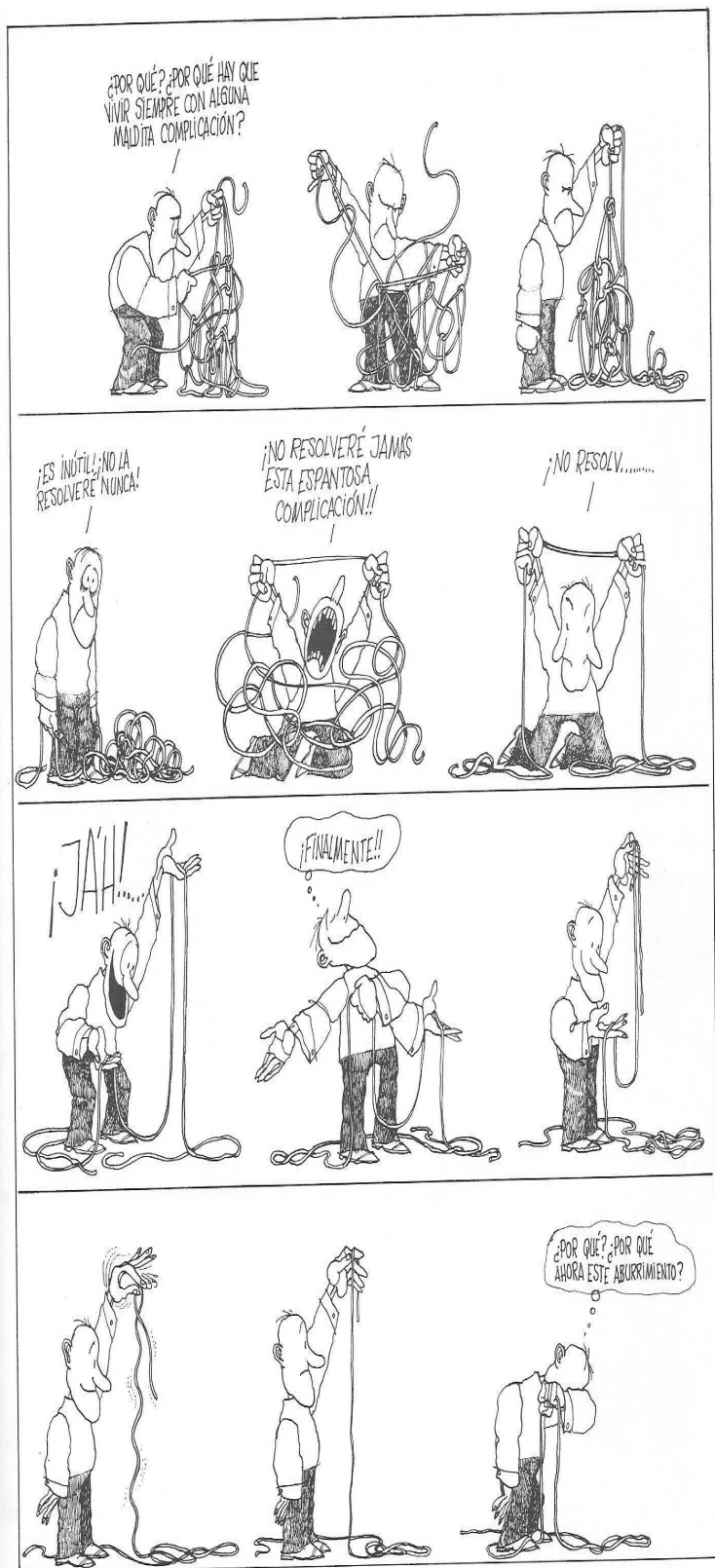
Ana María Isaza Avendaño

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín

2008



- Me siento frente a la página en blanco, no veo nada. Ni quiero mirarla. Me rasco.

- De repente, aparecen palabras, imágenes, voces, recuerdos, hombres, mujeres, momentos, ideas, conceptos que intentan mezclarse, tejerse.

- Me enredo, me atranco, los hilos se confunden y se vuelven nudos.

- Como buena niña tonta, busco ayuda (a la mamá, los amigos...). Ellos me escuchan pero yo misma no me escucho ni los escucho: Soy un nudo ciego.

- Me detengo y observo los hilos, trato de identificar el inicio, nudo y desenlace de cada uno de ellos.

- Debo aceptarlo: ¡Es un Nudo!

- Entonces, imaginariamente, le sigo la pista a cada uno, me los imagino dándose vueltas y vueltas entre sí, apretándose y aflojándose, volviéndose mierda, apretándose hasta los intestinos, enredándose más la lanuda vida...

- Cojo uno, intento seguirle la huella; deja pistas, las veo, logro un truco para sacarlo, y luego... ¡ya está! sale, encrespado, doblado de los apretones, pero lo veo, frágil, de un color definido, azul y amarillo, un poco sucio pero sale a flote, el poderoso hilo.

- Observo el hilo, lo toco, lo pruebo, lo muevo, me cubro con él, lo describo: me cuenta una historia.

- Tengo cuerpo. Tengo un cuerpo.

Cuántas veces le he declarado mi amor...

A modo de aclaración: Antes de comenzar a relatar, es importante decir que a pesar de que retomamos voces de los diferentes actores y actoras del proceso escolar en el Centro Educativo Rural Indígena Polines, este relato está cargado de nosotras, de lo que vivimos, de lo que experimentamos. No es nuestra intención que se considere como la única realidad del CERIP, por el contrario, comprendemos que docentes, estudiantes, y otras personas que hacen parte del CERIP, tienen sus propias visiones del proceso educativo en esta institución, por lo que hacemos una invitación abierta para que también se atrevan a escribir y compartir la experiencia de hacer parte del CERIP, pues consideramos que es una institución que puede dar nuevos aportes a lo que en este trabajo llamamos educación convencional .

ENTRE EL TEJER Y EL NARRAR

Una fábrica de historias. Eso era lo que teníamos en nuestras mentes: una fábrica de historias¹. Viajar hasta el Municipio de Chigorodó, encontrarnos allí, inmersas en el mundo de Urabá (que no conocíamos), y luego ir al centro educativo de una comunidad indígena embera katio. De todo ello, fueron miles las historias que se tejieron, y quedan otras tantas que aún se siguen escribiendo.

Para dejar plasmada nuestra experiencia docente elegimos la narrativa, pues como dice Bruner (2002) a través del acto de narrar “construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (p. 130). A través de la narrativa buscamos relatar varias de las experiencias que se tejen en los entramados de la educación en el Resguardo Indígena Polines, lugar de interacciones cotidianas de estudiantes, docentes, Cabildo y el resto de la comunidad del resguardo que acompañaron y nutrieron nuestra práctica pedagógica durante el año 2007; ellas fueron la base para nuestros interrogantes en el ámbito de lo formativo, atravesados por una pregunta: cuáles son los sentidos de la labor docente en la interacción maestros y estudiantes del Centro Educativo Rural Indígena Polines (CERIP).

Cuando Connelly y Clandinin (1995:12) dijeron que “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”, nosotras al escucharlos consideramos que el acto de narrar se convierte en una posibilidad de construcción y reconstrucción de historia personal y social. Creemos por ello que la mejor forma de contar nuestra vivencia en el CERIP es narrando la experiencia misma, evocando mediante un relato acontecimientos, acciones determinantes, nudos en los que nos vimos envueltas como maestras en formación; retomándonos y

¹ Frase que toma del texto “*La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*” escrito por Jerome Bruner, autor que acompañó nuestro proceso de escritura a través de sus textos.

retomando a los otros y a las otras² con quienes compartimos aquel contexto, personajes principales en la comprensión de cada hilo que identificamos dentro del tejido en ese espacio educativo.

Entonces, la imagen del tejido vino a nosotras, ¿por qué no iba a ser así si los y las habitantes de Polines elaboran a través del tejido manual creaciones artísticas que parten de su conocimiento cultural? en sus tambos están constantemente tejiendo manillas, collares, aretes, cestas, en los techos del tambo hay tejidos y las figuras que pintan en sus rostros son las mismas que plasman en esos tejidos. Observar tan sólo una vez la manera como una de las estudiantes tomaba cada hilo y lo anudaba a otros hilos e insertaba cada chaquira, fue para nosotras una invitación a explorar a través de esta metáfora el sentido de la labor docente, visto como un tejido que se entrelaza en la interacción entre estudiantes y docentes.

Al escribir esta narrativa, fue necesario revivir muchas experiencias, que en un principio parecían apartadas, pero que aquí se entrelazan para intentar develar los sentidos que se tejen en torno a la labor docente en la interacción estudiantes y maestros del CERIP durante nuestra práctica pedagógica. Fue necesario desentrañar en detalle los hilos de esta experiencia para comprender la totalidad de nuestra inquietud, no para responderla, sino para seguirle los hilos, identificar la ruta de cada uno, verlos, olerlos, probarlos, desarrugarlos un poco, para, a través del ejercicio de la escritura y de la interpretación, tejer, desenredar los nudos, entrelazar los hilos, conformar una red de sentidos sobre la labor docente en el CERIP.

Esos hilos son nuestras tramas narrados en los acontecimientos que fueron tomando un sentido durante nuestra experiencia pedagógica desde la interacción docentes y estudiantes del CERIP, espacio en el que confluyen distintas culturas, y que nos abrió las puertas a muchas preguntas de las que surgió la pregunta por la labor docente.

² Consignamos en cada rol que se da en el CERIP como docentes, estudiantes, comunidad e investigadores de acuerdo a su género y en el caso de estar en los dos incluimos los artículos “los y las estudiantes”, “los y las docentes” para dar cuenta de la presencia de hombres y mujeres que comparten aquellos roles, sin perder de vista la perspectiva de género desde la cual nos ubicamos en este ejercicio narrativo, que parte de nuestra formación investigativa, pedagógica y política.

Los escenarios de nuestra experiencia oscilan entre la ciudad de Medellín (nuestro lugar nativo) y el resguardo indígena Polines (el campo educativo, el texto a ser leído, sentido, vivido), pasando por municipios del Urabá antioqueño como Chigorodó que alberga a Polines, y Carepa, lugar desde donde se emprende el viaje hacia el más cercano caserío a Polines, Piedras Blancas. Espacios en los que nos envolvimos en la urdimbre de nuestra pregunta, en especial Polines, en donde fuimos más que maestras en formación.

Los diferentes escenarios nos permitieron reflexión y diálogo sobre todo lo que se venía presentando a nuestros ojos y oídos, a lo que pasaba con nuestros cuerpos, con nuestros imaginarios, con nuestros pensamientos no sólo acerca del proceso educativo, sino también acerca del dialogo intercultural. Eso de develar los sentidos de la labor docente tuvo que ver con lo selvático de Polines: los baños en el río por las mañanas, y a veces en las tardes, se convertían en un espacio para la reflexión y la interpretación, con lo que resurgían nuevos interrogantes, que nos fueron llevando a la pregunta que guió nuestro recorrer en la práctica pedagógica.

En estos espacios fuimos convirtiendo en experiencias, a través del análisis y la reflexión, algunos acontecimientos que vivenciamos, tales como el entierro de un estudiante y la construcción de un periódico escolar, porque nos mostraban hilos necesarios para develar sentidos de la labor docente que relatamos en otros apartados.

Elegimos narrar porque el relato nos permite una suerte de libertad, una manera descolonizadora de escritura, que no se reduce a un mismo marco, sino que posibilita, de acuerdo a lo analizado, otras dinámicas de escrituras. La narración reconoce otros lenguajes, en especial, el lenguaje narrativo. Además el relato permite un juego entre la teoría y lo experimentado, propio de la vivencia de nuestra práctica pedagógica.

Baste mencionar que precisamente fue la narración lo que tanto a las docentes practicantes como a las y los estudiantes nos puso en comunión. A pesar de que nuestra investigación en un principio no se propuso ser narrativa, es importante mencionar que en las noches, o a la hora de las comidas, o cuando las torrenciales lluvias nos atrapaban en el restaurante escolar, incluso en las mismas clases, algunos y algunas estudiantes nos

contaban no sólo las historias de sus viajes por lo profundo de las montañas, de lo que encontraban y de las antiguas historias que recuperaron, sino también lo que ha significado para cada uno de ellos y de ellas la formación escolar y la labor docente, lo que nos llevo por los senderos de las narrativas.

Fue precisamente con la habilidad de contar de ellas y ellos que nos dimos cuenta de que nuestra reflexión debe ser narrativa, si queremos que éstos y éstas también lean nuestro trabajo, además es una forma de que el lector y la lectora puedan comprender un poco cómo vivimos la experiencia de la práctica pedagógica: en diálogo con los y las estudiantes, docentes y comunidad.

A partir de allí, nos dimos cuenta que existen otras formas de educación, tradicionales³ e históricas, que tienen mucho que aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares occidentales, incluso nos aportaron en saber que existen otras formas de relación entre docentes y estudiantes.

Y es que es precisamente a través de la palabra de sus mayores de quienes los y las jóvenes embera katio reciben los conocimientos de la cosmogonía de la cultura embera de esta región, basada en una fuerte tradición oral, rica en cuentos, cantos e historias que explican, además del origen de los seres humanos y de otros elementos naturales y espirituales, los valores e ideales propios de la cultura y del entorno, los cuales son recreados mediante la palabra y la música, la danza y los ritos, a lo que se suma su gran capacidad para escuchar al otro.

Mignolo (2002) rescata esta habilidad como una nueva fuente para los estudios históricos puesto que “es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor [...] entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro” (p. 7-8).

³ *Tradicionales*, no en el sentido de aquella concepción de educación convencional cuyo método parte de la repetición y reproducción de contenidos descontextualizados y hegemónicos de la ciencia occidental (a pesar de la transformación que se presencia en la actualidad, en la escuela hay cosas que perviven de aquel enfoque: como la organización de los tiempos o la edificación). Fue en el diálogo con varias culturas indígenas que nos dimos cuenta de que lo tradicional cobra, en este contexto, el sentido de una educación acorde a las exigencias de la pervivencia cultural, basada en los saberes ancestrales que son valorados y heredados por cada generación.

Y nosotras parafraseando a Mignolo, pensamos que el rescate de esta habilidad en la educación permitiría nuevas formas de pensar los procesos escolares, basados en la escucha y en el habla, habilidades casi olvidadas en la educación convencional, en la que lo importante es repetir conocimientos memorísticos.

Por otra parte, en cuanto a la práctica docente como tal, nuestra experiencia ha trascendido los espacios de práctica pedagógica que habitualmente se han propuesto en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: hacer docencia en las Instituciones Educativas de Medellín o en las zonas cercanas a esta ciudad.

Nuestra práctica en cambio se dio en el pleno de la selva tropical húmeda del Urabá antioqueño, en el resguardo indígena embera katio Polines. Nuestros viajes cada mes durante una semana para asistir al encuentro presencial del bachillerato del Centro Educativo Rural Indígena Polines marcaron un ritmo que nos permitió vivenciar el espacio escolar en lo íntimo de sus relaciones sociales cotidianas: y es que literalmente vivimos en la escuela por ese tiempo.

Con esta narrativa buscamos entonces contar nuestra experiencia de la práctica pedagógica en Polines, de una forma que deje ver no solo el proceso investigativo que implicó el desentrañar los sentidos de la labor docente, sino también otros acontecimientos, sucesos dados por las características de nuestra práctica.

“algo es transferido de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado. Aquí esta el milagro. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido se hace público”.

Ricoeur (2006: 30) nos dice lo anterior como si hubiera estado allí con nosotras y nos lleva a comprender que, a pesar de que tratemos de narrar nuestra experiencia, algo en nuestros cuerpos y mentes se quedará para jugar con nuevas experiencias, entrelazándose, bifurcándose, transformándose y formándonos.

***UNA FORMA DE ENTRETEJER SENTIDOS DE LA
LABOR DOCENTE EN POLINES***



Estudiantes jugando en el restaurante escolar
Marzo de 2007

Me siento frente a la página en blanco, no veo nada. Ni quiero mirarla. Me rasco.

*Mas su espíritu..., aun inquieta mi ánimo:
Alicia deambulando bajo cielos
que nunca ojos mortales vieron.
Lewis Carroll*

Así nos encontramos al inicio de la escritura de este relato, al igual que al inicio de la práctica pedagógica: no había nada claro. La angustia constantemente se paseaba de la mano de la incertidumbre, ambas confluían en el cómo relatar, qué relatar, con qué intención relatar...Nos paramos, caminamos, buscamos algo de tomar, comemos, nos volvemos a sentar, a veces solas, otras veces juntas escribimos, hablamos y planeamos; nuestros cuerpos se rinden, vuelven y toman fuerzas.

De repente comenzamos a escribir este relato. Observándonos al espejo recordamos estar frente a la gran puerta de la práctica pedagógica: la que da la entrada al encuentro con los sentidos y sinsentidos que envuelven la escuela en sus interacciones cotidianas; desear abrirla, no querer abrirla... atreverse a abrirla y encontrarse en el arranque de sentir-se(r) maestras, iniciando un viaje a otro lugar totalmente distinto a nuestro hábitat universitario y de ciudad; llegar a un espacio que marcha a otro ritmo; vernos en el Centro Educativo Rural Indígena Polines (CERIP), una escuela cuyo espacio es un resguardo indígena embera katio al que también asisten estudiantes embera chamí del urabá antioqueño, quienes poseen una visión de mundo y un hacer cotidiano dados por su historia y cosmogonía. Las lecturas del contexto y las palabras encontradas vienen a nosotras.

Recordamos haber atravesado el umbral de la incertidumbre; primero para llegar al CERIP y encontrarnos con otra cultura, con otros y otras docentes indígenas y no indígenas y con estudiantes indígenas quienes están construyendo, en un ir y venir de tensiones, una escuela diferente que no niegue la cultura embera y que fortalezca la identidad y el movimiento organizativo indígena, y segundo, desde nuestra práctica pedagógica para arriesgar-se(r) a conocer otros procesos formativos que aportan a la búsqueda y construcción de una nueva escuela.

Y fue ese cambio de las calles asfaltadas y los muros por los caminos de trocha, los árboles y los ríos lo que nos llevó a sospechar de los viejos paradigmas, discursos que nos formaron como maestras, donde lo que primaba era una educación eurocentrista y el ideal de un ciudadano con características occidentales: hombre, blanco, patriótico, “culto”⁴, que no da cabida a la diversidad de otros sujetos, “otras voces que se levantan reclamando que las escuelas atiendan las diferencias, que reconozcan las particularidades de los sujetos, que trabajen sobre los saberes previos, que partan de los sujetos y no de un marco cultural y social previamente construido y legitimado” (McClaren, 1998: 7).

En un principio pensar-se(r) docentes en Polines era una página en blanco, pues a pesar de que las clases se planeaban a partir del acercamiento al contexto desde distintas fuentes de información y de viajes previos, siempre habían nuevos acontecimientos que escribían la historia del CERIP, provenientes de la relación escuela-comunidad y de la interacción estudiantes-docentes, experiencias que permitieron que desde la interacción con los sujetos y el contexto identificáramos estereotipos, percepciones, comportamientos, actitudes, discursos y creencias, en los que se develan los sentidos de la labor docente, dados por otra forma de hacer escuela.

Encontrar-ser(r) otra forma de hacer escuela, nos llevó a pensar que podía haber otras formas de escribir la experiencia sobre la práctica pedagógica que nos permitieran, a través de ese contar historias y acontecimientos, dar puntadas para acercarnos al sentido de la labor docente en Polines. Comprendimos que al igual que la práctica pedagógica nos permitió vivenciar la escuela y encontrarnos con otros mundos, el relato nos abrió mayores posibilidades de escribir esta experiencia, sin dejar de lado sentimientos y sensaciones vividas con el fin de que lectores y lectoras pudieran palparla a través de la palabra y las imágenes.

Y es que el hecho de relatar,

⁴ Término usado desde el racionalismo ilustrado a toda persona que tuviera los conocimientos y adquiriera los comportamientos de la cultura de occidente.

“nos hace pensar sobre nuestros datos de maneras nuevas y diferentes. Pensar cómo representar nuestros datos también nos obliga a reflexionar sobre los significados y concepciones, voces y experiencias presentes en ellos. En cuanto tal, la redacción en realidad, profundiza al nivel de nuestra empresa analítica. Las ideas analíticas se desarrollan y ensayan en los procesos de redactar y representar”. (Coffey y Atkinson, 2003: 130).

Escribir no sólo es redactar, y menos aun si se trata de escribir-se(r) a partir de la experiencia, porque este acto como tal tiene implicados los acontecimientos significativos vivenciados. Por lo tanto, el valor que le damos al relato es tan importante como el valor que le damos a la misma experiencia de la práctica pedagógica; ello implica que lo que se hace al relatar sea “reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (Connelly y Clandinin, 1995: 43).

Dentro de las diferentes formas de entender los relatos, comprendimos con la ayuda de varios de los autores con los que aquí dialogamos, en que la narrativa, como discurso e interacción cotidiana, permite a sus autores o autoras poner en juego los sucesos con las tensiones y distensiones que estos conllevan, en un juego temporal y espacial en el que desde un presente se rememora y reflexiona sobre los momentos importantes de la experiencia pasada, como una forma de plantear nuevos elementos de transformación para el futuro. Bruner (2003: 122) dice que “seguimos construyéndonos a nosotros mismos por medio de narraciones [...]. El talento narrativo es rasgo distintivo del género humano tanto como la posición erecta o el pulgar opuesto”. Además,

“Como actores sociales, todos, alguna vez, relatamos las experiencias vividas y así, hacemos una crónica de nuestras vidas en términos de un conjunto de acontecimientos, sucesos, influencias y decisiones. La narrativa, como la autobiografía, describe la manera como la gente articula la forma como el pasado se relaciona con el presente (Richardson, 1990). El lugar se coloca en un relato, donde al pasado se le da un significado en el presente. Los actores sociales organizan su vida y experiencias por medio de los relatos, y al hacerlo les encuentran sentido. Esta manera de hacer crónica de una vida como parte de ella, suele comenzar desde el punto de “cómo comenzó todo” o “cómo llegué hasta adonde estoy hoy”. (Coffey & Atkinson, 2003: 81).

Así pues, elegimos para exponer nuestra experiencia la narrativa, por que nos permite ese juego de palabras con los acontecimientos vividos y sentidos, que se analizan en el ejercicio de relatar.

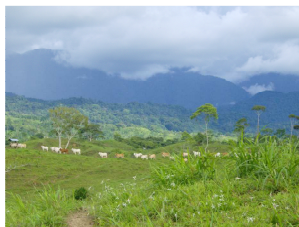
¿Cuál fue entonces nuestra historia, cómo inició, cómo le dimos sentido a lo que vivimos, “cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y cómo vemos o sentimos lo que nombramos”(Larrosa, 2003: 167), qué sucedió para que llegáramos hasta allí, a encontrarnos con otra cultura, con otras formas de vivir y hacer lo cotidiano, enmarcadas en el espacio de una escuela indígena que, teniendo algunas de las características de la escuela occidental, nos presentaron los hilos que se tejen en la interacción de distintos saberes y formas de asumir la educación y la cultura? “Cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas” (Larrosa, 2003: 167).

Éste fue un ejercicio de investigación cualitativa que buscó a través de la comprensión y la interpretación, acercarnos a los sentidos de la labor docente en el CERIP, por ello las diferentes rutas metodológicas que abordamos en este ejercicio, parten de la aguja de la investigación cualitativa, que ensarta hilos de los enfoques hermenéuticos e interpretativos para anudar mediante la *etnografía*, *el interaccionismo simbólico* y la *narrativa*, los sentidos que se buscamos desentrañar.

De repente, aparecen palabras, imágenes, voces, recuerdos, hombres, mujeres, momentos, ideas, conceptos que intentan mezclarse, tejerse.

*En la noche de párpados abiertos
arcángeles rebeldes iniciaban
la sórdida teoría de la duda...*
Meira Delmar

“Desvelos”, se acaba de escribir; lo miramos, lo tocamos, lo sentimos, lo leemos con pinzas y sin ellas; con ansiedad. Algo nos pregunta: – ¿Qué es? Parece ser importante. Entonces lo buscamos, lentamente le seguimos la pista, oímos un leve eco y luego escuchamos con atención: son voces, ruidos, colores, sabores, olores y entonces... ¡Pan! aparece, de la nada, es libre, comenzamos a quitar el velo, uno a uno, con misterio, con cautela...



Primero surge un lugar montañoso... como una cadena de cuerpos entrelazados, se impone la Serranía de Abibe. En sus adentros, una comunidad: Polines. Cercana a nuestro sentir está su escuela; en ella descubrimos los hilos, en los que nos enrollamos, y en adelante nos imbricamos en el tránsito por cada uno, y nos enredamos en la búsqueda de los sentidos de la labor docente durante la experiencia de nuestra práctica pedagógica en medio de seres espirituales (“jai”), animales, tierra y agua fértil; historias, advertencias, vientos fuertes y cálidos; las nubes y las noches torrenciales generaban la sensación de ser “otros” actores de la escuela, leídos por los y las estudiantes quienes aprendían de ellos, los traían a la escuela, y cuando éstos no eran atendidos reclamaban por su presencia.

¡Qué diferentes se veían las cosas desde arriba, de lejos! eran tantas, tan pequeñas que daba dificultad detenerse en todo ese mundo desconocido que obligaba a sentirnos otras desconocidas; ¿pasamos, simplemente pasamos por lugares bonitos, exóticos, de selva virgen e indígenas, sin darnos cuenta de la riqueza de este lugar? No. Las múltiples realidades por las que pasaba la escuela de Polines y en ella las comunidades embera katio y chamí que la llenan de vida, nos levantaron a la incertidumbre, a la angustia, y a la preocupación constantes por encontrar el sentido de la escuela en una cultura que no la vio nacer, que no la creó, que llegó a través de procesos civilizatorios, pero que también nos invitó a la acción y al compromiso por aportar, desde nuestra formación, a la formación conjunta, en un espacio de interculturalidad como lo es el CERIP.

Esta duda fue creciendo, las lecturas y las reflexiones que emprendimos en torno a la escuela en contextos culturales diversos se entrelazaron con el conocimiento basado en las experiencias del encuentro con las personas a partir de historias, diálogos y conversaciones; todas ellas convertidas en pequeños o grandes retazos que nos ayudaron a tejer nuestra duda. Sabíamos que la interacción con los otros y las otras nos permitiría conocer otras lógicas, nos abriría a novedosos caminos para comprender el mundo y sus vicisitudes, y aunque comprendíamos que existían diversas formas de encontrar pistas, huellas que nos fueran ayudando a ampliar nuestros análisis y reflexiones, estábamos convencidas de que la experiencia y el espacio de interacción eran la ruta para, además de construir la pregunta investigativa, construir y deconstruir nuestra labor docente.



Y sentir-se(r) en la experiencia: detener los momentos significativos y definitivos para tejer el sentido de ser docente; guardar silencio y abrir los oídos y los ojos a todo lo que acontecía, para quitar el velo a los sucesos que se nos presentaban, fue indispensable para evocar en nuestra memoria las interacciones vivenciadas entre estudiantes, docentes y comunidad del resguardo indígena embera katio de Polines.

“Se trata, pues, tanto de familiarizarnos con los comportamientos, fines y creencias del grupo, como de tener la capacidad de actuar desapasionadamente al margen de los otros sin perder por ello la credibilidad y el rigor científico.” (Pérez, 2005: 116)

La etnografía entonces fue la herramienta primordial que apoyó nuestro acercamiento investigativo y didáctico a las dinámicas del CERIP; varios consejeros y consejeras de viaje investigativo, académico y educativo nos legaron este saber⁵. La etnografía como aquel método que nos permitió reconocer el contexto para acercarnos a las interacciones de los sujetos con éste y entre ellos, desde la descripción la cual no se quedó ahí, en una ciega intención de dominar la mirada hacia los otros, sino que buscó reconocer situaciones de la escuela y de la labor docente que generaban tensiones y distensiones en la construcción de la misma. Tensiones que al ser abordadas daban la posibilidad de una transformación; de lo cual surge el valor investigativo de la etnografía.

“Su alcance va mucho más allá de una simple descripción, puesto que permite reflexionar constante y profundamente sobre la realidad, asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace, desarrollando aproximaciones hipotéticas, redefiniendo continuamente, hasta llegar a construir e interpretar esa realidad sin anteponer el sistema de valores del investigador, lo que nos conduce a una reconstrucción teórica. En este sentido, la etnografía nos garantiza una metodología seria, rigurosa y no superficial.” (Pérez, 2005: 115)

⁵ *Como buena niña tonta, busco ayuda (a la mamá, los amigos...). Ellos me escuchan pero yo misma no me escucho ni los escucho: Soy un nudo ciego.* Aprovechamos aquí para agradecer a todas las personas que estuvieron pendientes de nosotras y guiaron en varias ocasiones las rutas que trasegamos durante la práctica pedagógica y durante la presente escritura de la experiencia. Sobre todo a las del Grupo de Investigación Diverser, a nuestra asesora de práctica Nancy Ortiz, a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, al INDEL, a docentes y Cabildo del CERIP y, por supuesto, a nuestras madres, quienes hicieron valiosos aportes al desarrollo de esta propuesta, tanto desde la intuición como desde los saberes ancestrales, académicos y los años de experiencia en el trabajo educativo e investigativo con comunidades indígenas de Antioquia y Colombia y quienes creen que otra práctica pedagógica es posible.

La etnografía nos proporcionó los instrumentos con los cuales nos acercáramos al mundo de la escuela en Polines de una manera sistémica de recoger la información, que además permitía, en la escritura del día a día, indagar y sensibilizarnos con las interacciones y los sucesos que se presentaban en el contexto y en las interacciones de los sujetos, de las cuales aprendimos en este Centro Educativo porque nos permitieron esclarecer los sentidos de la labor docente. Pero ¿a través de qué herramientas se nos permitió develarlos?

Cabe aclarar que durante el trabajo de campo, llegar a la pregunta por la labor docente en Polines no fue inmediata; hubo que trasegar durante el trabajo de campo y en las reflexiones por fuera de él, que se fueron mezclando con nuestra vida diaria, para anclarse en ella y ya no dejarse ir, por múltiples inquietudes y análisis en torno a lo que el acontecer diario en la escuela y por fuera de ella nos iba mostrando, lo que nos llevaba a reformular los problemas que fuimos identificando, como el del sentido de la escuela, que fue la inquietud que dio apertura a otras inquietudes; cada dato, cada expresión del contexto y de los sujetos iba marcando la ruta por la cual debían ir las puntadas, para finalmente tratar de comprender los sentidos de la labor docente.

Durante la experiencia en este espacio anduvimos motivadas por la necesidad de registrar cada acontecimiento; si pensábamos en la etnografía nos remitíamos inmediatamente al diario de campo, a la observación constante de cada movimiento, de cada cuerpo de los sujetos que interactuaban y a la atención puesta en cada palabra, cada signo que nos abriera el abanico de posibles interpretaciones y reflexiones

Cuando comenzamos el recorrido, nos aseguramos de tener muy presente la necesidad de fijar los cinco sentidos en cada murmullo, en cada movimiento, en cada viento o en cada planta con la que nos topáramos, para que la memoria, igual que una esponja, absorbiera todo lo nuevo que se avecinaba con cada paso. La memoria es fundamental para generar experiencia [...]

Muchas veces pasamos una y otra vez el río Piedras Blancas y el río Chigorodó, sin embargo fue al subir por última vez la cuenca del río cuando levantamos nuestras miradas y vislumbramos un panorama que nunca esperábamos encontrar: la selva virgen vista desde lejos como un gran tejido que algunas veces se torna tosco, rugoso, y otras parece genera la sensación de ser fina seda, de distintos tonos verdes, fresca, inmensa, llena de enigmas; al contrario de los áridos potreros que trasegamos durante hora y media en los que impacientemente buscábamos un río, un loro, bejucos y árboles milenarios, gente de montaña, de brazos y piernas fuertes, un sonido como de flautas y tambores, colores adheridos al cuerpo... pero tan sólo veíamos vacas alimentándose de yerbas en un paisaje

estéril que por desgracia la mano del hombre, en búsqueda de valores materiales ha privilegiado frente a las grandes montañas que respiran vida, y en la que respiran otras vidas, como ocurre unos kilómetros más adentro de la Serranía Abibe, donde comenzamos a respirar otros aromas, a percibir nuevos sonidos. (Diario de campo, 2007)

Lorena León Solís (2005), plantea que observar es “obtener datos del entorno en el que se encuentra el ser humano, es un hecho consustancial a la naturaleza del hombre. Los cinco sentidos con que las personas se encuentran conectadas con el mundo entero constituyen los instrumentos básicos para captar la realidad física que lo envuelve” (p. 95); sin embargo, nosotras buscábamos que esa mirada trascendiera hacia una intencionalidad que estuviese motivada por la comprensión de ese mundo de la escuela y sus interacciones, de ahí la importancia de observar el contexto, los sujetos y sus formas de relacionarse.

En varias ocasiones hicimos el ejercicio de observar, distanciadas del contexto, las interacciones entre docentes y estudiantes; recordamos que desde nuestras hamacas en nuestra habitación pasábamos algunos minutos observando, mirando un espacio como el CERIP donde naturaleza y seres humanos parecían ser uno solo. Mirábamos a los y las estudiantes, a los y las docentes, al Cabildo, a las mujeres que cocinaban, a descuidados transeúntes que andaban por ahí de camino al río o a realizar sus labores, observábamos cuerpos, acciones y diálogos, y aunque en muchas ocasiones no comprendíamos lo que se decía, pues no conocemos el embera bedea, en esos diálogos identificábamos acciones y expresiones, que nos permitieron comprender mejor el contexto, convirtiéndolos en fuente de información.

Pero fue también la observación participante desde un papel más activo en las dinámicas propias de la práctica pedagógica realizada en el CERIP, lo que nos fue convirtiendo de practicantes o docentes en formación, a docentes del área de Lengua Castellana y Ciencias Sociales⁶. Desde ese rol docente hicimos parte en la interacción docentes-estudiantes, para tratar de vivir estas relaciones, y desde una visión crítica de

⁶ En la historia del Centro Educativo Rural Indígena Polines, era la primera vez que se contaba con docentes en formación, por lo que la figura del practicante se confundía con la de ser docente, de ahí que siempre fuimos nombradas como tal.

éstas, buscamos proponer otra forma de praxis educativa (Freire), que trasgrediera los muros del salón de clases a través de propuestas didácticas integradas al contexto.

Estas observaciones no solo estaban mediadas por el contexto, sino también por quienes somos, y nuestros intereses, todos ellos danzaban, se unían, nos contradecían, pues, como lo afirma Nancy Ortiz:

“La observación depende asimismo de la formación del sujeto que percibe, de las teorías que componen su forma de pensar, de los esquemas perceptivos y del mundo vivido, su historia. Por lo tanto, no puede hablarse de una percepción pura, desnuda o “seria”, ya que observar implica la inserción de lo observado y del observante en un marco referencial” (Ortiz, 2008).

Y los diarios de campo fueron testigos permanentes de esta investigación, en él se plasmaban las vivencias, los movimientos corporales, las discusiones, las reacciones, las sensaciones, “los mapas, los esbozos, las transcripciones, las ideas concretas, las frases deshilvanadas o insinuadas” (Passos, 2002 citado por Pérez, 2005: 119), que en un proceso de escritura y lectura atenta y de interpretación nos fue develando la pregunta por el sentido de la labor docente en el CERIP.

María Victoria Pérez dice que el diario de campo “es el cuaderno de navegación, donde se registra todo aquello susceptible de ser interpretado como hecho significativo en el proceso de investigación social” (2005: 118), y que para ello hay diversas formas de registrar. Nosotras, vislumbrando que relataríamos nuestra experiencia, elegimos narrar en unos ya viejos, mojados y arrugados cuadernos que hacían las veces de diario de campo, no solo aquellas voces, discursos y diálogos o descripciones de cuanto observábamos, sino también lo que sentíamos el estar en el CERIP; es por ello que nos encontramos con que en nuestros cuadernos se relatan nostalgias, temores, alegrías, tristezas y hasta anécdotas vividas en este lugar, derivadas de la experiencia del ser docentes, con el fin de tener un registro de aquello que el cuerpo vivió y a partir del cual también se develan los sentidos de la labor docente.

Así por ejemplo, al inicio de la práctica sentíamos las dificultades de la comunicación entre docentes no indígenas y estudiantes indígenas, pero poco a poco fuimos entablando

una conversación, los líderes y las liderezas de cada grado escolar que conocían los dos idiomas fueron nuestro principal puente de interacción, puesto que hicieron un gran esfuerzo por acercar las dos culturas a sus lenguajes. Además actuaban como docentes, una vez debían de asumir su papel de interlocutor, lo cual nos fue dando pistas, en torno a esos sentidos de ser docentes en el CERIP, nuestra relación con ellos y ellas y lo que sentíamos y lo que vivimos junto a ellos, fue registrado en nuestros diarios de campo y nos permitió realizar un análisis encaminado a encontrar esos hilos que le dan sentido a la labor docente:

Entonces nos acercamos a los y las estudiantes y docentes embera quienes también se acercaron a nosotras y nos vieron, ¿quiénes? niños, niñas, jóvenes y adultos que murmuraron en su idioma algo acerca de nosotras, y lo advertimos, no por dominar su idioma, sino porque sus miradas fijas y sus oídos que recaían sobre nosotras prestaban atención a cada palabra que emitíamos. – ¿Qué será lo que se dicen? no lo sabemos; tratamos de comprenderlo en sus gestos, escuchamos varias veces la palabra “kapunia” y expresiones rápidas y nasalizadas que resultaban extrañas a nuestros oídos, pues sólo a través de cortos y fríos documentales televisivos, en algunas visitas aventuradas a Cristianía (Andes) o detrás de las paredes de la universidad a la cual asisten contados embera katíos, habíamos escuchado algunas palabras en este idioma, pero nunca conversaciones enteras.



Nosotras también lo notamos, miramos, nos miramos, y nos confundimos; este cruce de miradas inmediatamente nos dijo que algo se había enredado en nosotras, ya no seríamos las mismas de hace unos días; con sólo mirarlos y mirarnos pensamos, nos cuestionamos, y hasta nos angustiamos. Buscamos en sus rostros, en sus manos las respuestas a tantas preguntas, ríos de interrogantes que atravesaron el convivir cotidiano del CERIP. “Y subirá desde la fuente oscura / del corazón que aún no conoces, / la palabra encendida del asombro. (Meira Delmar, 1981: 157).” (Diario de campo, 2007)

Y es que cada momento era necesario registrarlo, porque como dice Grimson (2001) “el ‘contacto entre culturas’ es justamente un contacto entre olores, sabores, sonidos, palabras, olores, corporalidades, espacialidades”; (p. 56) por esto era necesario utilizar la etnografía como una estrategia para registrar las interacciones vividas en el CERIP, un espacio de encuentro de distintos idiomas y culturas, para compartir y poner en común los signos desde los cuales develaríamos el sentido de la labor docente. Además, porque con el paso del tiempo, comprendimos que desde la señora que vendía los dulces en la escuela, hasta estudiantes y docentes, pasando por otras personas que hacen parte de la comunidad, tenían algo por decir con respecto a la labor docente, voces y actitudes que no podíamos desconocer.

Nuestro ejercicio etnográfico estaba guiado por la idea de que “el mundo es el conjunto de referencias abiertas por todo tipo de texto” (Ricouer, 2006: 50), es decir que el mundo puede ser leído desde su complejidad global, o desde su complejidad particular, desde diferentes posturas económicas, políticas, sociales, culturales, pero también desde diversos intereses; por ello en la descripción no dudamos en registrar no solo aquello específico que tenía que ver con la labor docente, sino que registramos otros detalles guiadas por alguna intuición, que en un principio parecían no tener importancia, pero que a través del análisis fueron tomando partido y protagonismos, y nos permitieron comprender el nivel de la complejidad de relación de unos con otros en el mundo.

Por otro lado, también retomamos nociones del interaccionismo simbólico, un enfoque interpretativo con el que tratamos de representar y comprender el proceso de darle significados a las experiencias vividas con estudiantes, docentes y Cabildo, en ese espacio tan particular como el CERIP en el que se presentaron situaciones particulares (Schwandt, 1994, citado por Martínez, 1999). Este enfoque nos permitió durante aquel tiempo, estudiar la acción de quienes participaron en las interacciones de la escuela, haciendo todo lo posible para hacerlo desde la posición de cada una y de cada uno. Sabemos que quien investiga debe tratar de ver las situaciones concretas, percibir los objetos y seguir las lógicas de organización como cada persona las ve para intentar averiguar sus significados en términos del sentido que tienen para cada una y cada uno.

En últimas, es a través de la interacción que se construye el significado de las acciones, puesto que ésta se da en la urdimbre de las experiencias vivenciadas, desde las cuales surge el sentido de la misma interacción. Este enfoque se enriquece en tanto recomienda a quienes investigan reconocer, desde diversas perspectivas feministas, la mediación de las condiciones de género, clase y origen de aquellas personas que son estudiadas. (Schwandt, 1994, citado por Martínez 1999)

En síntesis, nos valimos de cualquier espacio para observar, escribir y reflexionar sobre las interacciones que se daban entre estudiantes y docentes cada mes durante el encuentro presencial vivido en la escuela. Esto hizo que nuestro ejercicio investigativo no se relegara solo al espacio del aula, pues habían otros espacios en los que compartíamos con

estudiantes y docentes: nuestra permanencia durante esa semana de clases nos daba la posibilidad de compartir momentos como los de la alimentación, el tiempo libre o recoger frutas; vivencias que nos abrían nuevos horizontes para recoger información susceptible de ser leída, interpretada.

Los momentos de clase se convirtieron en una oportunidad para observar comportamientos tanto de docentes como de estudiantes en un espacio que establecía algunas reglas y pautas de comportamiento. Observamos entonces, cómo se organizaban los y las estudiantes y los y las docentes para asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo se comunicaban unos y otros, y la forma como asumían su rol docente y/o de estudiante: lo que se proponía, lo que se decía y lo que se callaba, los gestos, las posturas. Además a través de las planeaciones del área de ciencias sociales y lengua castellana, buscábamos en el trasfondo de la propuesta observar los distintos lenguajes que nos podrían dar pistas para develar el sentido de la labor docente.

Además de lo anterior, esos momentos por fuera del aula de clase en los que dialogábamos de manera informal con docentes y estudiante, se convirtieron en la oportunidad para recoger otras impresiones sobre la escuela y los sentidos de la labor docente.

Sin embargo, surgieron algunas limitantes que nos impidieron el acceso a otras informaciones como el desconocimiento de la lengua embera, lo que a veces nos excluía de diálogos donde, intuíamos, se decía algo sobre la labor docente. Por otra parte, el hecho de que tan solo viajáramos para el encuentro presencial, nos impedía conocer lo que sucedía en la comunidad, con respecto a la escuela; y por último no tuvimos acceso a lo que pensaban sabios y sabias de la comunidad sobre la escuela y la labor docente.

Aun así, decidimos que con la información recolectada sería posible develar algunos de los sentidos de la labor docente en la interacción docentes-estudiantes que se tejen en el Centro Educativo Rural Indígena de Polines, para aportar la posibilidad de otros sentidos.

Me enredo, me atranco, los hilos se confunden y se vuelven nudos

*Despojada el alma de luces y sombras
por campos desnudos quisiera partir...*
Meira Delmar

Y todas aquellas vivencias que quedaron grabadas en el diario de campo y percibidas por nuestros cuerpos, aquellos rituales en el río de Chigorodó que pasaba por la escuela o en las hamacas de la habitación en los que dialogábamos y reflexionábamos para nosotras sobre lo que acontecía en el CERIP, ¿a dónde fueron a dar? ¿Acaso quedarán guardadas en la oscuridad de las páginas? ¿No saldrán las palabras, danzarinas, a abrirse campo para ser comprendidas? ¿Cuál es su lugar en esta búsqueda por los sentidos de la labor docente? ¿Cómo se fueron deshilvanando para ser interpretadas? Llega entonces el momento de la interpretación, y con ella los enredos, los atascos, la sensación de estar a punto de abortar la empresa de escritura de la experiencia. Sin embargo, el alma de la interpretación, que se desnuda con la escritura, se ilumina, y las ruelas de la hermenéutica comienzan a coger cada hilo y a ir tejiendo la ruta del análisis de la información.

Coffey & Atkinson (2003: 12) nos dicen que para analizar no tenemos que forzarnos a un solo enfoque o a unas técnicas adecuadas, sino que debemos hacer un ejercicio “imaginativo, sagaz, flexible y reflexivo. También debe ser metódico, académico y con rigor intelectual”, es aquí donde se da el paso de la descripción de los datos para transformarse en elementos significativos, que en nuestro caso se hilvanaron con la pregunta que guió esta investigación, en la cual se fue dando el acabado con las puntadas que daba la *experiencia* (Larrosa), desde los acontecimientos que fueron significativos durante la recolección de los datos y su posterior reflexión.

Ya dijimos que para hacer del proceso de la práctica pedagógica una experiencia de investigación formativa, elegimos la reflexión crítica y le apostamos a la investigación cualitativa como forma de acercarnos al conocimiento y a las interacciones entre docentes y estudiantes. Esta apuesta parte del reconocimiento por los esfuerzos (Sandoval, 2002) que cuestionan los enfoques en donde el(la) investigador(a) y el conocimiento bailan solos, sin convocar a los otros seres humanos, que son mirados desde la barrera.

Nosotras, al contrario, optamos por tratar de quitar la barrera, reconocer al otro y a la otra como interlocutor e interlocutora válidos(as), intentar entrar en sus lógicas; como etnógrafas que “comparan implícitamente sus propias culturas con aquéllas que investigan, en un proceso que arroja luz sobre ambas, pues tienen presente lo que están observando en un momento dado y lo que experimentaron con anterioridad” (Goetz y Lecompte, 1988: 114), pues con la experiencia de la práctica pedagógica en Polines nos dimos cuenta de que esta escuela tenía mucho que aportar a una escuela convencional.

Pensar entonces en interpretar aquellos datos que obtuvimos a través de la etnografía, en los que se encuentran las acciones, conversaciones y reflexiones significativas para nuestra pregunta, nos llevó a pensar en cómo debíamos transformar aquellos datos para que no se quedaran en la mera descripción, pues todo lo leído y dialogado nos mostró que el estudio de las culturas, y sobre todo de las dinámicas que se dan en la escuela, no puede estar abordado por el manto de una ciencia experimental en busca de leyes, sino de una ciencia interpretativa en la que prime la búsqueda de significados y sus múltiples sentidos, de donde “el sentido es una *relación* y esta relación envuelve cada sentido en un nuevo sentido” (Guiraud, 1997: 55, el subrayado es nuestro); lo cual nos llevó a elegir la *hermenéutica* como el enfoque que más se entrelazaba con nuestro estudio.

Así, en el bordado que se teje en los sentidos de la labor docente en el CERIP podrían interpretarse los acontecimientos vivenciados desde distintas visiones, pues como unidad de sentido “el texto puede ser interpretado y analizado desde categorías diversas, dando lugar a tipologías distintas e interpretaciones múltiples” (Pardo, 2001: 17) ¡qué tal que el ejercicio de lectores y lectoras fuera homogéneo! Por eso cuando hablamos de sentidos de la labor docente, nos referimos al ejercicio interpretativo de coger cada signo, cada hilo, que por sí mismo no dice qué es, puesto que no es estático ni definido sino definible, abierto a las múltiples interpretaciones, algunas de las cuales nosotras urdimos no solo desde nuestra formación investigativa y académica, sino también desde los aprendizajes obtenidos en la interacción participativa con estudiantes, docentes, cabildo y demás habitantes de la comunidad de Polines.

Larrosa dice que “una palabra sin sentido es sólo una palabra, que no expresa nada, que no dice nada” (2003: 190), por lo que fue necesario unir hechos, voces, traspasar nuestra vivencia por el momento de la experiencia de aquello que fue significativo. Y es a esto a lo que apuntamos con la hermenéutica, como aquella herramienta que reconoce en los signos, en la palabra y en las huellas que los acontecimientos fueron dejando, textos a ser leídos, puesto que tienen en la urdimbre que envuelven las historias, unos sentidos latentes que, quien los interpreta, tiene la libertad de acercarse a ellos desde sus propias vivencias y experiencias, para así armar su malla.

Neyla Pardo (2001: 17), afirma que es necesario prestar atención a la construcción, comprensión y presentación de los diferentes tipos de textos culturales tales como los artísticos, los científicos o los cotidianos, en sus distintas expresiones discursivas para develar los sentidos que rodean el entramado de la escuela, de donde encontramos que las voces, las acciones, las actitudes develaban el sentido de la escuela y la labor docente en Polines.

Guiraud en un breve y sustancioso análisis lingüístico de la hermenéutica expresa que “todo es signo y signo abundante: los árboles, las nubes los rostros, los molinillos de café... son envueltos por capas de interpretaciones que trabajan y hojaldran la masa semántica” (1997: 59), por lo que develar el sentido de la labor docente, tuvo que ver con analizar el espacio donde se encuentra el y la docente, hilando sujetos, culturas y territorios que lo rodea, voces, acciones y sentimientos que le dan matices y texturas a su labor.

La hermenéutica nos permitió, a través de la interpretación conocer esos sentidos de la labor docente, porque para este enfoque “el lenguaje no sólo es un sistema convencional de signos para la representación de la realidad o para la expresión de la subjetividad, sino que constituye el modo primario y original de experimentar el mundo” (Larrosa, 2000: 59); lo que quiere decir que al interpretar en esas formas de lenguaje sean orales o no, estamos leyendo al sujeto: sus pensamientos, sus impresiones, sus ideales, que en última instancia son lo que le dan un sentido a la labor docente.

Tengo cuerpo. Tengo un cuerpo.

Nosotros damos la palabra al cuerpo y queremos escucharlo pero, a veces, es el cuerpo el que toma la palabra (o la palabra la que toma cuerpo) para decir, de una forma intolerable, tanto los límites de lo que se puede decir como los de lo que nosotros queremos (o podemos) oír. Nadie sabe lo que puede un cuerpo.

Larrosa

Hemos tomado la palabra y a su vez, ella nos toma a nosotras, el relato se hace carne, los sentidos de la labor docente se hacen piel, cobran formas, colores, sabores, y los hilos gozan en el tejido narrativo, abrazan las interacciones entre docentes y estudiantes, en experiencias guardadas en el viejo baúl de la memoria, que al narrarlas, develan múltiples sentidos de la escuela.

No queremos terminar una historia que se continúa escribiendo en la Serranía de Abibe, donde todavía se construye una escuela que es inacabada. Hoy se oyen voces, los tambos cada mes se llenan de tejedores y tejedoras, hilando relatos que proclaman ser revividos y recontados cada vez que sea necesario,



tanto en éste como otros resguardos indígenas, o incluso en cualquier otro espacio escolar en el que el o la docente se pregunte por su quehacer pedagógico cotidiano, por el contexto, como espacio de interculturalidad y por las experiencias que en aquellas se dan.

Al relatar la intimidad de la experiencia en la escuela indígena de Polines queremos que el lector y la lectora, sientan mediante las palabras la urdimbre que envuelve la labor docente en esta escuela, para aportar al tejido que cada lector o lectora se encuentra elaborando en su propio quehacer. No son pues, palabras que concluyen, por el contrario, son un tejido que incita, que busca ser des-hilado y vuelto a hilar, para crear nuevos tejidos.

LOS HILOS DE UNA HISTORIA



Entrada al Resguardo Indígena Polines
Febrero de 2007

*Perfumes, aromas ya idos...
Aromas, perfumes... Aromas
de áloes, sándalos y gomas,
suaves perfumes abolidos:
¿en cuáles Edenes perdidos,
en cuáles Pompeyas, Sodomas,
Lutecias, Corintos y Romas, estáis?
León De Greiff*

Desde ese momento había un silencio triste en la comunidad. El sol parecía dejarse vencer por las nubes quienes no se querían rendir, y continuaban su violenta disputa; él las intentaba deshacer con intensos rayos de fuego, y ellas a veces, se unían para imponerse en un grandísimo y frío bloque de hielo.

En la tierra, en un lugar denominado por algunos como el Resguardo Indígena de Polines, por otros como “el lugar de los indios”⁷, o simplemente Polines; entre la vasta, recóndita, majestuosa y para algunos, inaccesible Serranía de Abibe, que descansa en el Municipio de Chigorodó, y a hora y media de camino desde el caluroso y alejado caserío de Piedras Blancas, se encontraban las estudiantes del Centro Educativo Rural Indígena Polines (CERIP): mujeres embera katio adultas y jóvenes, quienes lucían sus tradicionales parumas⁸ y algunas, sus rostros pintados con achiote o jagua, o la combinación de las dos, para comunicar, de acuerdo a las formas y figuras de las líneas, enfermedades, una nueva unión con un embera, vergüenza, entre otras situaciones de su vida.

Ellas se encontraban en grupos alejadas de los estudiantes, quienes también estaban en grupos, hablando en embera bedea, el idioma ancestral de las comunidades de Guapá, Saundó y Polines, y en embera chamí los y las estudiantes que venían de la comunidad de Chigorodicito... todos y todas esperando decisiones. Sólo algunos y algunas estudiantes comentaron lo sucedido con los y las docentes, al menos mientras se tomaba alguna decisión. Quizá trataron de evitar esta conversación porque no la sentían necesaria, pues sabían que en las manos del Cabildo, más que en las manos del cuerpo docente, estaba la decisión.



Mujeres estudiantes del CERIP

Si bien no fue necesario que docentes y estudiantes interrumpiéramos la rutina mañanera de ir a bañarnos al río Chigorodó, que pasaba muy cerca de la escuela, para luego desayunar en el restaurante escolar, cada una de estas cosas se hizo a otro ritmo, como si se tratara de una lenta espera. La incertidumbre trajo consigo el olvido de los trajines de un día

⁷ De esta manera es nombrado el Resguardo Indígena de Polines por algunos colonos y campesinos que viven cerca. Ver Anexo (Contextualización)

⁸ Vestidos tradicionales de las mujeres embera, que cubren la parte inferior del cuerpo.

corriente de escuela: a eso de las 7:30 de la mañana, hora en la que comenzaban las clases, los salones contruidos como tambos estaban solos, ningún grado había acudido al que le correspondía, ninguno de los y las docentes recogimos nuestras herramientas didácticas, ni las planeaciones, tampoco acudimos al grado que nos correspondía y en el que, de no ser por la situación, pasaríamos un día completo abordando el área que impartíamos: lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, técnica ambiental, matemáticas, estética, lengua materna. Sólo debíamos esperar.

El cuerpo docente no tomaba decisiones, consideraba necesario escuchar la información y las propuestas del Cabildo que se concentraba en buscar mayor información acerca de lo sucedido y coordinar cosas como la traída del cadáver desde el pueblo; sin embargo, también daba la impresión de esperar alguna propuesta de los y las docentes.

En el ambiente había una tensa calma, reinaba la incertidumbre; el silencio era interrumpido por el susurro y el comentario. Los miembros del Cabildo caminaban de un lado a otro, comentando entre ellos las posibles decisiones que se tomarían, pero fue hasta tener una propuesta aceptada por todos los cabildantes, que se convocó a una reunión, a la que sólo asistieron los y las docentes y los miembros del Cabildo Mayor y Cabildo Local, quienes además eran estudiantes del bachillerato.

El lugar escogido para la reunión fue la oficina del director de la escuela: un cubículo de cemento con pocos libros y dos viejos escritorios, contiguo a la oficina del Cabildo. Este lugar para nosotras fue nuestra guarida, cómplice de conversaciones, convertida en nuestro dormitorio cada mes durante la semana de encuentro presencial del bachillerato y que unida a la oficina del director y a una pequeña tienda, formaban una de las pocas construcciones de cemento del resguardo de Polines, pues las casas y los salones de clases eran hermosos tambos, ubicados aleatoriamente por todo el resguardo, contruidos por la comunidad. La escuela no tenía límites, por lo que algunas casas podrían confundirse con salones de clases; sólo algunos tambos no eran altos, y tenían sus bases en cemento.

Gracias a las ventanas de la oficina que no tenían vidrios, algunos y algunas estudiantes –los y las más jóvenes– asomaban sus cabezas para atestiguar lo que acontecía,

parecían inquietos por lo que pasaría, querían saber cómo se tomaría la decisión, quiénes lo harían, pues sabían que de esto dependía lo que presidiría la vida del resguardo en por lo menos dos días.

Además era una situación que quedaría en el recuerdo y en la historia misma del resguardo, no sólo porque se trataba de la despedida que le haría la comunidad a Reinaldo – un sabio conocedor de relatos y cantos casi olvidados por muchas personas de la comunidad embera katio, estudiante del bachillerato que, por sus conocimientos, fue reconocido como líder en su comunidad y en otras, que también se sumaron al dolor por su muerte–, sino también porque Escuela y Cabildo estaban trabajando conjuntamente en una situación sin precedentes, pues en la historia reciente de la comunidad no había muerto un estudiante con estas particularidades, por lo que este hecho se convertiría en referencia para una situación similar.

Los y las estudiantes más jóvenes estaban ahí, a la espera, no querían perderse ningún detalle. A los miembros del Cabildo y a los y las docentes indígenas embera, parecía no molestarle esta situación, fueron los y las docentes no indígenas quienes manifestaron un poco de inconformidad. Nosotras, a pesar de que hacíamos parte del equipo que debía tomar la decisión –pues aunque éramos docentes en formación, la comunidad y los y las estudiantes nos nombraban “profesoras”–, debido al poco tiempo que llevábamos en el proceso escolar de Polines, nos convertimos en simples observantes, comprendíamos que cuanto dijéramos estaba carente de conocimiento de la comunidad embera. El resto del estudiantado y algunas personas de la comunidad como alguaciles, cocineras, niños, niñas y mayores, esperaban en las afueras de la oficina.

La primera propuesta provino de los Cabildantes, como era de esperarse, quienes expresaron la necesidad de suspender inmediatamente las clases. Ante lo dicho, los dos docentes indígenas embera guardaron silencio; en sus ojos se leía aceptación y respeto hacia las palabras del Cabildo, y a la vez preocupación por que la decisión que se tomara fuera la mejor para la comunidad.

Por otra parte, los y las docentes kapunias, los no indígenas, a la hora de evaluar la propuesta del Cabildo mostraron su preocupación por el incumplimiento de las horas de clase, el “tiempo que se podría perder”⁹ por no ejecutarse la planeación de cada una de las áreas del conocimiento y por la urgencia de realizar la ya planeada y muy esperada primera elección del Cabildo Escolar. También argumentaron sobre los requerimientos que, de acuerdo a lo estipulado por el Ministerio de Educación, debía cumplir en horas presenciales la institución por tener la modalidad de presencialidad concentrada.

Por ello expresaron que la mejor opción era la llamada “operación tortuga” en la que el primer y segundo día se haría todo lo necesario para el velorio y el entierro; propusieron que cada grupo se haría cargo de diferentes tareas como ir por el ataúd, organizar el sitio donde lo velarían, entre otras, y en los días restantes se avanzaría en la elección del cabildo escolar mediante cortas clases en las que se abordarían temas referentes al gobierno escolar.

Luego de una escueta conversación, finalmente se optó por la propuesta de los y las docentes kapunias; a continuación se comunicó al estudiantado lo decidido y por grupos comenzamos a organizar todo lo acordado: desde primero hasta décimo¹⁰ se repartieron funciones como el aseo del lugar, preparar arreglos florales con las más hermosas flores de la Serranía o escribir carteleras alusivas a las cualidades de Reinaldo; sus compañeros y compañeras del grado noveno escribieron una carta en la que expresaban su tristeza por la pérdida de su líder. En tanto, los y las docentes coordinaban cada una de las actividades.

Algunos hombres fueron elegidos para emprender un viaje hasta un lugar llamado “el Fin del Mundo”, reconocido así por ser el último paso de la carretera destapada desde el caserío de Piedras Blancas hasta donde logran entrar los más aventurados vehículos. Allí recogieron a Reinaldo, lo alzaron en hombros y bajo un intenso sol emprendieron el camino a la escuela durante aproximadamente una hora. Al llegar a la escuela, una vez lograron pasar el río –quien con furia añadió más nostalgia a la situación por los grandes torrentes

⁹ Estos y estas docentes llegan a la comunidad con una clara intención de establecer decisiones desde lo que el Estado les exige, además su experiencia docente viene del trabajo con población mestiza.

¹⁰ Para el año 2007, en el que realizamos la práctica pedagógica, el CERIP tenía bachillerato hasta décimo grado.

que durante una larga espera llevó en su cauce–, encontraron el salón comunal bellamente decorado por los y las estudiantes, para que Reinaldo fuera velado.



Las horas corrían y con ella cantidades de personas que venían de todo el resguardo y de otras comunidades. Comunidad, escuela y Cabildo se organizaron en torno al ritual de la velación: los alguaciles¹¹ estuvieron a cargo de cuidar el lugar, de que hubiese un acompañamiento durante toda la noche, por lo que impidieron que los y las asistentes se quedaran dormidos y les hicieron varios llamados de atención cuando no se encontraba alrededor del ataúd, sino que se dispersaban por todo el lugar. Como medida alternativa se dispusieron distintos juegos de mesa para que las personas entretuvieran el sueño. A los y las docentes nos sugirieron acompañar a la comunidad, sin exigirnos amanecer en el velorio, lo que sí se hizo para el resto de la comunidad; pero algunos y algunas comprendimos que era importante estar allí animando a la gente hasta que el cansancio atrapara nuestro sueño.

Sin embargo, la reunión realizada entre los miembros del Cabildo y el cuerpo docente nos inquietaba, porque comprendíamos que en el ambiente, aquí entre las montañas, los ríos, las flores, con la comunidad embera katio de Polines, una comunidad con tradiciones ancestrales, rituales, históricas concepciones de la muerte, y en medio de una situación como la descrita había *perfumes, aromas (...) aromas de áloes, sándalos y gomas*, sólo se escogió un aroma ¿Porqué? ¿Quiénes lo tomaron? ¿En cuales edenes estaban?

¹¹ Los alguaciles son la guardia indígena del Resguardo encargados de la vigilancia y otras actividades que el Cabildo y la comunidad les propongan.

TEJIENDO PREGUNTAS



Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

— ¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano

El Hilo y la Aguja

Cuando nos detuvimos un poco a analizar la forma como se habían vivido en el Centro Educativo Rural Indígena Polines los sucesos en torno al entierro de Reinaldo, (a pesar de que éste hecho como se dijo anteriormente no tenía precedentes), y lo fuimos enlazando a otras situaciones experimentadas durante la práctica pedagógica, que son producto de las dinámicas propias del CERIP, comenzamos a tejer preguntas.

Cada día representaba una experiencia diferente, pues sólo nos habíamos acercado como docentes en formación a las realidades de escuelas urbanas o rurales, desde algunas observaciones no participantes o micro-prácticas, como herramientas metodológicas de algún curso de pedagogía abordado en la Facultad de Educación, o desde textos teóricos, académicos o experienciales y de los discursos de profesores y profesoras. Pero fue sólo en la práctica pedagógica que plantea la Facultad de Educación para que los y las docentes en formación se encuentren con la teoría y la práctica a partir de referentes éticos, culturales y políticos buscando la formación integral de un intelectual de la pedagogía¹², que pudimos ir leyendo, hilando, las interacciones cotidianas del CERIP, las realidades que nos planteaba (y aún nos plantea) nuevos retos y sensaciones para seguir hilando.

Sí, lo leíamos, porque como afirma Larrosa, “todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, o las obras de arte, la naturaleza o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos” (2007: 31)

Freire (1987) coincide con Larrosa, y además afirma que leer el contexto es una de las virtudes que debería vivir todo educador “la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras [...] la lectura de texto, presupone una rigurosa lectura del contexto”

¹² Reglamento Práctica Pedagógica, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

(p. 57). Por ello en el día tratábamos de registrar en los diarios de campo hechos que acontecían y llamaban nuestra atención, y en las noches, a veces iluminadas por la luna y llenas de un corazón joven, nos inquietábamos y reflexionábamos por todo cuanto veíamos, escuchábamos, sentíamos, gustábamos y palpábamos; cada día había un elemento nuevo para pensar, para leer el CERIP, en la complicidad de nuestras hamacas, allí repasábamos uno a uno los hechos acontecidos que se iban convirtiendo en pequeños retazos, que unidos a algunos hilos, nos condujeron a la pregunta que se fue tejiendo.

Además, cuando íbamos todas las mañanas a bañarnos en las aguas frescas del río Chigorodó, compartíamos percepciones, inquietudes y juntas fuimos tejiendo preguntas: opinábamos, ambas retomábamos voces de estudiantes y docentes, percepciones de cuanto iba aconteciendo. Y es que contábamos realmente con pocos espacios para escucharnos, debido a que vivíamos cada mes durante una semana en el CERIP, pocas veces nos encontrábamos solas, pues compartíamos tanto con estudiantes como con docentes las horas de las comidas y los ratos libres, nos gustaba conversar constantemente con el estudiantado, todo lo cual nos ayudó a construir la pregunta.

Leíamos personas, expresiones, sentimientos, pero también comprendíamos que preguntarnos era un ejercicio fundamental para los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, procesos que no comprendíamos por separado. Freire afirmó que “es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta” (1985: 36), por ello con las clases del CERIP, a través de diversas metodologías de enseñanza, o en conversaciones con estudiantes en las noches o a la hora de comer, dentro y fuera del salón de clases, comenzamos a indagar, en un principio, por el sentido de la escuela en Polines.

Pregunta que tiene mucho que ver no solo con la realidad en la que estábamos inmersas, sino también con aquello que somos: intereses, sentimientos, vida, porque estábamos completamente seguras de que debíamos partir de “nuestras posibilidades¹³” como fue sentenciado por Freire en alguno de sus escritos.

¹³ Freire, Paulo (¿?) citado en Monsalve, Diana. 2007. “Caminando ando”.

Nuestra pregunta se basó entonces en cuanto leíamos, veíamos, pero también sentíamos, porque el cuerpo se fue convirtiendo en un argumento tan válido como las mismas notas del diario de campo, en él registrábamos sensaciones que se tradujeron en palabras, y que argumentaban nuestras percepciones e influenciaban en el que nos interesáramos o no en uno u otro cuestionamiento. Valoramos entonces el cuerpo como aquel que nos permite generar experiencias y al mismo tiempo registrarlas.

Pensar en el sentido de la escuela, parece una pregunta agotada, debido a que por generaciones, se ha pensado que la escuela era un dispositivo de generación de ciudadanos, como la entienden las corrientes liberales, o como la foucaultiana, que la entiende como reproductora de cuerpos dóciles a la vez que movilizadora de resistencias que parten de la creación y la transformación (Pineau, 2005: 31). Sin embargo, sabíamos que en el Resguardo Indígena Polines la escuela cobraba otro sentido, pues el contexto creaba nuevas dinámicas a su alrededor, además este Centro Educativo apenas se encontraba en construcción.

A través de esta duda, juntas fuimos tejiendo una urdimbre que tenía como eje articulador el espacio de formación CERIP, las relaciones que se daban en ese espacio, los actores que están allí y sus sentimientos, pasiones, percepciones e intereses, ¿cómo contribuían a construir un sentido de la escuela?

Y es que nos cuestionaba el hecho de que aunque existen diferencias con la escuela urbana, como se alcanza a ver un poco con la historia de la muerte de Reinaldo, las clases estaban constituidas de la forma convencional: eran completamente magistrales, la memoria era la principal herramienta para el conocimiento, se empleaban las mismas metodologías, los mismos contenidos, incluso los y las estudiantes se organizaban de una forma lineal, unos detrás de otros, para escuchar los conocimientos que el o la docente siempre al frente del estudiantado, les entregaban. Además, había una división de las áreas del conocimiento y se trabajaba con un calendario escolar que regulaba los tiempos para actividades como estudiar, comer, descansar, caminar, jugar.

Todas estas dinámicas resultaban ajenas a la comunidad, donde por ejemplo, los tiempos son regulados por las cosechas; sólo en algunas áreas del conocimiento como estética, lengua materna¹⁴ y lengua castellana se abordaban contenidos que partían de la vida embera como el okama¹⁵, la cestería, los relatos y cantos tradicionales y la historia local de los resguardos a los cuales pertenecen los y las estudiantes, aspectos todos ellos importantes para la conservación del legado embera, porque allí se concentra su conocimiento, sus tradiciones, sus formas de vida, pero no hacían parte constitutiva de otras áreas como ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales o técnicas agroambientales.

“no me gusta estudiar el área de técnica ambiental porque para nosotros no es importante, además no se entienden las preguntas” (Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

En esta escuela observamos que las clases se enseñaban a través del idioma castellano, pues en su mayoría las personas que hacían parte del cuerpo docente no eran embera, y aquellos docentes que se preocuparon por aprender el idioma de los kativos, sólo lo hablaban por fuera del salón de clase, en las charlas informales, por lo que había una castellanización que permitía que se introdujese una visión del mundo diferente a aquella que hace parte de la historia del pueblo embera, pues se enseñaban los símbolos del español y no los de la lengua propia. Las únicas clases que se escuchaban en embera bedea eran las que estaban a cargo de un docente y una docente embera, sin embargo también empleaban didácticas y contenidos convencionales de enseñanza.

“en la escuela aprende muchos conocimientos ser buena gente, respetar, y por medio del estudio se aprende la lengua español y a escribir lengua embera” (Javier, estudiante de grado sexto. En: Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

Como se puede ver, en la educación escolar no eran muy visibles los elementos que integraban la cultura, lo que incrementaba la división entre valores de la familia y de la comunidad con las dinámicas de la escuela mestiza; era el caso de las épocas de siembra y recolección y algunas celebraciones tradicionales que eran ignoradas incluso por los y las estudiantes, situación que generaba cierta desmotivación por parte del estudiantado. Recordamos que un día un estudiante que había cursado su primaria en una institución

¹⁴ El área de lengua materna se dedica a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de la lengua embera bedea.

¹⁵ Tejido artesanal, elaborado con chaquira

educativa rural no indígena nos dijo: “a mí me gusta esta escuela (CERIP), cuando nos dan cosas de la cultura”¹⁶, haciendo referencia a que muchas clases no tenían presente su cultura, por lo que la escuela no era de su total agrado.

Sumado a lo anterior, la llegada de la religión católica en primera instancia, y luego la cristiana evangélica, generó un proceso de aculturación en el que se enseñaban y proclamaban los valores morales provenientes de las creencias religiosas de occidente, con lo que se daban nuevas dinámicas en las creencias e imaginarios de la comunidad embera de Polines (Bailarín, 2006).

Vale la pena mencionar que muchas de las problemáticas vividas en el CERIP son realidades que hacen parte de otras escuelas de comunidades indígenas no sólo a nivel nacional, sino también latinoamericano¹⁷.

Es por esto que en un principio la pregunta que tejimos después de observar cómo el CERIP era tan ajeno a las realidades de sus estudiantes, se dirigía a cuál era la importancia de la escuela en una comunidad indígena, cuál era su sentido, queríamos saber por qué continuaban los y las estudiantes allí en un espacio que no les era propio, pues la escuela fue un invento de occidente y ha sido trasladado a otras culturas, en donde pocas veces es analizada a la luz del contexto, lo que tampoco se hacía en este lugar.

Sin embargo, con el transcurso de los días y de las noches, nos fuimos dando cuenta de que el CERIP no era una escuela totalmente occidental, pues eventos como la muerte de Reinaldo, evidenciaron la estrecha relación entre el CERIP, un espacio para la formación escolar, y la comunidad.

¹⁶ Ramiro estudiante coordinador del grado octavo

¹⁷ Tovar, Marcela. Notas tomadas de la presentación realizada en la Universidad de Antioquia en el año 2007

Hilos de todos los colores

La relación entre escuela y comunidad no era nueva, pues la construcción misma de la escuela fue el producto de la alianza entre el Instituto Departamental de Educación Indígena, el cual hace parte de la Organización Indígena de Antioquia, con el Cabildo, autoridades, líderes y padres de familia de la comunidad de Polines¹⁸. Por ello, cada vez que había un encuentro presencial, era el Cabildo el encargado de todo cuanto la logística del lugar: tener los tambos adecuados para estudiantes y docentes, contratar las cocineras, comprar y transportar el mercado, entre otras labores constitutivas de la escuela.

“Yiko bachillerato ta neidamare

Yiko obeida bachillerato noma necida tubuda mawatru juracida yi kabada yi trura Alejandro y Heriberto, Dario, Pacual y augurada a demás el cabildo edaera yiko bachi yerata edacia. Arroz, sardina, tomates, cebolla, manu, chocolate, papel, sal, triguisar, maggie, ajo, azucar, espagueti, y mane jurucida aurada neodamarea bachillerata de Polines yiko ochubara barra ochubida barra ochubida arrora bia cekachubida.

Alimentación del Bachillerato de Polines

Para poder cocinar los alimentos para el bachillerato de Polines se necesita leña, por eso se buscó un coordinador que es Alejandro Carupia, con estas personas Dario, Pascual, Heriberto, Henry, Ijino y otros más.

Además el Cabildo compró el mercado para el Bachillerato de Polines:

Arroz, sardina, lenteja, tomates, cebolla de huevo, papa, sal, triguisar, maggie, ajo, azúcar, espagueti, aceite, arepa harina.

También buscó otras cocineras para que prepare los alimentos para el bachillerato de Polines, esta preparación esta bien porque sabe rico el arroz esta suave y esta bien preparado” (Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

El Cabildo también era el responsable de medidas disciplinarias en el CERIP, pues la mayoría de éstas reglas eran aquellas que regían la vida comunitaria: “sanción para quienes roben, sanción a quién hace chisme, sanción para el mal manejo del medio ambiente, entre otros”¹⁹, por lo que los y las docentes debían de consultarle a éste situaciones propias de la vida escolar como indisciplinas e inasistencias, para que tomara las medidas que creía necesarias. Incluso en varias ocasiones el Cabildo decidió que algunos y algunas

¹⁸ Proyecto Educativo Comunitario del Centro Educativo Rural Indígena Polines, 2004

¹⁹ Cesar, estudiante de sexto. En: Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007

estudiantes fueran llevados al cepo²⁰, debido a que no había una razón justificada para su inasistencia al encuentro, sanción que fue acatada tanto por estudiantes como por docentes.

En las asambleas estudiantiles, momentos de reunión de docentes y estudiantes en el salón comunitario y que tenían objetivos como informar, tomar decisiones, el escuchar a los y las estudiantes ante ciertas situaciones, el Cabildo también tenía una participación fundamental, por ello ante cada tema planteado ponían su postura sobre la mesa. Recordamos que en muchas ocasiones cuando los miembros del Cabildo hablaban, había un silencio de esos que comunican respeto. La escuela no podía ser sorda ante lo que los cabildantes expresaban, por ello cada decisión se tomaba en conjunto con el Cabildo, incluso muchas de las decisiones asumidas en estas asambleas eran comentadas con la comunidad en general quienes también las acataban.

El Cabildo siempre tenía una participación en la planeación de las clases o al menos se les consultaban las actividades a realizar, para que en algunas ocasiones apoyaran con sus experiencias en la vida comunitaria y en la vida escolar, pues los miembros del Cabildo fueron las personas con las que se constituyó el primer grupo con el que inició el bachillerato y se encontraban por esos días en el grado décimo, último grado con el que hasta ese entonces contaba el centro educativo.

No debemos olvidar que el Cabildo era quien convocaba y motivaba a hombres y mujeres de todas las edades para que hicieran parte de la escuela, labor que permitió que el CERIP se convirtiera en un espacio apropiado por la comunidad, por lo que la escuela cobraba otro sentido, pues hacía parte del proceso organizativo interno del resguardo.

Quienes acudían a la escuela, se comprometía con la comunidad a terminar sus estudios, había quienes no lo asumían, pero también había quienes veían en la escuela una posibilidad de aprender nuevas cosas que fortaleciera su cultura y el conocimiento de otras culturas con las que interactuaba, para poder resistir ante éstas, lo que coincide con el testimonio de otra indígena embera citado por Zayda Sierra en *Voces Indígenas*

²⁰ El cepo, cárcel indígena.

Universitarias (2004: 59): “Yo siempre he querido estudiar porque algunas veces he visto que a los indígenas siempre han querido manipular a mi gente, entonces creo que si nos preparamos ya la lucha es mas fuerte, ya no nos manejarán.. Defenderán con mas fuerza mi resguardo y mi pueblo”

“[me gusta la escuela porque] conocemos nuestro territorio, otras etnias y otros departamentos” (Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

En ocasiones algunos y algunas estudiantes manifestaron el querer dejar la escuela, pero fue gracias a la labor del Cabildo que muchos desistieron de esta idea, lo que demuestra el nivel de apropiación de la escuela por parte del proceso organizativo del resguardo.

Por otra parte, en la escuela no estaba sólo el Cabildo de la comunidad de Polines, quien decide y participa, sino que también había estudiantes cabildantes de otras comunidades cercanas y estudiantes que se estaban formando para ser cabildantes, lo cual se evidenciaba en su capacidad de liderazgo y compromiso con la comunidad y con el CERIP. Esta presencia del Cabildo en los salones de clase hacía que la labor docente estuviera directamente relacionada con la vida comunitaria y sus avatares, porque estaban contribuyendo a la formación de líderes y liderezas.

“[...] estaban escribiendo estos alumnos eran del grado sexto con un pensamiento de que ellos algún día iban a ser profesores o cualquier líderes de la comunidad a la que pertenecen” (Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

Y fue en la vivencia de las clases en donde descubrimos que la principal labor del Cabildo consistía en recordarle a los y las docentes la necesidad de un compromiso con el trabajo comunitario, pues constantemente dentro de las temáticas desarrolladas había consultas acerca de lo que la comunidad y el Cabildo estaban presenciando: los y las estudiantes relataban sus realidades para buscando otras percepciones u otras herramientas para leer lo acontecido. Además, a cada docente constantemente se le cuestionaban sus metodologías, actividades y contenidos, en términos de cuan útil fuera para la comunidad según la intención de lo que debían aprender los y las estudiantes o para ayudarle al docente o la docente con actividades que proponía y no fueran entendidas por el estudiantado, por

ello los y las estudiantes eran propositivos y en muchas ocasiones se les escuchaba un “profe... por que no mejor.... Yo creo que así entenderíamos más”²¹.

Nada de esto estaba escrito, con el tiempo y las vicisitudes de cada encuentro fuimos viendo la mar: una escuela que se debatía entre un mundo occidental, institucionalizado y un contexto tan específico, tan único, que le brindaba matices, era una escuela, pero una escuela no convencional, una escuela llena de colores y tonalidades, una gran colcha de retazos o un gran okama. Y cada retazo con un significado, con un sentido, con una historia en su ser. Al igual que los axolotl le mostraban a aquel sujeto del cuento de Julio Cortazar (1999) que lleva este mismo nombre “la presencia de una vida diferente, de otra manera de mirar”, (p. 122) el CERIP nos mostraba la posibilidad de soñar con otra escuela.

Después de cierto tiempo, comprendimos que la escuela tomaba sentido, gracias a esa relación de escuela-comunidad, pues a través de esta unión se buscaba una escuela más “pertinente y participativa, de las comunidades, procurando espacios de concertación y reflexión de las autoridades, líderes, delegados de la OIA e INDEI, estudiantes, padres de familia”²², y a pesar de que aun faltaba mayores avances, los y las estudiantes manifestaron en varias ocasiones la importancia de que el Cabildo estuviese participando activamente de la escuela para lograr una escuela más propia.

El tejido de esta escuela como se puede ver, era grandísimo, y en su infinito vaivén, como la mar, podíamos observar su grandeza, pero sabíamos que para lograr identificar su complejidad era necesario más que las idas al encuentro presencial del seminario. Sin embargo, como no nos era posible permanecer allí durante todo el año, por tratarse apenas de la práctica profesional para ser docente, centramos nuestra atención en uno de los retazos, aquel que anudaba nuestra atención con más fuerza.

Fueron muchas las preguntas por las que divagamos, varias veces comenzamos a confeccionarlas, tomábamos las telas, las deshilábamos, volvíamos a entramar, mirábamos

²¹ Elkin, estudiante coordinador de grado VII

²² Echeverry, Odila (2004). El bachillerato de Polines: Tejiendo la memoria cultural y educativa de los pueblos Embera del Urabá Sur Antioqueño. En: Cultura y Educación Indígena, Boletín informativo INDEI, Año No 3, Vol. 3, marzo

sus mejores combinaciones, cruces entre unas y otras, pero luego casi al final unas fueron desechadas y otras guardadas en aquel viejo ropero, fuente de análisis, llamado por algunos como diario de campo o en el registro que guardaba nuestro cuerpo.

Hilando preguntas de la labor docente

Alguna vez decidimos ir a ese viejo ropero y comenzar a leer con el miedo que representa el verse desnuda frente a frente. Además comenzamos a leer el cómo éramos como docentes, revisamos en nuestros cuerpos aquellas huellas de lo vivido, con ello identificamos intereses, líneas de sentido y descubrimos que había algo recurrente. Se trataba de la constante referencia a la relación docentes-estudiantes en un contexto como el de una comunidad indígena.

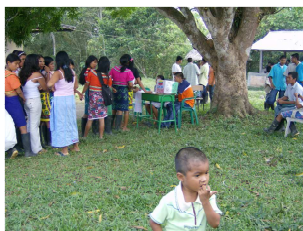
Nos dimos cuenta que en muchas ocasiones nos habíamos interesado por cómo el cuerpo docente actuaba, decidía, afrontaba y de cómo su labor se relacionaba con la comunidad. Comprendimos que ellos y ellas se encontraban en el límite, pues en muchas ocasiones representaban la institución, el currículo oficial, pero vivían en las dinámicas propias del contexto, esas que les planteaban nuevos retos, nuevas formas de ver la escuela.

“a mi me gusta los profesores porque enseñan bien y repiten las palabras para que los estudiantes aprendan” (Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

La labor docente en la comunidad de Polines tenía una historia, pues la escuela en este resguardo, gracias a los mandatos estatales, en un principio estuvo en manos de la iglesia católica “motivada por el principio “bondadoso” de “civilizar” a los indígenas y darles a conocer el Evangelio” (Castro y Valbuena, 2005: 11). Allí las docentes eran monjas, y para el caso del resguardo de Polines, la Hermanas Misioneras, quienes en 1974, “llegaban a la comunidad, ocho días enseñaban por la noches y se iban, enseñaban las vocales, a rezar, las matemáticas” (Bailarín, 2006: 20). Por esta vía se fueron introduciendo los valores de la religión católica y de la vida occidental, bajo el argumento de lograr una cobertura y “la

necesidad de “ayudar” a los indígenas, por cuanto, según los misioneros, estaban desnutridos, sucios, sin ropa y además eran ignorantes y no conocían la Ley de Dios”²³ .

Con ello se buscaba “una integración a la sociedad nacional, es decir, a la vinculación a la sociedad mayoritaria”²⁴, en esa escuela la figura de la docente corresponde a la de



alguien que viene de afuera para imponer conocimientos y nuevos sistemas de valores que desconocen la realidad del pueblo embera; figura que influyó en que algunos y algunas estudiantes adoptaran la imagen del docente convencional, y por ende, de aquella escuela moderna que está construida en cemento y encerrada en muros, lo que se traducía en la actualidad en voces de algunas y algunas estudiantes que expresaron en varios momentos el querer una escuela con muros, “como las de kapunia”²⁵ .

La comunidad de Polines identificó a través del proceso organizativo que era importante contar con profesores y profesoras indígenas que fortalecieran la cultura, por lo que se realizaron esfuerzos para tener docentes embera, como ocurrió en el año de 1984, cuando fue nombrado el primer docente indígena.

Pero sólo en el año 2003 se constituye con el inicio del bachillerato el Centro Educativo Rural Indígena Polines, lo que implicó la construcción de una infraestructura acorde con la forma de vida del resguardo. Su objetivo fundamental ha sido el de “fortalecer y valorar las diferentes prácticas propias y apropiadas que permitan que el niño, el joven, el adulto y el líder indígena enfrente la realidad social, política, económica, y cultural por medio de la educación ofrecida” (PEC: 71)²⁶ .

Para el momento de nuestra práctica pedagógica la escuela reunía a tres docentes indígenas embera katio y cinco docentes no indígenas que vienen desde Medellín, Chigorodó y Apartado y entre los que nos incluimos, pues como se dijo anteriormente, la

²³ *Ibid.*,

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Amalia Tascón, estudiante coordinadora del grado noveno

²⁶ PEC, p. 71

figura del docente en formación es asumida como docente, los y las docentes eran profesionales en educación, con diversos énfasis en ciencias naturales, matemáticas, etnoeducación y ciencias sociales.

Desde lo vivido en la escuela comprendimos que a los y las docentes indígenas se les exige que participen del proceso organizativo, aunque no hagan parte constitutiva de éste, por ejemplo, se les pide que asistan a las asambleas de manera activa, para que contribuyen con propuestas que no sólo involucran a la escuela. Quienes acuden a este llamado son ampliamente valorados por estudiantes y la comunidad en general, pues a través de éstos y éstas se fortalece la relación escuela-comunidad.

A nivel académico se les pedía que enseñaran las costumbres y la lengua embera bedea, además de las áreas en las que fueron formados. Y en la relación con los y las estudiantes, era evidente su cercanía, pues conocían acerca de la historia de cada uno y una, de sus familias, de sus actividades cotidianas, además compartían su cosmogonía, tradiciones, costumbres, por lo que se encontraban con el estudiantado en momentos fuera de lo académico, como las asambleas comunales, fiestas tradicionales, rituales, funerales, entre otros.

Solo un docente indígena, aquel que pertenecía a otra comunidad permanecía dentro de la escuela todos los días del seminario y compartía diálogos, decisiones y momentos fuera de las clases con los y las estudiantes; sólo él estaba presente en el momento de las planeaciones generales del bachillerato, pues las otras dos docentes debían cumplir sus jornadas laborales en los grados de primaria, el cual funcionaba con horarios regulares, pero con la metodología de escuela nueva, y sólo impartían un área en el bachillerato, por lo que el docente embera se convertía en la única voz indígena en la escuela, cuando el Cabildo estaba ausente de estas reuniones.

Por su parte, entre los y las docentes no indígenas había diferencias que se evidenciaban en el trato con el estudiantado, pues había una mayor cercanía y respeto con aquellos que tenían una historia de trabajo comunitario, en relación con aquellos que tan

sólo realizaban sus labores educativas sin involucrarse con otras instancias de la comunidad.

Debido a que los y las docentes no embera llegaban a la escuela de otros lugares para convivir con los y las estudiantes durante la semana escolar, había poca confianza en la relación con los y las estudiantes indígenas por varios motivos, entre ellos, el no conocer la lengua embera que representaba el mayor obstáculo a la hora de establecer una relación.

El cuerpo docente no indígena estaba conformado por personas de orígenes étnicos y creencias distintas, lo que implicaba diferentes formas de relación con el estudiantado, relaciones en las que también las historias de vida de los y las docentes eran fundamentales porque desde allí los y las estudiantes encontraban mayores o menores afinidades.

Sólo algunos y algunas docentes no indígenas eran invitados a reuniones y asambleas por fuera de la escuela, pero esto sólo se lograba después de mucho tiempo de trabajo en la comunidad y en la institución escolar.

“la diferencia entre docente embera y no embera es la lengua, la cultura, el estilo, el vestido, la cara, el color, el tejido, la chaquirá, la comida, en una forma de educar, en el pelo” (Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007. El subrayado es nuestro)

A pesar de esta diferencia entre docentes indígenas y no indígenas, pocas eran las diferencias en cuanto a contenidos y metodologías de enseñanza dentro del salón de clases, quizás se deba a que han sido formados en facultades de educación donde hay poca reflexión sobre la docencia en contextos culturalmente diversos.

En el Proyecto Educativo Institucional del CERIP, se alude que la misión del cuerpo docente es:

“Formar niños íntegros con capacidad de liderazgo y participación comunitaria en el ámbito organizativo, político y administrativo de gestión, apoyar el proceso organizativo como estrategia de supervivencia de las comunidades indígenas, coordinar el proceso educativo con el proceso organizativo a través de la participación comunitaria, reuniones locales, zonales, regionales y nacionales como estrategia para fortalecer los avances del tejido social y estructural de la Organización Indígena de Antioquia y la organización Nacional” (Proyecto Educativo Comunitario, 2004: 72)

Y es que todos esos hilos que tejían la experiencia escolar le daban diversos sentidos a la labor docente desde los tratos, los discursos, las conversaciones, el cómo y con quien se compartían otros espacios y saberes. A veces los y las docentes sentían empatía, otras veces no tanto, en algunas ocasiones eran tenidos y tenidas en cuenta para sucesos determinantes, otras veces se sentían olvidados y olvidadas; el porqué no era claro, la pregunta nos invadió ¿Cómo se tejen sentidos de la labor docente en la interacción docentes y estudiantes durante la práctica pedagógica en el CERIP?, reflexión poco elaborada tanto dentro de la institución educativa como en otras experiencias de educación indígena.²⁷

Reflexión fundamental porque permite identificar lo que implica ser docente en una comunidad indígena como la de Polines. Nuestras escuelas indígenas cuentan con profesores y profesoras indígenas y no indígenas, algunas de estas personas han sido formadas en las facultades de educación en donde la reflexión en torno a la diversidad cultural, la interculturalidad y otros discursos que plantea un contexto tan diverso como el nuestro, han sido poco abordados. Por lo tanto se hace necesario comenzar un análisis crítico que parta de la experiencia docente desde la cotidianidad de las aulas de clase.

“siempre me gusta la escuela para aprender mas cosas” [...] “siempre me gusta los profesores porque enseñan bien” (Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

²⁷ En la búsqueda bibliográfica sobre la labor docente en las comunidades indígenas es poco lo que hemos encontrado, la mayoría de producciones están por fuera de Antioquia, como las experiencias relatadas desde el CRIC o por fuera del país.

HILANDO SENTIDOS



CACETA

***POR: MILTON DOMICÓ
CARLOS CARUPIA***

Había seis niños y dos niñas aproximadamente de quince y doce años estudiando en la escuela y estaban escribiendo estos alumnos eran del grado sexto y ellos estaban estudiando con un pensamiento de que ellos algún día iban a ser profesores o cualquier líderes de la comunidad perteneciente.

También había unas casas, árboles y la caceta, oficina

Estos alumnos tienen muchas experiencias porque ellos estaban aprendiendo más cosas y con el pasar del tiempo cualquier de estos alumnos pueden volver en Cabildo y muchos niños que vienen apenas en la primaria pueden llegar a ver a estos alumnos en profesores para que ellos puedan aprender muchas cosas. (Domico Milton y Carupia Carlos. Caceta. En: Periódico Escolar Natural – Drua, 2007)

Historias como estas eran las que se tejían a diario en el Centro Educativo Rural Indígena Polines donde niños, niñas, jóvenes y adultos, compartían entre libros, tareas, sillas y cuadernos más que historias y diálogos. Había quienes acudían a la escuela con la mentalidad de que algún día serían líderes y lideresas en su comunidad, encontrando en el CERIP y en lo que allí se vivía, una oportunidad para lograr su sueño; otros y otras en cambio solo acudían a la escuela porque comenzaban a sentir la presión de una cultura diferente y mayoritaria en la que la escuela es el principal centro de formación, y quien no haga parte de ella, puede de alguna manera, llegar ser excluido.

En su mayoría los y las estudiantes del bachillerato del CERIP estaban allí porque así lo habían decidido; a veces en cada uno de ellos y en cada una de ellas alcanzábamos a leer sensaciones de desconcierto, de apatía o de expectativa por la escuela, diferencias estas que nos generaban la sensación de encontrarnos envueltas en una urdimbre de múltiples significados imposibles de asirlos todos al mismo tiempo; la vivencia cotidiana, nos mostraba que habían unos hilos que se tensionaban y aflojaban en las interacciones docentes-estudiantes y que de allí podría depender el sentido de la escuela para muchos y muchas estudiantes. Pero ¿cómo desentrañar esa urdimbre?, ¿Qué era lo que generaban esas tensiones? ¿era posible hurgarlas para hallar algún sentido en esas interacciones? Historias como la escrita por Milton Domicó y Carlos Carupia nos comenzaron a proporcionar algunas pistas, para dar respuesta a estos interrogantes.

Comenzamos a palpar en las posturas de los cuerpos y en las expresiones de los y las estudiantes que había varias formas de vivir la escuela; algunos y algunas la sentían como una experiencia, eran aquellos y aquellas que proponían, que jugaban, que escuchaban, en cuyos rostros se dibujaban sentires cada vez que se hablaba de la escuela, pero también estaban aquellos y aquellas que daban la impresión de que el paso por la institución educativa era tan solo un momento pasajero de sus vidas.

“Yo no quiero la escuela porque a veces me quedo sin silla. Además no quiero la tarea”
“Siempre me gusta la escuela para aprender mas cosas”
(Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

Sin embargo, queríamos saber en qué de estos sentimientos tenía que ver la labor docente, por lo que fuimos tomando sus hilos para seguirle la pista, y elegimos deshilarlos a través de la etnografía y la hermenéutica como nuestras principales herramientas. Respecto a esta búsqueda, Zavala nos indicó algo:

-Deben iniciar “con el examen de las evidencias para después inferir varias reglas o definiciones posibles hasta que una de ellas explica la situación de manera satisfactoria, al resolver el caso”

Fue así como tomamos un evento que nos permitió descubrir múltiples imágenes, sensaciones, ideas y expresiones que nos mostraran lo que para los y las estudiantes era la labor docente. La actividad realizada durante dos jornadas enteras con grado sexto y séptimo fue la construcción del periódico escolar “Naturaleza-Drua” un título bilingüe elegido por los mismos estudiantes luego de una lluvia de ideas de la que quedó ésta porque según ellos y ellas, todas las opciones se resumían en naturaleza (“escuela”, “habitantes”, “caseta”, “periquito”) y es que de hecho, en cada clase mencionaban su gusto e inquietud por la tierra.

Cabe recordar que las sesiones de clase en todos los grados iniciaban desde las 7:30am y terminaban a las 5:00pm con un descanso para el almuerzo, tiempo en el que indagamos distintas propuestas de trabajo pedagógico que estuvieran acordes con las rutas y necesidades que proponían tanto el Cabildo, el PEC del CERIP, como las propuesta de educación indígena desde el INDEI y desde la nueva Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia.

Propuestas a las que apuntamos hacia la puesta en escena y a una posible integración de las áreas de ciencias sociales y lengua castellana, puesto que en las mencionadas reflexiones en el río, considerábamos que en las interacciones de la escuela está presente, más que una relación plana y neutra, un entramado social y cultural en el que cada sujeto, con sus particularidades, sobresale por ser participativo y no meramente una marioneta que actúa según unos patrones que le impone el o la docente, sino que llega con propuestas y expectativas que aporten a su formación y a la formación de su entorno.

Esta inquietud la percibimos desde que empezamos la práctica pedagógica, cuando experimentábamos cuál debía ser la forma que nos acercara a los y las estudiantes y a sus expectativas respecto a lo que la escuela debía enseñarles. En las planeaciones buscábamos que los saberes incluyeran conocimientos y espacios locales y propios de la cultura embera, pero además estableciendo analogías con otras culturas, entre ellas la occidental, la asiática, la africana y demás. Y teníamos algo claro: que todo conocimiento se construye, que no es definido, que nosotras no teníamos el saber de las cosas, que si bien compartimos con ellos y ellas contenidos propios del mundo de la escuela convencional, frente a estos les insistíamos en que era una de tantas visiones de mundo, que existían otras y que la aventura de aprender estaba en acercarse a ellas sin por ello olvidar la propia concepción de mundo. Entre estos temas estaban el de la música, la danza, los territorios...

Fue entonces que comenzó la aventura que esperábamos realizar: trabajar juntas para integrar las áreas de ciencias sociales y lengua castellana en un salón de clase a través de la propuesta del periódico escolar, en la que se convocó a los grados sexto y séptimo a realizarlo colectivamente.

Comenzamos entonces, con una nueva propuesta para los y las estudiantes y para nosotras también. Realmente fue una aventura. Desde el área de Lengua Castellana se trabajó sobre lenguaje y comunicación, a través de la narrativa: los y las estudiantes se aventuraron a escribir historias a partir de unas fotografías que habíamos tomado en encuentros anteriores. El verse allí y recordar o imaginar lo que estaba pasando en el momento de la toma de la foto, fue tan solo un pretexto para avanzar en el área de Lengua Castellana.

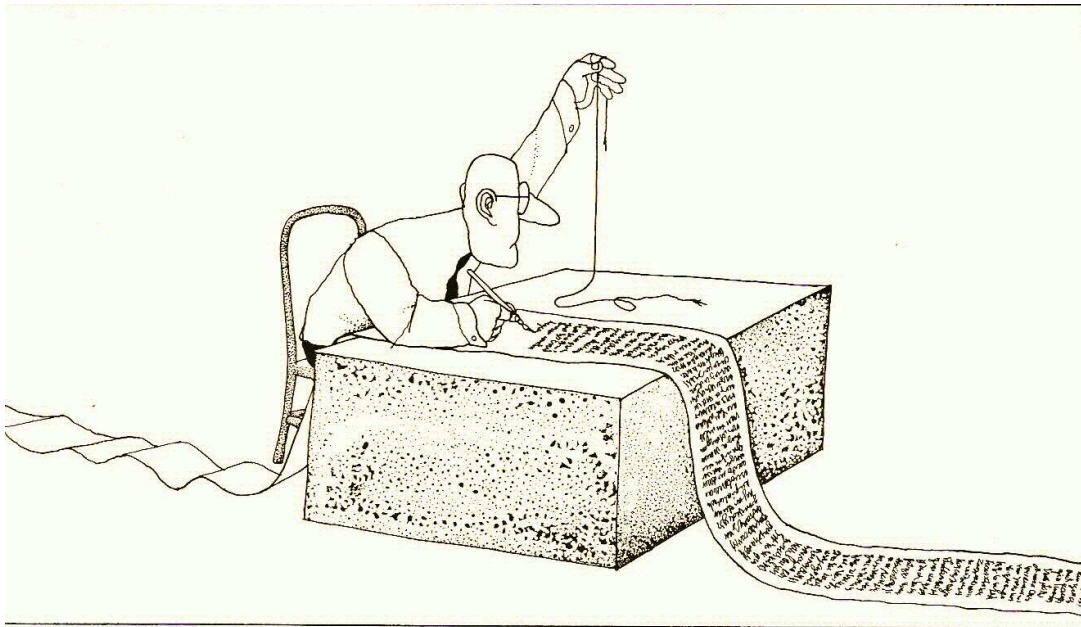
Para el área de ciencias sociales, los y las estudiantes estuvieron a cargo de todo lo que tiene que ver con la reportaría en un intento por abordar la historia desde otro ángulo: una historia no del pasado, sino aquella que se vive en el día a día.

Nuestra apuesta era muy clara: habíamos leído una escuela que desde sus contenidos y sus metodologías desconocían el entorno, nosotras quisimos cambiar esta lógica, procurar un aprendizaje contextualizado, pero también quisimos indagar por esos sentidos de la

escuela y la labor docente, ya no solo desde voces y actitudes, sino también desde imágenes y textos escritos.

Cada una de las citas que se mencionan durante toda esta narrativa y que tienen como referencia el periódico escolar, da cuenta de lo anterior, en ellas logramos ver más claramente, el sentido y el valor que se le da a la escuela y a la labor docente, las cuales, comparadas con la información a la que ya habíamos obtenido fue lo que nos permitió realizar esta narrativa.

Lo que a continuación se presenta es entonces lo que hemos obtenido a través de la observación, la etnografía y el resultado del ejercicio del periódico.



Quino. *Gente en su sitio*. 2006, p.90

Centro Educativo Rural Indígena Polines: Nuevos Tejidos para Nuevos Sentidos

De Paulo Freire, principal acompañante de nuestro trasegar por los ámbitos académicos y pedagógicos, habíamos aprendido que “leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído” (1994:31) por lo que comenzamos a leer aquellas fuentes que considerábamos, podrían llevarnos a develar el sentido de la labor docente en el Centro Educativo Rural Indígena Polines. Decidimos aventurarnos a tomar los hilos para seguirlos por sus dobleces, sus curvas, sus formas, al igual que lo hacen aquellas mujeres que apenas comienzan a aprender el arte del tejido. Comenzamos a leer en las clases y por fuera de ellas, y después de hilar y deshilar identificamos que había una estrecha relación entre la escuela y la comunidad, lo que le brindaba al CERIP ciertos matices que la hacían ver diferente comparado con otras escuelas, no solo por que se tratara de una comunidad embera katio, sino *porque la comunidad a través del Cabildo se convertía en parte constitutiva de la escuela.*

Decidimos entonces, seguirle la pista a la relación escuela-comunidad como uno de los hilos que nos llevaría a otros hilos del tejido de los sentidos de la labor docente, comprendíamos que al igual que en un bordado, cada hilo va relacionado con el siguiente y con el anterior, pero hay un nudo que los une y era allí donde queríamos llegar, para luego continuar develando esos hilos propios de la labor docente. Nuestra primera puntada consistió en remitirnos a los inicios del bachillerato del CERIP, construido a partir de la alianza entre el Instituto Departamental de Educación Indígena (INDEI), de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y el Cabildo Mayor y Local de Polines, en apoyo con el Estado, y con la misión de, “formar hombres y mujeres de manera sistemática y graduada con principios idóneos e impulsor de la cultura, usos y costumbres con capacidad de fomentar el desarrollo económico, social, cultural, político, organizativo, tecnológico, y ambiental para el bienestar común y colectivo como estrategia para el fortalecimiento de los planes de vida de las comunidades indígenas” (PEC, 2004:71), nace el CERIP.

Nosotras hasta ese momento, no conocíamos una escuela que hubiese nacido a partir del movimiento indígena²⁸ y que, después de varios años de funcionamiento, aun el movimiento organizativo continuara con una participación activa, contribuyendo a la construcción de la escuela. El Cabildo hacía parte constitutiva y fundamental en este centro educativo, lo cual era reconocido por los profesores y las profesoras quienes constantemente afirmaban que “la escuela no sería nada, no sería capaz de sostenerse, sino contara con la presencia del Cabildo”²⁹. Incluso, en muchas ocasiones, escuchamos a quien era el coordinador de la escuela decir que él nunca se atrevería a tomar decisiones sin el consentimiento de los cabildantes³⁰.

Como se puede intuir, el Cabildo no sólo se encargaba de administrar algunos de los dineros con los que contaba la escuela y de otros aspectos logísticos para llevar a cabo los encuentros presénciales, sino que además velaba por el fortalecimiento de los procesos organizativos y de identidad cultural desde la escuela, para “avanzar en torno a la construcción de una educación mas pertinente y participativa” (Echeverry, 2004: 1). A ello debemos en gran medida el que a diferencia de las escuelas convencionales que buscan la formación de ciudadanos y ciudadanas, el CERIP plantee la formación de líderes y lideresas que antes de responder a los intereses de un Estado, contribuyan a la comunidad a través del fortalecimiento de los planes de vida.

Esto nos demostraba que el CERIP no buscaba convertirse en un aparato fundamental para la consolidación y desarrollo del estado-nación de la modernidad, como sugiere Molina (2000) es una de las funciones de la escuela de hoy, sino que por el contrario, el CERIP a través de la participación activa de la comunidad y del Cabildo, buscaba transformar el espacio de formación escolar en un espacio donde se pudiese “fortalecer y valorar las diferentes prácticas culturales propias y apropiadas” (PEC, 2004:71).

²⁸ La Organización Indígena de Antioquia viene acompañando otros bachilleratos rurales indígenas en Dabeiba, Atrato Medio, Necoclí y Cristiana, pero desconocemos el apoyo de la comunidad en tal proceso educativo

²⁹ Tomado del diario de campo, mayo de 2007

³⁰ Tomado del diario de campo, septiembre de 2007

Nos sorprendía ver la alianza escuela-comunidad en un centro educativo, pues llegábamos de la ciudad, donde la relación entre escuela y comunidad se limitaba, en la mayoría de los casos, a la presencia de algunos padres y madres de familia en los actos cívicos o en ayudas ocasionales solicitadas por los y las docentes para apoyar algunas actividades, por lo general extracurriculares; pero aquí en Polines, la comunidad representada en el Cabildo tenía un papel protagónico, pues incluso los cabildantes eran los encargados de hacer cumplir “el reglamento” de la escuela, que era básicamente el mismo que regía a la comunidad. A diferencia de la escuela convencional donde existe esta función le corresponde al Concejo directivo (Ley 115, artículo 144)

EL CABILDO Y SU COMUNIDAD

Por: Elkin Domicó, Maria Elsi Cano

El reglamento interno de la comunidad, se rige a partir de laño de 1991. fue aprobado en una Asamblea General de la Comunidad de polines. El reglamento viene a través de la Organización Indígena de Antioquia, cada cabildo tiene su reglamento diferente.

En la Asamblea General de la Comunidad, quedó aprobado los siguientes puntos para control de la comunidad:

- 1. Impuestos Generales del Comunidad*
- 2. Sanción para quien robe*
- 3. Sanción de daños de cultivos (vacas, cerdos bestias)*
- 4. Sanción para el mal manejo del medio ambiente*
- 5. Sanción por el abandono de hogar, hijos, mujer, hombre*
- 6. Sanción por la motilada militar*
- 7. Sanción a quien haga chisme*
- 8. Sanción a quien haga relación con no indígena*
- 9. sanción por masacrar peces (veneno)*
- 10. Sanción por juegos dramatización, machuque, billares..*
- 11. Medicina tradicional, cultivo ilisito*
- 12. Sanción a quien se relacione con cualquier grupo armado*
- 13. Sanción a quien forme pelea*

Y otros más.

NOCO NE ARA OBARIJUBADE

Dayi ara obari drea. Mau ebarideba uta1991. mawa ozida ábatamude.

Dayi ava obari zemua day, aba bedia tamude

Dayi emberadruade ababaka.

Dayi onoko erbua, dayi ara obaridea

Aba zobia bediaotabaida

Debia ara ozeida day, embera niatamaida.

Dayi druabari day, onokoa diaida

Dayu ara obari day nezugarburude
Dayi netata ne ariburude day, neuda
Druade bia ocade ara abari
Mia amaburude wawa balbueda ara abari
Puga ayubu kiraka bura ara obari
Chizebaniburuda ara obari
Bedade arichumu ara aobari
Bedade arichumu ara obari
Puga bona ayu mukiraka jemenebari ara obari
Kidua bura domia ara obari
Yi Puga ballara debia yu ara obari
Yi yoburude ara obari
(Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

Desde los inicios del CERIP, se había pensado en una escuela que velara por la conservación de la comunidad embera y por una posibilidad de formación de sujetos que contribuyan a la gobernabilidad de las comunidades (PEC, 2003), respondiendo de esta forma a los intereses y necesidades propios, a diferencia de las escuelas convencionales que se “han encargado de nutrir y reproducir los procesos de socialización que direccionan los ámbitos social, subjetivo y de la producción, hacia los fines propios de la ideología capitalista” (Sierra y Otros; 2005:8).

Es mas, el CERIP a través de la comunidad y del Cabildo, hacia una resistencia al simple cumplimiento de los intereses del Estado y de políticas educativas trazadas desde el Ministerio de Educación Nacional-MEN, antes que a los intereses de la comunidad, a diferencia de la escuela convencional que de acuerdo a Sierra, Rodríguez y Rozo (2005), es una escuela que surge ligada a los requerimientos del capital y a la organización de la economía alrededor de la producción industrial. Un ejemplo de esta resistencia lo podemos ver con la muerte de Reinaldo y la propuesta que el Cabildo tenía para afrontar aquella situación, el Cabildo pensó inmediatamente en que la escuela debía de acompañar a la comunidad, no importando si esto era conveniente o no, de acuerdo a los requerimientos del MEN, lo mas importante era que la escuela participara y acompañara a la comunidad, y a pesar de que aceptó la propuesta denominada “operación tortuga”, realizó algunas exigencias a los y las docentes y estudiantes para que no se diera mayor prioridad a tales requerimientos.

Lo anterior demuestra que la escuela no se concebía por fuera de la comunidad, gracias no solo a los esfuerzos que buscaban lograr una construcción educativa más participativa procurando espacios de concertación y reflexión con las autoridades y líderes, (Echeverry, 2004:1), sino que también porque representaba una oportunidad de formación de los nuevos líderes y lideresas como lo demuestra el texto “CACETA”, donde dos estudiantes expresan que la principal motivación para hacer parte del CERIP consiste en llegar a ser líderes o profesores de su comunidad. Ésta era quizás la mayor diferencia con la escuela convencional, pues como lo afirma Peter McLaren:

“La escuela sirve como una especie de "pre-disposición" o "pupa" que nutre la fuerza de trabajo, un medio para que se constituya, o para su producción social, de manera que los estudiantes cuya fuerza de trabajo se incuba en las escuelas capitalistas pueden salir de sus crisálidas y desplegar sus alas obreras al servicio del capital [...] la escuela condiciona la fuerza del trabajo de acuerdo con los intereses del mercado a través de su énfasis en aplicaciones necesarias para capitales específicos, es decir énfasis en la educación práctica y el entrenamiento relacionados con los aspectos y atributos de la fuerza del trabajo” (McLaren, 2007)

Es por esto que en Polines, la escuela parecía cobrar *otro sentido* diferente al planteado por la escuela convencional como lo deja ver Peter McLaren en la anterior cita, pues los y las estudiantes llegaban al CERIP, en su gran mayoría motivados por el Cabildo, con la esperanza de que algún día podrían ser principalmente profesores y profesoras o líderes y lideresas de sus comunidades, más que para ingresar a un mercado laboral marcado por intereses económicos.

Esta motivación partía del carácter comunitario que tenía la escuela. No podemos decir que es su totalidad el CERIP era comunitario, pues en las escuelas que se definen como comunitarias son las mismas comunidades indígenas quienes hacen parte del proceso de enseñanza escolar generando las pautas orientadoras que contribuyen en particular a los temas a tratar, en la conformación de los criterios para el uso y la valoración de las lenguas, en definir los perfiles de los y las docentes, entre otros aspectos (Bolaños, 2007), y aunque el Cabildo en Polines tenía cierta incidencia en algunos de esos procesos, no había logrado un papel tan claro y protagónico para otros como el de los contenidos, su mayor

contribución, a parte de las que ya se han nombrado anteriormente, era el generar procesos de participación de estudiantes y otros miembros de la comunidad en la escuela.

A ello debemos el que los y las estudiantes participaran activamente en tareas puntuales derivadas de lo que implicaba estar en el resguardo durante los ocho días que duraba el encuentro presencial, traían leña y agua, pero también velaban por una mejor convivencia, a través de todas estas tareas se comenzaban a identificar, aquellos y aquellas estudiantes que querían ser líderes en sus comunidades. Incluso dentro de los salones de clase, eran aquellas personas preocupadas por el que sus compañeros y compañeras entendieran a sus docentes, pero también para que sus docentes comprendieran a los y las estudiantes por lo que eran traductores que contribuían al proceso de enseñanza y aprendizaje.

... “con cada amanecer en el CERIP se dibujaba un nuevo panorama, porque la vida comunitaria y las dinámicas propias del resguardo, de alguna forma se encontraban inmersas en los ritmos que la escuela traía consigo, y al mismo tiempo las dinámicas del resguardo no se detenían, al contrario se volvieron parte constitutiva de la escuela, lo que desvanecía los límites entre escuela y comunidad en algunas ocasiones, y de donde surgían nuevas dinámicas que de cierta forma influenciaban no solo la labor pedagógica, sino también la formación de cada ser adscrito a ella: estudiantes, cabildantes, comunidad en general, lo que hacía de la escuela un tejido diferente bordado a diferentes manos.

El Cabildo, por ejemplo debía de continuar con sus responsabilidades, pero también debía de asistir a las clases, por lo que no programaba para esta fecha reuniones o eventos que implicaran mayor compromiso, aunque en algunos momentos ello era imposible, pues surgían imprevistos o eventos impostergables.

En el poco tiempo libre de la jornada escolar como descansos (que eran dos de 15 minutos, uno en la mañana y otro en la tarde), a la hora de las comidas o después de clases se realizaban certificados de pertenencia al resguardo, había reuniones entre cabildantes, entre otras actividades que surgían en la cotidianidad del proceso organizativo, en los que se fueron involucrando la población estudiantil, pues algunos y algunas estudiantes se mostraban interesados e interesadas, en estar presentes cuando el Cabildo se encontraba realizando sus labores, los y las más jóvenes quizás movidos por el deseo de conocer cómo funciona el Cabildo, y las personas mayores tal vez, no solo para conocer lo que hacía el Cabildo, sino también para vigilar el cumplimiento de las funciones de una forma adecuada. Por ello no era de extrañarnos que los momentos de descanso, se convirtieran en momentos de debates en torno a alguna decisión que hubiese que tomar, o en conversaciones de vital importancia para la comunidad, configurando otros espacios de formación diferentes a las aulas de clases, pero que ya hacían parte de la comunidad... (Notas Diario de Campo, septiembre de 2007)

El hecho de que la escuela naciera de la mano del movimiento organizativo, y de que las personas que hacen parte del Cabildo, fueran a su vez estudiantes del CERIP, le brindaba nuevos matices a este centro educativo que lo diferenciaba de la escuela convencional, pues esta última ha realizado todo un esfuerzo para que las personas estudien con sus pares, es decir otras personas de la misma edad y el mismo nivel educativo. A ello debemos el que existan centros educativos para adultos y otros para jóvenes.

En el CERIP, convivían tanto jóvenes como adultos y, si tenemos en cuenta que estos adultos en su gran mayoría hacían parte del Cabildo, tenemos una escuela que se convertía en un espacio para conocer y aprender lo que significaba gobernar el Resguardo, en la medida en que los Cabildos, tanto el Local como el Mayor, tomaban sus decisiones y realizaban su gestión, desde, y algunas veces, para la escuela. Entonces, los y las estudiantes más jóvenes presenciaban momentos de toma de decisiones, pero también de conversaciones, momentos en los que se procedía con alguna persona que incumpliera la norma, o momentos de gestión y administración. La muerte de Reinaldo se convierte en el mejor de los ejemplos, pues en el momento de decidir como se iba a proceder, había estudiantes que estaban presenciando aquel momento, parecían inquietos por indagar acerca de la forma de gobernar.

Lo anterior demuestra que a la escuela no solo se asistía para “tomar clase” como a diario lo expresan infinidad de estudiantes que acuden a la escuela convencional, sino que también asistían a la escuela para aprender asuntos que tienen que ver directamente con el Resguardo, y que no proviene de docentes, sino de sus compañeros y compañeras de clase o de otros grados.

“Profe, yo quiero ser Cabildo cuando este grande” (Diario de campo, mayo de 2007)

Esto tiene mucho que ver con la educación indígena, es decir, aquella “donde los padres y los demás miembros del grupo, según su tradición y métodos, van transmitiendo a través de la práctica, de manera integral, lo político, lo social y lo cultural” (Valiñas, web), precisamente lo que hacía el Cabildo, con sus intervenciones y participaciones activas

dentro de la escuela, propiciando otros espacios de aprendizaje, diferentes a las aulas de clase.

De acuerdo a Freire, “la práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa” (1994: 82), no sabremos decir si lo que hace el Cabildo es o no una práctica educativa, pero lo que queremos resaltar es que es en esa relación de discurso y práctica a partir del Cabildo se gestan procesos de aprendizajes que desbordan las aulas de clase.

Quisiéramos aquí poner a consideración una situación bastante particular del CERIP y que da cuenta de los aprendizajes obtenidos a través de la figura del Cabildo. Por cada grado, al igual que en la escuela convencional, se elegía un o una representante, para hacer parte del llamado Gobierno Escolar. En el CERIP, estas personas eran reconocidas como coordinadores o coordinadoras, porque no solo cumplía con las funciones de representante estudiantil que determina la Ley 115 de 1994, sino que también realizaba aquellas tareas que se asemejaban a lo que el Cabildo de su comunidad representaba: estaba pendiente del buen comportamiento de sus compañeros y compañeras durante los días de estadía en la escuela del Resguardo, era el encargado de convocar para actividades que requería la participación del grupo, debía además, de tener un buen conocimiento de la lengua española para poder traducir a sus compañeros y compañeras lo planteado por los y las docentes en el aula de clase, entre otras responsabilidades, pero además era una persona que comenzaba a perfilarse como un líder dentro de la comunidad, es decir que la formación personal de cada coordinador y de cada coordinadora intervenía en su elección, al igual que sucedía con el Cabildo.

Era el caso del coordinador del grado séptimo, un estudiante que lideraba el movimiento de jóvenes en el resguardo de Polines, pero quien además ya había sido cabildante en otra comunidad, conocía muy bien el español y se había preocupado por conocer cantos y cuentos embera de su comunidad. Todas estas características habían intervenido para ser escogido como coordinador de su grado.

A pesar de que la relación entre escuela-comunidad, era aquella que diferenciaba en mayor medida el CERIP de la escuela convencional, habían otros elementos que también planteaban tal diferencia, como las asambleas estudiantiles, espacios donde se encontraban docentes y estudiantes para no solo informar acerca de horarios y gestiones. Con las asambleas se buscaba democratizar la escuela, pues allí los y las estudiantes podían expresar sus sentimientos de conformidad, inconformidad, sugerencias, ante el Cabildo y los y las docentes, quienes posteriormente tomaban medidas ante lo planteado. Con ello el CERIP, intentaba no ser una escuela “centralizada”, como la escuela convencional, de acuerdo a Tudesco citado por Molina (2000), y por el contrario, ser una escuela más democrática. A esto último se debía también el echo de la escuela no fuera obligatoria sino que cada persona podía decidir libremente hacer parte de la escuela.

También en el CERIP, había un bilingüismo, pues los y las estudiantes hablaban embera y algunos docentes indígenas y no indígenas también lo hacían, sin embargo se privilegiaba el castellano para la enseñanza de cada una de las áreas, por lo que la lengua embera quedaba en un segundo lugar, reproduciendo. Este hecho llamó mucho nuestra atención pues habían docentes embera que no empleaban su lengua para los procesos de enseñanza, por lo que en definitiva, la única área en la que se retomaba la lengua embera, era el área de lengua materna, en las otras había un desconocimiento de la misma.

A pesar de todas estas diferencias entre la escuela convencional y la educación desde el CERIP, éste tenía una base que partía de la denominada escuela occidental, es decir aquella escuela moderna que llega a nuestro país a partir de la colonia (Valiñas, web), hija de la Ilustración que presenta un conocimiento segmentado delimitado por áreas y saberes disciplinares, sin establecer en muchos casos conexión entre sus componentes (Ramos y Rojas, 2005:83), además buscaba extenderse a más personas y ser uno de los principales mecanismos de integración dentro de la comunidad Molina (2000). Lo cual se veía en los diferentes llamados que los y las docentes hacían a los padres y madres de familia para que llevaran a sus hijos e hijas a la escuela.

Sin embargo, esta escuela occidental entraba en tensión con las prácticas culturales, saberes y realidades de la comunidad indígena, así por ejemplo la escuela imponía ciertos ritmos, tiempos, diferentes a los vividos en la cotidianidad del resguardo. Mientras en la vida diaria, cada sujeto maneja sus propios tiempos, en la escuela se manejaba uno solo, al que los y las estudiantes y la comunidad en general debían de adaptar sus vidas, algunos en mayor o menor medida.

El Cabildo y la comunidad realizaban un llamado a la escuela para que estuviese articulada a las realidades de la comunidad, sin embargo, aun no estaba claro cómo era que se lograba esa articulación, pues el CERIP tan solo fue creado en el año 2003, y para el año 2007, en el que realizamos la práctica pedagógica, sucedían muchos acontecimientos que no tenían antecedentes en la comunidad, propios de la novedad que representaba una escuela con las características del CERIP, por lo que la escuela se construía en su vida cotidiana. Así por ejemplo lo vivido con la muerte de Reinaldo, aunque nadie lo dijo, todos y todas sabíamos que se convertiría en un referente, si volviera a suceder un acontecimiento con estas características, por lo que era necesario pensar detalladamente y tomar decisiones que tuviesen en cuenta el fortalecimiento de la cultura.

Y es que para la comunidad, el CERIP era una experiencia nueva, pues en nuestro departamento, pocas son las experiencias de un bachillerato con modalidad semipresencial, que busca generar espacios de encuentros para líderes, lideresas, padres y madres de familia, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de comunidades indígenas. Para la comunidad de Dojura, Chigorodocito y Guapá, pero especialmente para Polines, por ser la sede del bachillerato, también era totalmente novedoso contar con un espacio con estas características, pues allí tan solo había la primaria, en la cual se empleaba metodología de escuela nueva, y todos y todas sus docentes eran embera.

La escuela una experiencia que se teje

La escuela entonces para lograr la articulación con la comunidad, requería ser pensada por cada una de las personas que hacían parte del proceso educativo escolar, haciendo de la escuela una experiencia. Como se dijo en el apartado anterior, la escuela estaba en construcción, por lo que cada decisión, cada acontecimiento requerían ser pensado una y otra vez, tanto cuando estaba aconteciendo, como cuando ya sucedían, para identificar cuál acción sería la más pertinente, cómo se debía de actuar, y si fue conveniente o no actuar de la forma como se actuó, pues lo que en la escuela estaba sucediendo, sería en los años venideros, un referente, una base, una historia, por lo tanto las decisiones debían tener en cuenta el fortalecimiento de la comunidad y de la cultura, para que se convirtiera en un espacio de fortalecimiento cultural, y no lo que antes representaba, un espacio de “civilización”.

Los y las estudiantes por ejemplo decían “profe ¿porqué no mejor hacemos esto?...”, “profe, es que yo pienso que sería mejor si organizamos esto así...”³¹ las voces que se escuchaban al momento de plantear una actividad en clase, lo que constata que en la búsqueda de esa articulación no estaban solo los cabildantes y los y las docentes, sino también los y las estudiantes.

La escuela era una escuela que se vivía, que se convertía en experiencia. De acuerdo a Larrosa, la experiencia es aquello que “nos pasa, y lo que al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy” (Larrosa, 2006: 7), porque

“requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención, la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los

³¹ Diaria de Campo, febrero de 2007.

demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio” (Larrosa, 2003: 174)

Una vez hacemos esa pausa, a ese conocimiento le brindarle un sentido, un atributo a lo que hacemos (Larrosa, 2006:7), a ello debemos el que la experiencia no se entienda sin el sentido. Y un ejemplo muy claro de ello, lo encontrábamos en Polines donde cada actor del proceso escolar, al estar pensando la escuela y la labor docente, le atribuían a estos valores, sentidos, que para algunos radicaba en la posibilidad de ser líderes de la propia comunidad.

Esos sentidos los podíamos descubrir en miradas y voces “ninguna práctica discursiva y no discursiva es ingenua, va más allá de las palabras, de los mensajes y de las interpretaciones; existen sutiles, invisibles, subliminales y hasta a veces inconcientes, intenciones en cada uno de esos actos, pues todos estos se unen, se mezclan, se entretajan para dar a conocer al otro aquello que he elaborado, que he pensado que he vivido” (Herrera, 2008, web)

Y nosotras leímos el sentido por lo comunitario, por hacer de la escuela un espacio para el fortalecimiento cultural, la escuela era sentida por los y las estudiantes como suya, cuando esta lograba acoger en sus dinámicas, que a veces parecían tan ajenas, tan distantes, a la cultura embera:

“Era una profesora que le gustaba aprender el instrumento de la cultura embera que un día empezó a tocar la flauta como ella aprendió a tocar el instrumento entonces ya le enseñaba a los alumnos de la escuela de polines. Ella también practicaba en la casa” (Periódico Escolar Naturaleza Drua, 2007)

La escuela se iba hilado, tejiendo, a medida que podía lograr un diálogo de saberes, que sus conocimientos se iban contextualizando, y cuando valoraba lo que la comunidad era. Recordamos que en muchas clases, se escuchaban preguntas que estaban dirigidas al tratar de entender su propia comunidad, encontrábamos con que los temas que más llamaban la atención, eran aquellos temas que tenían que ver directamente con la vida en comunidad, pero también con aquellos temas que les ayudaban a resolver problemáticas que se vivían al momento de entrar en contacto con la cultura mayoritaria. A ello debemos

el que exista una gran motivación por temas como la Constitución Política de Colombia, temas de geografía como el manejo de los límites, entre otros.

La escuela cobraba sentido, se volvía una experiencia, cuando era capaz de no desconocer la montaña que rodeaba a Polines, o el río que lo dividía, cuando no desconocía la cultura, la lengua embera, cuando reconocía el valor de sus estudiantes, del movimiento organizativo, de los valores de las comunidades indígenas.

Kirifi'á

Aai Kirifi'á ¿Tendrá sentido? ¿No tendrá sentido? ¿Cuál será el sentido? Ser docente, ¿para qué serviría serlo en una comunidad indígena? ¿Quién y cómo debe ser? ¿Acaso el convencional, ya configurado, estable, que no expresa sentimientos, cuyos conocimientos son objetivos, definidos, heredados del modernismo ilustrado, del que también hereda los valores de la burguesía, fundamentados en el establecimiento de la igualdad universal, de *un* solo mundo y de *una* visión de éste, para, partir de ahí, formar ciudadanos capaces de reproducir el sistema dominante?

Eran varios los y las docentes del CERIP a quienes parecía no pasarles nada, simplemente llegaban a la escuela durante una semana cada mes, y volvían a irse. Sus intereses estaban puestos en los cumplimientos formales y administrativos que habría que llevar a cabo para obtener el salario, premio a todo aquel que obtiene un trabajo, en el caso del docente, quien luego de graduarse como profesional de la educación, profesor, maestro, docente, educador, pedagogo, instructor, experto en su área, o como quiera que se le llame a la persona que tiene bajo su responsabilidad la formación integral de los sujetos en un contexto determinado, lo que hacían era depositar conocimiento en la cabeza de los estudiantes, sin reconocer su dignidad, transacción del educador bancario cuyos estudiantes son meros repetidos y receptores, como tanto lo cuestionó Paulo Freire (1970).

Algunos estudiantes saludan alegremente a sus profesoras, estiran sus manos demostrando respeto. Los estudiantes más jóvenes se mostraron un poco tímidos, y se limitaban sólo a responder lo necesario cuando se les hacía algunas preguntas,

cuestionamientos que buscaban informar un poco a las docentes acerca de las novedades y dinámicas del resguardo, pues éstas no visitaban a Polines desde el último encuentro del año inmediatamente anterior; esto me cuestionaba sobremanera, pues ¿Cómo ser docentes sin conocer el contexto de esta comunidad embera? (Diario de Campo, 27 de febrero de 2007)

Este docente, al que denominamos convencional, interactúa con unos y unas estudiantes representantes, en este caso, de la cultura embera. Teniendo en cuenta este contexto de posibilidades y devenires constantes, los y las docentes tienen la oportunidad de darse a la tarea de leer ese mundo escolar, para comprender los significados y las experiencias que los y las estudiantes construyen para sí y para su entorno, lo que permitiría a su vez entender situaciones de clase, cultura, ideología y género en la propia práctica; pero estos aspectos son invisibilizados por aquellos y aquellas, quienes toman una actitud defensiva y se colocan “una coraza personal y pedagógica que con frecuencia se traduce en una distancia cultural establecida entre “nosotros” y “ellos”.” (Giroux y McLaren, 1998: 20).

me preocupó enormemente que siempre la frase fuera: es que el embera es:..., con lo cual demostraba que tenía unas percepciones construidas a lo largo de diez años que llevaba en la comunidad, pero que eran estáticas. (Diario de campo, 25 de febrero de 2007)

Esto lo notábamos cuando ellos y ellas hablaban de los estudiantes diciendo: “es que el embera es muy perezoso”, “el embera no tiene disciplina de estudio”, “es que el embera no piensa”³², por el hecho de que no cumplía con las tareas que el área de tal docente imponía, desconociendo que los y las estudiantes llevan a cabo otras actividades cotidianas vinculadas con la tierra, la artesanía... Así, el docente se ubicaba en la posición de poder de conocimiento y acción respaldado por su título profesional, y con estas expresiones caía en generalizaciones y estereotipos.

Esta posición en la que el y la docente se ubicaban al interior del CERIP era percibida por algunas y algunos actores en las manifestaciones de apoyo a la comunidad, la cual se daba bajo el manto de unos intereses particulares, que al ser percibidos por otros y otras, generaba una lucha de poderes, disgregando la fuerza que podría tener el cuerpo docente y

³² Diario de Campo, febrero de 2007.

cerrando la posibilidad de hacer un trabajo mancomunado a partir del objetivo que la comunidad busca para su escuela. De ahí que, como dicen Tapiero y García:

Cuando los conflictos al interior de los maestros no son tratados para potenciar la transformación institucional, se producen sesgos en la toma de decisiones, por supeditar estas, más a los intereses personales o grupales, que a los criterios institucionales. Esta anomalía refleja obstáculos estructurales en la institución con respecto a la autonomía escolar, la formación en democracia y, por tanto, a la integración institucional. (2007: 137)

Y es que desde la micropolítica escolar dada en el CERIP, entendida como el juego de poderes que se dan en la cotidianidad de la escuela desde dimensiones organizacionales (Tapiero y García, 2007), se presentan “campos de lucha” que sobresalen en los y las docentes quienes representan el conocimiento de los contenidos a impartir en el aula, con lo que emprenden la configuración de su estatus de poder, con el agregado de que los y las docentes que llegan a la comunidad implementan el idioma castellano como el oficial –que excluía e invisibilizaba el idioma propio del Resguardo–, para consignar los contenidos con los que llenará las esponjas-cerebros y establecer las formas de enseñanza, propias de la escuela convencional.

Se trata entonces de un y una docente que achica, que “empequeñece” a los sujetos que tiene a cargo, quien pretende enmarcarlos en unos moldes configurados para lo que deberían ser y saber, para lo que les falta y no son, para autoelevarse a partir de este rebajamiento, pues conciben las interacciones a partir de lo bajo y lo alto, lo pequeño y lo grande, lo inferior y lo superior, estableciendo así relaciones verticales y desiguales, que crean “diferencias de valor [...] de tamaño, de nivel, de estatura. Se trata de la arrogancia, del menosprecio, del poder, de la sumisión, de la dignidad, de la humillación”. (Larrosa, 2003: 282)

El o la docente que llega a la escuela se cree construido y determinado; pero, al llegar a una escuela que apenas se encuentra en construcción tal como el CERIP, que se está formando como escuela indígena, que espera de sus estudiantes futuros líderes, lideresas y docentes que aporten a su comunidad, este y esta docente entra en una serie de tensiones a partir de las cuales se comienza a generar un proceso que tiende a la deconstrucción en

tanto búsqueda de sentido de su labor en un espacio educativo tan particular, desde los llamados que le hace el Cabildo. Entonces, ¿qué es lo que le genera sentido a la labor docente? En otras palabras de Giroux, existen docentes que no le hallan ningún sentido a esta labor,

ni siquiera se menciona el problema de cómo se selecciona el conocimiento en cuestión, ni los intereses que el mismo representa, ni por qué los estudiantes pueden estar interesados en aprenderlo. (Giroux y McLaren, 1998: 138)

Es este el docente-gerente del aula que se forma para, a través de su cartón, operar a favor del Estado “cuya única función social es la de sostener y legitimar el status quo” (Giroux y McLaren, 1998: 12), ¿estará este docente presente también en el CERIP? ¿Qué pasó en el momento de la toma de decisiones el día del entierro del líder Reinaldo?, lo que expresaron los y las docentes no indígenas fue la preocupación por la pérdida de tiempo en éste y por el incumplimiento de las planeaciones... sin embargo, ¿sí será netamente convencional? Existen dinámicas en este contexto que en varias veces al y a la docente se les ha visto entramados en la escuela debido a los llamados que les hacen los distintos actores del centro educativo y de la comunidad.

Es aquí en donde la micropolítica escolar se nos muestra de diversas formas: tanto desde el tipo de relaciones políticas y culturales que se trenzan en los distintos actores de la escuela y que expresan unas relaciones de poder respecto a los protagonistas, como desde “el carácter político de las relaciones que se establecen entre la escuela, la sociedad y el Estado, y que generan especificidades en la organización político-administrativa de la escuela” (Tapiero y García 2007: 137). De manera que cada actor del proceso escolar, al estar pensando en la labor docente, atribuía a ésta valores, significaciones y sentidos, que en muchos casos se convertían en exigencia para el y la docente.

Y en Polines muchas personas tenían algo que decir acerca del papel del y la docente, incluso tenían algo que proponer, por lo que el sujeto de la experiencia no se centraba solo en aquella o aquel sujeto que encarnaba los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, sino también por los y las estudiantes, por el cabildo y por la comunidad, como se abordó anteriormente.

Mientras las mujeres cantan, los hombres conversan, los mayores guardan profundos y crudos silencios y las mayores hablan de sus amores al calor de la cocina, nos preguntamos por el sentido de la labor docente en el CERIP antes de iniciar cada encuentro, y al coger el manajo de hilos, y trenzar cada cadejo, vemos que se trata de una compleja urdimbre en la que la escuela como espacio aun en construcción, da la puntada para pensar la labor docente en este contexto. Y este sentir la necesidad de comenzar a hilar nos conduce a “poner en línea (y por lo tanto en comunicación)” (Guiraud, 1997: 34) los distintos llamados que hacen los actores de la escuela, escuchados en los signos que, tal vez sin ellos proponérselo, nos dieron pistas para buscar alguna respuesta o al menos una nueva ruta para seguir buscando.

Fue en Piedras Blancas cuando al observar cómo los y las estudiantes se acercaban o se alejaban de las docentes que nos acompañaban, cuando comencé a preguntarme acerca de aquella relación que se teje entre docentes y estudiantes en una comunidad indígena. (Diario de campo, 25 de junio de 2007)

Desde la Serranía suenan ecos, como de pájaros y flautas, son las voces de la comunidad, los cabildos y los y las estudiantes del CERIP que buscan la construcción de una escuela acorde con sus particularidades; buscan en el docente, a ese profesional que acompañará los procesos en los que se encamina la escuela, buscan un docente que de sentido y significación a la construcción del CERIP en la medida en que viva la *experiencia* de ser docente y tenga la capacidad de conectar el mundo de la escuela con el mundo del Resguardo... ¡Lástima que tal docente fuera tangible sólo en el orden de las búsquedas e imaginarios de quienes experimentaban el deseo de formación y la construcción de su escuela! Lo buscaban en las clases, en las conversaciones, en los eventos, en las actividades, cuando lo invitaban a salir del aula y hacer parte en la comitiva, en los juegos, en los bailes y en decisiones determinantes para la comunidad.

El Proyecto Educativo Comunitario del INDEI, en términos generales, parte de la necesidad de “proyectar programas y procesos que desarrollen una educación intercultural bilingüe, que forme y capacite el recurso humano que requieren los pueblos indígenas de Antioquia, desde el fortalecimiento de la identidad y el desarrollo humano integral” (PEC INDEI: 6). Sin embargo, este enfoque suele tener fallas por que sus características llegan a

ser similares a las falencias de la escuela campesina, pues las dos comparten la particularidad de ser rurales, aquellas se traducen en ineficiencia, ineficacia y no pertinencia, como explica Serrano (1998).

Ineficiencia, porque la mayor parte de quienes ingresan no asisten, no aprueban de grado en el tiempo establecido, o no regresan a ella al cabo de algún tiempo.

Ineficacia, porque quienes permanecen no adquieren los conocimientos que se supone deberían adquirir, o no en la medida suficiente.

No pertinencia, porque lo que se aprende allí suele ser útil casi exclusivamente para avanzar dentro del propio sistema educativo, camino cerrado de antemano para la mayoría por razones ajenas al mismo. No logra que alumnos que asisten a ella durante un tiempo, que en la mayoría de los casos no alcanza los cinco años, sean útiles a su sociedad como miembros de calidad diferente a la de quienes no pasaron por ella.

Es precisamente éste el fallo que identificaba el movimiento organizativo de Polines, el Cabildo era insistente en pensar cuál era la utilidad de tal o cual decisión, mas no se entrometía mucho en el trabajo en las aulas de clase, tal vez porque confiaba demasiado en los y las docentes, sin entrar a vigilar este campo del docente, tan sólo vigilaba el compromiso adquirido de los y las estudiantes al ingresar a la escuela, aspecto preocupante porque a medida que avanzaban los seminarios era más evidente la ausencia de los y las estudiantes, algunos de los cuales mandaban excusas de carácter formal.

Por otra parte, hubo estudiantes que manifestaron su desmotivación para asistir a la escuela por aquello de no ver una conexión real de los contenidos de clase con lo que realmente necesitaban para mejorar y aportar al proceso organizativo de la comunidad. En algunos y algunas había un silencio que también reclamaba por el sentido de la labor docente, por la pertinencia de los procesos educativos del CERIP y por una mayor coherencia en el funcionamiento del mismo.

Sin embargo, frente a este desolador panorama también existían docentes que vivían la experiencia, que la sentían en su carne docente, que buscaban tejer nuevos sentidos a pesar de no tener los medios para proponer un trabajo mancomunado entre escuela y comunidad, realizaban acciones desde su individualidad, mas no como cuerpo docente, debido a la misma fragmentación que este padecía.

Pero es en el trato docente-estudiante frente a frente, que se comienzan a tejer las diferencias que le dan el tinte propio a la escuela de Polines, las cuales se pueden identificar en aspectos como el comunicativo, donde por ejemplo hay mayor comunicación con unos docentes que con otros, una relación de confianza para hablar de problemas no solo de la escuela sino personales o de la comunidad.

Tal aspecto resulta esperanzador para estos y estas maestras que buscan, en la medida de sus posibilidades, más participación y compromiso con la comunidad, quienes en su oficio de formar, han comprendido que el encuentro con el otro es fundamental para la formación de cada sujeto. Por ejemplo les preocupaba el hecho de que muchas veces había abuso de licor un día antes de iniciar la jornada académica, lo que imposibilitaba la puntualidad o la asistencia, además de que se estaban generando otras problemáticas sociales derivadas de esta situación.

Eran docentes que se sentaban a conversar con sus estudiantes en los ratos libres, jugaban, danzaban, cantaban con ellos, escuchabas las historias que ellos y ellas tenían tanto de la cosmogonía como de las que encontraban en sus viajes. Docentes que detestan observarse desde arriba, que busca un trabajo académico conjunto, pues sabe que el y la estudiante tienen un saber propio que puede aportar a los procesos educativos de la escuela, como muchas veces ocurría en el CERIP, cuando los estudiantes eran los que enseñaban todo su conocimiento sobre el territorio indígena, pero también sobre la gran capacidad que tienen para escuchar de manera activa, en pro de su comunidad, lo cual estaba encarnado en los estudiantes coordinadores de cada grado, quienes establecían puentes comunicativos entre docentes de habla castellana y estudiantes de habla embera, mostrándose como otro sentido posible para tejer la labor docente en Polines a partir de la problemática de la lengua.

Pero en el fondo de esto emergía algo: es posible, a pesar de las diferencias lingüísticas, ideológicas o étnicas, establecer una común unión humana, basada en el respeto por la presencia de los distintos lenguajes, expresiones, pensamientos y por el reconocimiento de cada sujeto presente en la escuela y de la dignidad que lo constituye

como ser de lenguaje y de experiencia, que tiene algo que decir, y por tanto, tiene la capacidad de comprender lo que le dicen los otros, porque “es el lenguaje el que acepta todas las paradojas de la comunidad y de la diferencia, el que nos hace a todos iguales y diferentes a la vez” (Larrosa, 2003: 300).

Jorge Larrosa, al rescatar la pedagogía del *maestro ignorante*, porque es el que habla y escucha, pregunta y responde, lee, escribe, dice y contradice como hombre o mujer y no como maestro o maestra, y que por lo mismo conversa con humanos y no con alumnos, se sitúa desde el lenguaje,

Como alguien a quien interesa lo que los otros dicen, lo que piensan, lo que hacen, no como un sabio que ya sabe todas las respuestas, que ya sabe de antemano lo que los otros dicen y lo que quieren decir, ni tampoco como un orador consciente de las intenciones y de la eficacia de su palabra. (2003: 300)

Desde la Serranía se oyen ecos: “Profesores, ustedes se ganan la dignidad cuando cada día se exponen y se arriesgan en palabras, en presencia, ante los otros. Tengan presente que nuestra relación está mediada por el tono de la voz, las miradas, nuestras cercanías y distanciamientos, por el respeto y la honestidad, por nuestra manera de acercarnos a la palabra, al pensamiento, al silencio, a la presencia, a las propuestas colectivas. Buscamos docentes que nos muestren su participación en la comunidad”

Reflexiones y algo más

*¿Quieres que hablemos?,
Esta bien, empieza,
Habla a mi corazón como otros días.
Pero no,
¿Qué dirías?
Ismael Arciniegas*

- No tengo palabras, desde hace un tiempo, se me agotaron las palabras.
- ¿Agotaron?, ¿acaso no hablas con palabras?
- Sí, pero ya parecen repetitivas, parecen ser las mismas, no las quiero nombrar, no las quiero escribir.
- ¿Escribir? No las quieres escribir, ¿no te acuerdas?, es muy sencillo. Tienes una idea, haces la lluvia de ideas, las organizas por categorías y luego escribes: introducción, hipótesis, argumento y por último conclusiones.
- ¿categorizar? ¿conclusiones? Nunca he oído ni la palabra categorizar ni la palabra conclusiones por fuera de la academia, pareciera que solo los “académicos”, hombres y mujeres que han estado encerrados en un cubículo, para estudiar lo que nunca han podido vivir, son los únicos que tienen el poder de categorizar y de concluir
- ¿Qué han concluido?
- Al parecer observar, preguntar, hacer la hipótesis, experimentar y luego contar que fue lo que observaron le da poder a una persona para decir que sabe. Concluyen, concluyen buscando una verdad universal, a la que nos debemos someter: el mundo es redondo, la fuerza de la gravedad existe... incluso han dicho que tengo conciencia, y yo ya me he cansado de buscarla y no la logro encontrar. Recuerdo que Larrosa dice, que hoy a los africanos le han dicho que tienen cultura y que además hay gente trabajando para que no la pierdan... y ellos, los africanos la están buscando, pero no la encuentran, espero que se cansen de buscarla. A veces he querido escapar de esas discusiones, en las que me he visto envuelta porque otros, con sutileza me han encerrado allí, en un lugar en el que no quiero

estar, algunos dicen que ese es el poder del conocimiento, pero yo diría que es más simple que eso, es el poder de las palabras...

- Pero tu ya has concluido?
- ¿qué? ¿Qué quieres que concluya?, yo no quiero concluir, he aprendido que son muchas las miradas de un....
- ¿un que?
- Si ves, se me agotan las palabras, ¿Cómo llamarlo? Fenómeno u objeto del conocimiento, verdades, realidades, ninguna, ninguna palabra, es capaz de escapar a ese marco que la academia nos ha dejado el legado de objetivizar para validar el conocimiento
- Objeto... sí recuerdo, que así lo llaman...
- No soy objeto, no soy objeto,
- ¿qué eres entonces?
- No hay palabras para nombrarme,
- Pero creo que todo se puede nombrar, y si no hay palabras para ello, me la invento
- Eso es precisamente lo que ha pasado, quien no sabe nombrar, se lo ha inventado, pasa con las plantas: cuando las encuentran y son una “especie” nueva, quien la encuentra le pone su nombre, se inventa una palabra que surge de su propio nombre, y ya esta, la planta existe porque alguien la nombró y ese que la nombró existe, porque así lo dejo saber en el nombre de la planta. Yo quiero decir cuanto siento y cuanto he creído aprender, de la mano de muchas personas, pero no quiero tomar sus palabras y apropiarmelas, ¿Quién soy yo para nombrar algo que no he experimentado?
- ¿Pero porqué?, lo puedes hacer: es solo mostrarte firme ante un público y hablar, convéncelos. Míralo te traigo un ejemplo: es chiquito, tiene una voz delgada, pero lo dice tan seguro, él cree lo que dice, y el resto del país, simplemente le cree.
- Todo el país no, yo me niego a creerle
- ¿no le crees?,
- No, yo sospecho
- Nooooooooooooo, la sospecha es mala, vaga,
- Entonces soy mala, y soy vaga, ahora se que puedo sospechar, se que
- Acaso sospechas de la historia, la economía, la antropología,
- Sí, ahora sospecho de todas, ¿quién las escribe?, ¿con que intereses?, por eso no quiero escribir, me niego, he aprendido que lo que hace poderosos, a aquellos que concluyen, es precisamente el que lo han escrito. Solo escribir aquello que he vivido

- Y has escrito?
- Si he escrito, pero intentando no concluir, he escrito aquello que viví y como lo viví. No me importa si es válido o no, para mí lo fue.
- Que fue
- Una experiencia, como lo dice Larrosa, una experiencia....incluso escribirla ha sido mi experiencia, nunca antes me había atrevido a escribir diferente, y ahora, ya no puedo escribir de otra manera. No quiero escribir de otra manera. Hoy estoy cansada hasta los huesos, esperando que sea el lunes festivo, ese último día, donde entregare el trabajo de grado, pero ya no quiero dejar de escribir, así se me agoten las palabras, ser trunquen, choquen, me agobien, me den risa, las mire, las cambie, así sienta la incertidumbre que siento cuando se escribe.

DIALOGANDO CON FREIRE

Con freire... meditaciones pedagógicas

Cuando comencé a caminar desde la vereda Piedras Blancas (municipio de Carepa) al resguardo Polines (Chigorodó) ubicados en el Urabá antioqueño, mirada cabizbaja, sentada en un caballo, sólo veía potreros a mi alrededor: allí vivían los campesinos de la zona. Yo, impaciente y acalorada, comencé a alzar los ojos como buscando algo que no sabía que era: un río, un loro, bejucos y árboles milenarios, gente de montaña, de brazos y piernas fuertes, un sonido como de flautas y tambores, colores adheridos al cuerpo... pero nada, sólo veía vacas y más vacas, de esas atentas a los cantos; más allá, en el fondo, un nubarrón dejaba ver una cadena de lejanas montañas que más bien parecían gigantes de piel verde azulado duchándose en nubes perpetuas, el resto era trasegar por el desierto, inquieta por ese otro mundo que nublaba mi desespero; hasta que, luego de muchos pasos dados, me encuentro con una gran cortina que me invita a refrescarme con sus multiformes hojas y tierra fértil.

Pues cuando me acerco más, me encuentro cara a cara con las extremidades naturales que desde lejos son espesas, inaccesibles, y los ríos, como que siempre te dicen canciones. Cruzo el río de las guadas y el sueño se convierte en humo y cemento. Con mis compañeras de camino, saludó a la señora que vende gaseosas quien encuentra en mis facciones parecidos a una mujer embera que ella conoce; quisiera mentir y decir que soy embera de Cristianía o algo así, pero olvidé la habilidad de

mentir. Es domingo y apenas comienzan a llegar los estudiantes de largas horas de viaje hasta la escuela.

Pero como siempre sucede con los seres soñadores, la realidad basada en las múltiples problemáticas por las que pasa esta escuela y detrás de ella las comunidades embera katío y chami que la llenan de vida, me levantan a la incertidumbre, a la angustia y a la preocupación constantes por un lado, pero también al compromiso por aportarles en lo que mi ser pudo formarse a la formación conjunta que todos necesitamos, pues yo allí me veo como una kapunía que creyó que su mundo eran las nubes por las que navegaba.

¡Cómo se ven las cosas desde arriba, de lejos! Se ven tantas y tan pequeñas y tan rápido que no alcanzas a detenerte en todo ese mundo desconocido que te obliga a sentirte como una desconocida de ti misma; pasas, simplemente paseaste por lugares muy bonitos, exóticos, de selva virgen e indígenas que fueron despojados de sus tierras por el sinnúmero de colonias que ha tenido la zona y que ahora no saben qué fue y es de lo poco que tienen de vida originaria, y tu cruzas en medio del camino sin darte cuenta de esto y de todo lo que han dejado y siguen dejando tales pérdidas, de cultura, de territorio, de organización y educación propia, de cultura embera... de raíces hechas polvo.

De repente, un sollozo sale de mi descanso nocturno, unos versos salen de mi mente, en torno a lo vivenciado en aquel lugar:

*Un bosque frío, yerto,
la maleza lo inunda
la oscuridad da las formas propias
del terror.
No veo a nadie
solo escucho voces
a veces criminales como el humo de la ciudad.
Allá, en el fondo: un árbol
grande y negro, muy alto.
Quiere que yo me agache
que toque sus raíces,
que me hunda en él
debajo, debajo de la tierra
que toque sus raíces,
quiere que lo haga
y yo lo intento.
Me hundo, me hundo en el fango,
la tierra fértil.
Toco las raíces, las acaricio, las beso*

*allá en el fondo,
la raíz más larga,
la raíz del tiempo,
una raíz puntiaguda
se clava dentro de mí,
me penetra toda, toda
y ahí quedo, ahí quedo engarzada.
No puedo hacer nada
porque la tierra es pesada,
tanto, que puede conmigo.
Y el árbol:
solo oscuridad,
solo frío y ahogo
solo eso me queda, nada más
¿Qué hacer entonces?...
El abismo se va haciendo más profundo*

¿En qué está enraizada la educación en Polines? ¿Por qué y cómo se da el silenciamiento de las voces de los y las estudiantes en la escuela Polines?

Tengo un arbolito, se llama Anacrónica, le puse así hace pocos años cuando decidí irme a vivir sola. Lo planté en el colegio cuando cursaba sexto grado. El profesor me enseñó que cortándole la raíz principal, el árbol no crecería y se convertiría en lo que la cultura oriental llama un bonsái. Yo le hice caso y corté la raíz. El árbol duró mucho tiempo pequeño, su tronco fue creciendo y daba flores y frutos perfumados.

Cada vez que percibía un leve aumento de tamaño, le cortaba la raíz principal; hasta que hace pocos años, cuando le puse el nombre, me entristecí de que siempre andara sin raíz tanto mi árbol como yo, sin indagar por la identidad y la formación que la va constituyendo; consideré mi tiempo hasta ese momento un tiempo sin tiempo lleno de abismos y vacíos cavados por la educación y mis vivencias en ella. Lo paradójico de esto es que precisamente me he dado cuenta de esto gracias a mi estancia en la universidad.

Entonces apareció Freire, y con él, frases tan determinantes como “...” que me ha inspirado en esta pintura colectiva (cadáver exquisito) llamada *La semilla que espera un amanecer rojo*, un título que me remite a la posibilidad de abrirnos a múltiples ventanas en nuestra relación con los educandos, para aprender de su formación e identidad en el propio contexto.



La raíz me ha perseguido aparece siempre en un cuento, hace explícita en Freire y se rizomática raíz, habita las



innumerables reflexiones, ella en una pintura, en una teoría; se esconde en Deleuze con su montañas de Polines sobre los

árboles milenarios. Está en los cantos embera que hablan de vivencias en un tiempo antes y después de las múltiples conquistas, raíz que no se cortó, como la mía, pero que poco a poco se va carcomiendo, hasta que en un secular descuido se pudra y el árbol caiga –cosa que no deseo-. Ella está en las verdaderas lecturas que han hecho los y las estudiantes del Centro Educativo Rural Indígena Polines cuando hablan de su comunidad, involucrando en esta tanto personas como a la naturaleza y a las otras naturalezas, las no visibles, a las que tanto respetan.



Nuevamente vuelvo a la ciudad. Ya no a caballo, camino. Pienso en la libertad y en los procesos de pensamiento que ojalá haya logrado en compañía con los y las estudiantes de este resguardo. Seguramente muchas palabras del español y del embera quedaron en el tintero, pero otras como comunidad, comunicación, comunión quedaron en nuestro interior...

... La raíz aun me acecha...

“esta es mi forma de escribir lo que pienso y de pensar sobre lo que hago”

Paulo Freire. *La Naturaleza Política De La Educación*

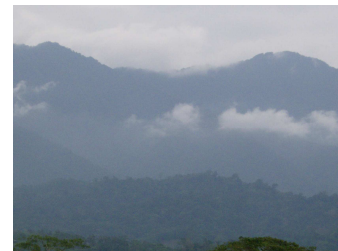
Ando pensando... ando hablando... ando divagando.

(EL CONTEXTO)

Respiro profundo... y miro a mi alrededor, son montañas, pequeñas montañas en cadena que a través de mi imaginación puedo comprender que algún día, hace mucho tiempo, estuvieron llenas de grandes árboles; me imagino que daban deliciosos frutos y diversas y llamativas flores, también me imagino que sus riachuelos eran mas caudalosos que hoy, y me saboreo sus dulces aguas...

¡y los pájaros!...esos debieron de ser hermosos, grades y majestuosos, y es que si hoy a pesar de que esas montañas están convertidas en planos potreros que alimentan muy pocas vacas podemos deleitarnos con hermosas gaviotas, o con pequeños aguiluchos tan ágiles y tan vivos...y que decir de las chicharras, esas mismas que en el primer día nos dieron un gran concierto de bienvenida, parecían a nuestro favor.

Ahora recuerdo que el primer día que pisé estas tierras, con mi mochila al hombro y los cinco sentidos en cada murmullo, en cada



movimiento, en cada viento o en cada planta que veía en mi camino, todos y todas sabían que era una chicharra..., pero yo, en mi ignorancia citadina ni siquiera sabía que existía un animal con ese nombre, pensaba hasta entonces que la palabra chicharra era simplemente una de esas palabras inventadas por Roberto Gómez Bolaños...

¡Me estremezco!, quiero llorar, pero también estoy alegre y es que vuelvo a casa, pero... pero ¿volveré a ver estas tierras?, ¿Cuándo será mi próximo viaje?, ¿existirá otro viaje más?...Me observo, estoy montada en un caballo, con botas, con sombrero y por supuesto con un montón de sentimientos encontrados..., hasta hace tan solo unos días todo esto era extraño para mí, ahora todo es muy cercano, muy familiar y lo disfruto.

Miro mi caballo, ese mismo que me acompaña desde hace tan solo unos metros atrás, él quizás también me sienta como una kapunia wera, como lo sienten los otros y las otras del resguardo, pero me acompaña al igual que la comunidad representada en alguacil del Resguardo de Polines que me señala el camino más adecuado. Trato de recordar si lo conocía, me cercioro entonces que nunca lo había visto, él simplemente me mira, pienso que me ve como una extraña, pero nunca menciona una

sola palabra, yo a diferencia de él quiero hablarle y por ello emito algunas palabras que me sirvan de excusa para entablar una conversación, no lo logro, comprendo entonces que es imposible...

Busco con mi mirada, ¿Qué busco?, quizás no perderme de ningún detalle, (al igual que el primer día), comprendo que es muy probable que no vuelva, y quiero que mi mente lo registre todo, que en las noches en Medellín, sea capaz de cerrar mis ojos y transportarme a este lugar, quiero poder acordarme de cada detalle...

(EL ENCUENTRO)



De repente a mi izquierda, en otro caballo un poco mas grande encuentro a un sujeto, tiene ya algunos años de edad, lo miro identifico que es un poco robusto, con una barba enorme, siento que me brinda paz, serenidad, quiero abrazarlo, es que se parece a mi abuelo, su rostro se me hace tan familiar, tan conocido...

Lo miro detalladamente tan solo unos minutos, me sonrío y es que ¡ahora lo recuerdo! Ha estado conmigo en algunas luchas, de esas que compartía en mis primeros años de juventud con otras personas que buscábamos (y buscamos) el cambio del mundo, o por lo menos de nuestro mundo,... sí, lo recuerdo muy bien, estuvo en el movimiento de mujeres, en el de las madres de la Candelaria, en las tertulias con algunos amigos y amigas a quienes he reconocido por su sabiduría, ellos me decían que este sujeto era su amigo, su guía.

Espero a que me salude pero no lo hace, me fijo en su mirada y me parece inquieta, y deduzco que su pensamiento también lo es. El alguacil no se ha percatado de tal presencia, y eso me alegra, aunque me preocupa...¿será a caso un invento de mi imaginación?, y pienso que por fin hay alguien a mi lado.

(TRATANDO DE ENTABLAR UN DIÁLOGO)

Buenos días, lo saludo, él me mira y toca su caballo como pidiéndole excusas antes de emitir una sonrisa, pero nunca me responde. El alguacil, se ve extrañado por la situación, al parecer él no se percató de la presencia de este sujeto, pero tampoco pronuncia una sola palabra, con su mirada me ha dicho ¿a quién saluda?, yo simplemente lo ignoro.

Me extraño, mi caballo y el suyo parecen sincronizar cada movimiento, él camina a mi lado y parece no querer alejarse, yo tampoco quiero alejarme de él, pero nunca más vuelve a emitir una sola palabra.

Yo lo observo, siento que estoy en un juego de miradas, lo tengo a él a mi izquierda, pero en todo mi alrededor tengo al Resguardo. No sé por qué pero no puedo dejar de pensar en mis acciones como docente en Polines, trato de hacer un balance de lo vivido, de cómo entiendo la educación, y de cómo entendí la educación siendo docente en un Centro Educativo Indígena, miro al personaje que está a mi izquierda, y con su presencia, reconozco que él fue un gran maestro, un verdadero maestro.

A través de su mirada, comprendo que mi práctica pedagógica se convirtió, en un anhelado encuentro entre la teoría y la práctica, que éstas por ningún motivo podrían estar separadas, que son una y que por ello no importa que constantemente la teoría cambie, pues la práctica permite que la teoría se transforme. Vuelvo y lo miro ¿Por qué éste sujeto me hace pensar en ello?, pienso... Miro nuevamente mi caballo... y quiero hacerle muchas preguntas al sujeto que se encuentra a mi lado, aun comprendiendo que no es él quien tiene las respuestas, sino yo misma... ¿quién más ha vivido la práctica pedagógica como la he vivido yo?

Pienso nuevamente en mí y me pregunto, ¿cómo ha permitido mi práctica cambiar mi teoría?, recuerdo entonces en muchas de las clases a las que asisto en la universidad, allí divagamos, proponemos, discutimos, debatimos (cuando se puede), nos sentimos inconformes con nuestro sistema educativo, del cual vamos a hacer parte, proponemos entonces un cambio en las escuelas, pero es que no la hemos vivido, y siento que peor aún, cuando vivimos la escuela la discusión solo la planteamos en términos didactistas, como si la escuela fuera ya una estructura definida, la naturalizamos, parece que ha nacido junto con la humanidad y que no hay nada para el cambio.

Yo siento que es necesario proponer una reflexión de la escuela, una reflexión que parta de la idea de conciencia, es decir, de ese acto humano que lo lleva a comprender y a sentir un compromiso real por algo o alguien, y que lo hace actuar.

Comprendo que quizás no requerimos de una escuela nueva, solo pienso en que es necesario analizar cuál es su función en la actualidad, ¿para qué la tenemos en las sociedades de hoy?, ¿por qué queremos y sentimos que es la “salvación”, para las otras culturas como las indígenas?, ¿cómo construir una escuela o un centro, o un... nose, cualquier nombre que deseemos..., pero no, nuestra mente se limita a la escuela que conocemos hoy, a esa misma que nos ha adoctrinado, que nos presenta una educación bancaria y que constantemente nos ha hecho sentir que somos objetos,

instrumentos, para un aparato al que quizás le tememos, le huimos, pero que es mas fuerte que las ideas.

Entonces me acuerdo de tantos y tantas docentes en donde al no pensar la escuela, a sus clases asisten instrumentos, a quienes se les ha prohibido la reflexión, la palabra y donde solo tienen una voz para una repetición de los contenidos, de las voces del o la docente, que a su vez, no son mas que la propia voz de aquellos llamados “amos del mundo”...

Además al comprender al otro como instrumento, comprendo entonces que los y las docentes somos instrumentos, pues somos seres de poder, somos esos que prescindimos de una “reflexión sobre el hombre y de un análisis de sus acciones culturales”, entonces, comprendo que no hay una relación dialéctica con el contexto.

Dialéctico?, este término me gusta, recuerdo que hace unos días no era tan familiar y hacía parte de algunos textos que he leído, pero



no lo sentía tan cercano, me recuerda a Sócrates y por supuesto al ágora, pero no... tal dialéctica no es porque como algún día me lo dijo mi amigo de la izquierda, la dialéctica solo era para aquellos que decían ser ciudadanos, en su época hombres hermosos y por supuesto de muy buen conocimientos.

Hoy la dialéctica la percibo como la posibilidad para conocer – me, conocer – te, y por supuesto conocer –nos, comprendo que es esa la principal herramienta que posee el y la docente para comunicarse con sus estudiantes, con aquellos seres a los que es necesario comprenderlos como sujetos, porque solo en esa medida advertimos que tienen, sentimientos, pensamientos, creaciones, es decir que son seres humanos a quienes la palabras les brotan: por sus miradas, sus acciones, sus creaciones y sus recreaciones, y que son todas estas “producciones” las que los maestros y las maestras las deben de comprender como textos susceptibles de ser leídos re-leídos, interpretados y re-interpretados. Porque “un lector siente un desafío por el texto en su conjunto, y su objetivo reside en apropiarse de su significado mas profundo”, y ese significado precisamente es el conocimiento del otro, de si y de un nosotros.

Yo miro a los y las emberas, y recuerdo las clases, ¿Cuántas veces pedí para mí silencio?, y creo que nunca, ellos poco hablan... y es que ¿Qué van ha hablar si yo no les entiendo? Prefieren no preguntar... Me imagino entonces, que el no tener su mismo idioma me da un poder extraño, ese mismo que tienen los y las docentes de instituciones educativas convencionales, que cuando entran en un salón todos y todas se comienzan a callar, yo no quería proyectar esa imagen, ¡lo juro!, pero ya por tradición algunos la habían proyectado.

Pienso entonces nuevamente en el diálogo, y es que me acuerdo que algún día se me dijo que “hay que partir de nuestras posibilidades para ser uno mismo”, que el “error no está en la imitación sino en la pasividad con que se recibe esta imitación o en la falta de análisis o autocrítica”, que razón tenía aquel sujeto, esas palabras son muy sabias, nos dan un poder, ese mismo que nos permite actuar, y actuar en consecuencia con nuestros pensamientos y nuestra formación. Pienso entonces que este es el fin último de la educación, formar desde la autoformación para formar-nos.

Recuerdo que cuando inicié en Polines, comprendí que muchos de los imaginarios que rodeaban al profesor o a la profesora de las escuelas, devenían de una tradición marcada no solo por la religión católica, a quien se le asignó la enseñanza y el procesos de “civilización” en nuestro país, sino también por esa historia de represión y colonialismo en la que nos hemos visto inmersa desde hace muchos años. Y esto los y las estudiantes lo sabían muy bien, en variadas ocasiones existían miradas de protección, miradas y expresiones con las que se defendían de la profesora kapunía, que llegaba nueva al resguardo.

Amigo: ¿Qué sería de mi práctica si ha su lado no hubiese comprendido que son esas expresiones precisamente las que se deben de leer?, a través de esa lectura, logre emprender acciones encaminadas a un cambio, yo no quería ser esa docente colonizadora, sin embargo hacía parte de una de las principales estructuras de la colonización: la escuela, pero es precisamente la acción conciente lo que me ha llevado a querer cambiar la escuela.

Miro al sujeto de mi izquierda, el también lo hace a forma de pregunta... ¿y como conoces?, es decir ¿cómo esta usted conociendo lo que esta a su alrededor?, siento que me cuestiona, aún sin pronunciar ni una sola palabra, yo entonces recuerdo algunas de sus frases donde se afirma que el hecho de conocer supone un proceso, “que no se basa estrictamente en un Yo pienso, sino en un nosotros pensamos”, somos... somos.. quizás esto solo lo comprendo hoy después de varios encuentros.

Sé que soy hija de la ciudad moderna, la ciudad capitalista, por lo que en muchas ocasiones mi práctica se basó en un yo, mas que en un nosotros, pero ahora, comprendo que nunca fui yo, sino que fuimos los que construimos nuestras clases, los que dialogamos, los que actuamos... y es que somos sujetos actuantes... ¿pero logramos a través de la actuación transformar la realidad de la escuela en esta comunidad?; no creo que lo hayamos logrado, y no lo logramos simplemente porque se nos ha enseñado que es desde una sola vía de donde proviene tal cambio. Entonces o solo son los docentes y las docentes, y sólo son los y las estudiantes... los que logran los cambios en las instituciones educativas y no es así, somos un nosotros. Hoy comprendo lo individualista de nuestra propia formación, continuamente desvirtuamos la palabra del otro, al querer que pronuncie y repita

nuestros propios pensamientos, que tampoco son tan nuestros, los desconocemos, los pisoteamos, esa es nuestra escuela, una escuela plagada de no un ello y no un yo.

En este preciso instante vienen a mi mente muchas frases, palabras pronunciadas por mi acompañante de la izquierda, por lo que comprendo que enunciarlas todas sería una de esas cosas imposibles de lograr, es que cada una de sus frases me llevan a unas reflexiones que nunca las hubiese logrado sino fuera por su compañía.

Nuevamente miro a mi izquierda, no esta ¿Qué se ha hecho?, ¿A dónde fue?, identifico que el nunca a existido, porque mi amigo el de la izquierda no hay nadie que lo comprenda como lo comprendo yo, ¿Por qué?, porque a él también lo estoy leyendo desde mi propia experiencia y desde mi poca relación con sus libros.

Las miro... todas ellas están sentadas, parecen estar concentradas, tienen parumas y camisas tradicionales, me gusta mirarlas, es como si su sola presencia me demostrara que otras formas de vidas son posibles, puedo leer una mirada llena de sabiduría en una de ellas. Esta mujer coge la aguja, la inserta de forma fugaz y con precisión sorprendente en una chaquira que tiene . Las otras parecen no percatarse de ello, pero intentan hacer lo mismo, a mayor y a la que a través de su mirada se logra ver

Las miro... todas ellas están sentadas, parecen estar concentradas, tienen parumas y camisas tradicionales, me gusta mirarlas, es como si su sola presencia me demostrara que otras formas de vidas son posibles, puedo leer una mirada llena de sabiduría en una de ellas. Esta mujer coge la aguja, la inserta de forma fugaz y con precisión sorprendente en una chaquira que tiene . Las otras parecen no percatarse de ello, pero intentan hacer lo mismo, a mayor y a la que a través de su mirada se logra ver.

Estudio previo del contexto del Resguardo Indígena Polines

SOBRE EL MUNICIPIO DE CHIGORODÓ

❖ Datos Generales

- **Extensión Total:** 608 Km²
- **Extensión área urbana:** 3 Km²
- **Extensión área rural:** 605 Km
- **Altitud de la cabecera municipal (metros sobre el nivel del mar):** 34 m
- **Temperatura media:** 28° C
- **Distancia de referencia:** 306

❖ Características del Municipio de Chigorodó

Chigorodó, término que significa en la lengua Embera “río de guaduas”, es un municipio ubicado en la zona noroccidental del departamento de Antioquia, en la subregión del Urabá, caracterizado por tener un clima cálido y un suelo de selva tropical húmeda, cuya presencia de los ríos Juradó, Guapá, León y Chigorodó, que nacen en la Serranía de Abibe, es aprovechada en diferentes actividades agrícolas como el cultivo de banano, arroz, plátano, maíz y yuca, los cuales se convierten en la principal fuente de economía debido a su potencial de exportación, al igual que la minería y la ganadería, actividades que también aprovechan los recursos hidrográficos de la zona.

Otras actividades económicas son el cultivo de hortalizas y frutas, así como la comercialización de la madera y la elaboración de artesanías, actividad ésta realizada por los indígenas kátios, kunas y senúes que habitan el territorio del Urabá antioqueño.

Chigorodó limita al norte con el municipio de Carepa, al este con el departamento de Córdoba, al Sur con los municipios de Mutatá y Turbo y por el oeste con el municipio de Turbo.

De acuerdo a las cifras que presenta el DANE (2005), la población total del municipio de Chigorodó es de 59.597, de las cuales 50.514 están ubicados en la cabecera, en tanto que los 9.083 restantes se encuentran en la zona rural.

Este municipio fue fundado en el mes de febrero del año 1878; por José de los Santos Zuñiga, María Paredes, Celestino Díaz y Manuel Correa. Desde su fundación, se presentaron diferentes luchas entre los conquistadores e indígenas, buscando estos últimos mantener su territorio ancestral y su cultura.

De ahí que sea importante tener en cuenta que este territorio ha sido un espacio de disputas permanentes por su dominio. En un principio, y antes de la llegada de los españoles, las luchas se daban entre grupos étnicos, los cuales fueron exterminados y sus territorios ocupados por los kátios y los kuna. Luego son los europeos quienes luchan por el dominio político, económico y social de este territorio, que resulta estratégico para el “saqueo mantenido desde el interior de Antioquia, Cauca y Chocó y desde Cartagena, Santo Domingo, pasando por Panamá hasta el Perú” (Proyecto Educativo Comunitario, 2004: 4).

Desde las primeras incursiones de los españoles, éstos se encontraron con los indígenas quienes resistieron el proceso colonizador batallando con flechas envenenadas. Sin embargo esta no fue la única lucha emprendida por los indígenas; en el momento de la independencia son muchas las disputas por el dominio de la zona, dadas entre los departamento de Chocó, Cartagena, Cauca y Antioquia, los cuales buscaron colonizar estas tierras denominadas por ellos baldías – cuando realmente estaban ocupadas por los indígenas–, con la intención de desalojar a los nativos

de sus propias tierras y establecer un “desarrollo” basado en la explotación de las tierras y la comercialización de los productos.

Finalmente, este territorio se le asigna al departamento de Antioquia y se “abre” para la colonización de los distintos entes interesados en la explotación minera, agrícola y maderera de la zona. Y paralelo a esto, se presentan luchas entre katiós y kuna, lo cual obliga a estos últimos a desplazarse hacia el norte.

Por otro lado, debido al proceso de liberación de los esclavos afro, en 1851, éstos colonizaron lo que hoy es conocido como Urabá, quienes invirtieron su trabajo a la explotación de madera, caucho y metales preciosos. En ese momento, el Estado buscó mediante la iglesia misionera la unión de los grupos afros y los indígenas a una “democracia e igualdad”, en la que estaba implícita la evangelización a través de la escuela.

Una vez se comienza a poblar el municipio de Chigorodó, los indígenas, asentados ya en las cabeceras de los ríos, establecen relaciones comerciales con los colonos. La forma de comunicación primero fue mediante el transporte fluvial y luego, desde 1947, ha sido terrestre, además del servicio aeroportuario, ubicado en el departamento de Apartadó.

En 1963 se da un auge en la producción del banano, por lo que llegan nuevos colonos a la región, provocando un crecimiento del casco urbano, y por ende un cambio en las formas de vida, pues se establecieron bares, cantinas y prostíbulos; una época en la que se dieron concubinatos entre indígenas y afrodescendientes.

En cuanto a la historia de la violencia, Urabá ha afrontado diversas oleadas, entre ellas lo que se conoce como la guerra impartida por los conservadores y liberales en 1948, quienes obligaron a los campesinos, negros e indígenas a refugiarse en la región del Urabá.

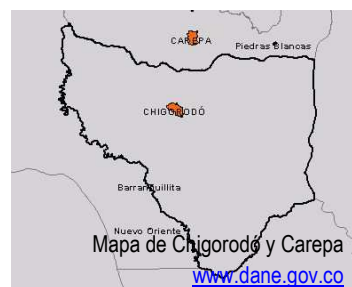
En el contexto actual, están las problemáticas afrontadas entre paramilitares y guerrilleros, que han generado graves desplazamientos y abandonos de tierras, las cuales, por cierto, son sagradas para las comunidades indígenas, quienes se han declarado neutrales ante el conflicto, buscando un acercamiento más pacífico entre estos grupos y la comunidad.

Como podemos ver, este municipio ha afrontado un sinnúmero de dificultades y problemáticas en lo económico, cultural, social y político que ha llevado a las comunidades indígenas que habitan el Urabá a poblar zonas retiradas de las cabeceras municipales como una forma de proteger su cultura.

SOBRE POLINES

❖ Aspectos físico y ambiental:

Para llegar a Polines, un resguardo Embera eyábida ubicado en el pie de la Serranía de Abibe, perteneciente al municipio de Chigorodó, se coge un carro en Carepa hacia el corregimiento de Piedras Blancas por una carretera destapada, lugar habitado por campesinos dedicados a la ganadería y al cultivo y venta de madera. Al llegar a este corregimiento se inicia el camino a pie durante hora u hora y media, pasando por grandes potreros bovinos, ríos y quebradas, y, con la vista siempre puesta a la Abibe³³, se llega al núcleo del resguardo: el



³³ Pasar por fincas en las que se ha optado por talar los árboles y convertir el lugar en potreros, contrasta con la entrada a las tierras pertenecientes al resguardo Polines, lleno de vida y espesura natural, lo que muestra ese respeto por la naturaleza que ha caracterizado a los pueblos indígenas.

Centro Educativo Rural Indígena Polines.

Al observar, leer y escuchar sobre este resguardo, se resalta dentro de sus características la riqueza hídrica, de fauna y flora que posee, pues está bañado por un sinnúmero de quebradas y de los ríos Chigorodó, Sabaleta, Piedras Blancas y Polines, venas nacientes, y en un principio navegables, del Abibe que nutren las actividades diarias de los habitantes de Urabá.

Polines se comunica con caminos hacia el sur y el occidente que conducen a otras comunidades indígenas como Chigorodocito, el Plátano, el Congo y Dojura; al norte limita con el corregimiento de Piedras Blancas y al oriente con el departamento de Córdoba.

Polines, denominado resguardo desde 1987, cuenta con alrededor de 2.880 hectáreas, conformadas por algunos potreros, bosques primarios y secundarios. El ingeniero agrónomo Mauricio García clasifica las zonas de este territorio en: Bosque no Intervenido que conforma el 40% del territorio, Bosque Intervenido que representa otro 40%, Cultivos y Rastrojos con aproximadamente el 18.2%, y Potreros que son apenas el 3.6% del resguardo³⁴.

El acogedor clima de selva tropical húmeda, con temperaturas de 28 a 30 grados centígrados, con precipitaciones de 3.000 a 4.000 mm/anuales y con una altura sobre el nivel del mar de 120 metros, le confieren al lugar características ambientales especiales, como por ejemplo la crecida continua de los ríos, en los cuales se encuentra gran biodiversidad en animales y plantas a sus alrededores.

Las y los indígenas katio tienen una estrecha relación y un cuidado especial por el medio ambiente, respecto a los bosques, a las aguas y a los animales del monte, pues en su cosmogonía se afirma que los hombres y los animales estaban en igualdad de condiciones y por eso todos habitan y comparten el mundo por igual; sin embargo los animales del río y del fuego no quisieron compartir sus elementos, por lo que Karagabí su dios, los castigó dejándolos solo como animales³⁵.

Por otra parte, este pueblo posee un gran conocimiento de los distintos usos de las plantas, las cuales son utilizadas por los habitantes no solo como alimento diario, sino también para rituales y ceremonias, las cuales tienen su origen en las narraciones, cantos y cuentos que posee la comunidad.

Los habitantes de Polines están diseminados por todo el resguardo, aunque varias familias viven cerca de la escuela. El censo realizado en junio de 2004³⁶ contó 551 habitantes, repartidos en 275 mujeres, 276 hombres y 180 niños entre los cero y los diez años, incluidos mujeres y hombres. La comunidad está conformada por familias como Carupia, Cuñapa, Bailarín y Domicó. De hecho la gran mayoría de estudiantes del Centro tienen algún parentesco.

Hay una notoria repartición de labores entre los hombres y las mujeres. Las actividades que realizan los hombres Embera están más relacionadas con la caza, la siembra, la comercialización de alimentos; lo cual ha permitido que en éstos sea más notoria la influencia de la cultura occidental, evidenciado no solo en el manejo de la lengua española, sino también en sus formas de

³⁴ García, Mauricio. Biodiversidad, Cultura y Territorio Embera... ¿Sueño o Realidad? En *Semillas No 11*.

³⁵ http://www.etniasdecolombia.org/indigenas/embera_katio.asp. Consultado en febrero 15 de 2007

³⁶ información extraída del Proyecto Educativo Comunitario del 2004

vestir, pues ya han perdido su traje tradicional y utilizan poco la pintura facial, tradicional en la comunidad Embera.

Las actividades de las mujeres se dan básicamente en el hogar, con el cuidado de los hijos e hijas y con la elaboración de artesanías y alimentos, en casos especiales para toda la comunidad; también recogen cosecha y pescan. Las mujeres Embera aun conservan el vestido tradicional, consistente en una camisa que ha sido tejida por ellas mismas, obteniendo tal saber por la transmisión generacional que hacen las madres a sus hijas, y la paruma, eligiendo para ello, colores vistosos. Este vestuario va acompañado de la pintura facial, la cual es realizada a base de jagua y achiote, labiales y otros elementos como la mirella.

Las actividades de los niños y las niñas están dadas en relación a las que hacen los mayores de su respectivo género, y algunos de ellos asisten a la escuela de Polines, donde sus docentes les enseñan tanto la lengua materna como la lengua castellana y un sinnúmero de valores propios y apropiados de la cultura.

❖ **Aspecto político y social**³⁷

El resguardo Polines³⁸, se conforma con habitantes indígenas venidos del Sinú que iban camino a Dabeiba, pero debido a las buenas condiciones ambientales, decidieron irse estableciendo en este territorio desde antes del año 1916, lugar en el que cultivaron plátano, frutas, montaron, cazaron y pescaron.

Se dieron varias oleadas de poblamiento que van desde 1916 hasta 1944 tiempo de violencia en el que se vieron obligados a volver a Córdoba, dejando sus sembrados de los que se apoderaron los colonos y talaron gran cantidad de monte, lo que desestabilizó el equilibrio ambiental de la zona.

A pesar de todo, los que se quedaron empezaron a organizarse con la figura del “sese”, el papá encargado de trabajar por toda la comunidad y cuidar las tierras de los colonos, quien era elegido por asamblea al igual que el alguacil, el secretario y el fiscal.

En el año de 1987 el INCORA tituló el resguardo indígena de Polines a través de la Secretaría de Desarrollo, año en el que comenzó la ganadería, para lo cual el SENA y la Secretaría de Agricultura capacitó sobre el manejo del ganado y la producción agropecuaria.

La organización política de la comunidad, por el ordenamiento estatal basado en la Ley 89 de 1980, está dada por el Cabildo Local, cuando en 1983 se nombra el primer líder y en 1984 el primer cabildo, formado por varios líderes de la comunidad quienes desempeñan diversos cargos entre los que encontramos tesorerías, secretariado, fiscalía y alguaciles. A nivel municipal, se encuentra el Cabildo Mayor. En el presente, algunos de los representantes del cabildo de Polines, del municipio y de Guapá, son estudiantes del Centro Educativo Rural Indígena Polines (CERIP); de hecho la escuela es el centro de actividades del Cabildo Local.

³⁷ La mayoría de la información de este apartado fue extraída del artículo electrónico *Los embera* En: http://www.upme.gov.co/guia_ambiental/carbon/areas/minorias/contenid/embera.htm. Consultado en marzo 17 de 2007.

³⁸ Se especula que su nombre se debe al primer habitante del lugar llamado Polín. No hay una investigación clara sobre la conformación del resguardo; sin embargo hay historias que recrean la forma como se pobló este territorio al que llegaron Jaibanás y familias completas. Ver: “Historia del resguardo indígena Polines” En: *La Tradición oral Embera en la enseñanza de la lengua castellana*. Cali: INDEI, 2006, pp. 15-20.

“Actualmente el gobernador se elige de la siguiente forma: se cita a toda la comunidad, cada comunidad presenta un candidato. Se hace comida para todo el mundo. Cuando están las familias reunidas, cada una va lanzando su candidato. Si quedan cuatro candidatos, se elige uno por voto comunitario y quien obtenga mayoría de votos es el gobernador. Lo mismo se hace para elegir secretario, fiscal, alguacil mayor y demás miembros de la junta del cabildo. Para toda la comunidad organización quiere decir reunir a toda la gente alrededor de un ideal, ser una sola voz para solucionar cualquier problema, tener maestro, tener a los niños estudiando, tener cabildo en la comunidad, porque si en una comunidad no hay cabildo, no hay fuerza” (Bailarín, Mario, 2006: 18-19)

Estos cabildos han contado con el apoyo de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), el INDEI, la Secretaría de Asuntos Indígenas, la Secretaría de Desarrollo de la Comunidad, UMATA y la Universidad de Antioquia, que entre otras organizaciones políticas y educativas independientes y estatales, basan su política organizativa en lo administrativo, que busca impulsar los cabildos; en lo cultural y educativo, en el que se propende por la cobertura y el fortalecimiento de la identidad; en lo territorial, con los procesos de recuperación y administración del territorio; y en lo demográfico, en el mejoramiento de la pervivencia de la población y centrada en los asuntos de género y familia. Esta política va dirigida a la gestión de los planes de vida y a la consolidación de una política pública de y para los y las indígenas.

A nivel interno, los ancianos, los jaibanás, el médico tradicional, el botánico y las parteras, ejercen un poder importante en la comunidad, pues son sabios y líderes naturales, quienes también median en los conflictos familiares y sociales.

Es importante resaltar la figura de los jaibaná, pues son los que designan los montes sagrados, los cuales son habitados por los espíritus jai, y protegen a la comunidad de los mismos, por lo que son constantemente una referencia para los y las habitantes, ya que la palabra, actos y rituales de éste son determinantes para los sucesos cotidianos.

La vivienda utilizada por el pueblo Embera son los tambos, construidos por los integrantes de la comunidad con madera en las bases, el piso aserrado y los techos tejidos con hojas de palma; en ellos vive una familia, ya sea pareja e hijos o sumados a estos los nietos y otros parientes; aun así, la comunidad de Polines está constituida por grandes familias (con apellidos como Carupia, Cuñapa, Bailarín y Domicó), cuyas viviendas están extendidas al pie de la serranía, sobre todo cerca de los ríos. Así pues, la familia es la base de la sociedad Embera; incluso las visitas que se hacen, duran de días a meses. El poder está sustentado en el padre, con intervención de la madre.

Los ancianos y ancianas están encargados de transmitir los conocimientos culturales propios, como la historia, la elaboración de esteras y del vestuario, el tejido de chaquiras, la pintura facial y de los métodos de cultivo tradicionales, entre otros; es por esto que ellos y ellas son tan valorados por la comunidad.

Para el asocio matrimonial sólo se admiten los parientes tanto maternos como paternos, hasta el tercer grado; además debe darse entre personas de la misma cultura, ya que consideran como impropio el lazo con otras etnias como los afros, los kapunía y otras comunidades.

❖ **Aspecto cultural**

En el aspecto lingüístico, sabemos que el Embera es un idioma que hace parte de la familia Chocó y emparentado con el idioma waunana. Al interior de la cultura el idioma Embera tiene

vertientes dialectales las cuales se dan en algunos sonidos, vocablos y construcciones gramaticales, lo cual no impide que se entiendan unos y otros.

Una de las distinciones que se hace en el emberabedeo es en cuanto a la ubicación geográfica: los Embera Chamí, quienes tienen más contacto con los kapunía, hablan una especie de “emberañol” pues combinan un idioma y otro, esto debido a la aparición de nuevos términos que no se han definido en la lengua materna. También están los Embera Dóvida, que son las comunidades indígenas ubicadas al pie del río. Y los Embera Eyábida o Katío, ubicados en las montañas adentro, utilizan su idioma cotidianamente, pero cuando se trata de entablar un diálogo con personas externas a los Embera, lo hacen en español. La comunidad de Polines habla Embera katío, como también lo hacen en otros municipios ubicados en toda la zona del Urabá, el Occidente y el Suroeste antioqueño.

El idioma Embera no tiene escritura propia, lo que los lleva a utilizar los signos internacionales para escribir. En este alfabeto predomina el uso de vocales orales, nasales y consonantes, con una pronunciación diferente a la del español. Además, como la tradición ha sido oral, la escritura tiende a ser muy descriptiva y oralizada.

La cultura Embera está basada en una fuerte tradición oral, rica en cuentos, cantos e historias de la cosmogonía que explican, además del origen de los seres humanos y de otros elementos naturales y espirituales, los valores e ideales propios de la cultura y del entorno, los cuales son recreados mediante la palabra y la música, a lo que se une la gran capacidad para escuchar al otro; sin embargo, debido a la amenaza de pérdida cultural que viven estos pueblos actualmente, se han realizado esfuerzos por llevar los cuentos a la expresión escrita³⁹ como estrategia para el fortalecimiento de la identidad cultural.

Respecto a la cosmogonía los Embera creen en un dios llamado Karagabí, quien creó todos los seres de la tierra y a quien le rinden culto en algunas fiestas tradicionales. Sin embargo se nota una fuerte influencia de la religión católica por las expresiones que hacen referencia al dios de esta religión.

Por otro lado, muchas de las costumbres propias de los Embera todavía son practicadas en la comunidad de Polines, tales como la danza, el canto del jai, el jemené o ritual de la menarquía, la pintura facial y corporal, el tejido de chaquiras, de cestería con iraca, de algunas fiestas y cantos tradicionales, del vestuario propio de las mujeres Embera Katío, la comida tradicional y la construcción de los tambos. Sin embargo, esta etnia ha recibido una fuerte influencia por parte de occidente, lo que ha llevado a que muchos aspectos propios de la cultura estén desapareciendo, como el caso de algunos juegos tradicionales, como la boroquera y la cerbatana, prefiriendo otros juegos como el fútbol y juegos de mesa.

Un aspecto fundamental de la cultura Embera de Polines, es el territorio, del cual poseen un vasto conocimiento que les ha permitido vivir en esta zona por mucho tiempo, obteniendo su alimentación y permitiéndoles un estilo de vida, en el que el río, las montañas, las frutas, los animales y otros elementos de la naturaleza resultan fundamentales. Y debido a la gran extensión y dispersión de los asentamientos Embera, esta comunidad tiene una gran capacidad de desplazamiento, y son reconocidos como unos grandes caminadores.

³⁹ Uno de estos esfuerzos fue realizado en el bachillerato del CERIP con el texto ya citado En: *La Tradición oral Embera en la enseñanza de la lengua castellana*. Cali: INDEI, 2006.

Los Embera, tienen dentro de su territorio, algunos sitios recocidos como sagrados como lo es el cementerio, los cuales son respetados y valorados por la comunidad, además al rededor de ellos existen historias y cuentos, y los jaibanas, desempeñan un papel fundamental en la conservación de los mismos.

La dinámica agrícola y de subsistencia se conjuga con las actividades tradicionales, de acuerdo con la división del trabajo entre hombres y mujeres. Por ejemplo la cestería la practican las mujeres con iraca y hoja de palma, los cuales preparan para convertirlos en fibra textil, estos canastos los utilizan para almacenar los distintos productos que el hombre trabaja o para guardar ropa; con este material también elaboran avivafuegos y juguetes para los niños.

El tejido de las chaquiras es elaborado por hombres y mujeres como parte de la cultura y de la economía; permite un vínculo fuerte entre las generaciones, ya que es un conocimiento transmitido por los padres y abuelos, al igual que con la cestería, con la que realizan elementos de utilidad cotidiana como escobas, esteras, canastas para los diversos usos.

En las festividades que realizan emplean diversos instrumentos musicales como maracas, carrasca, acordeón, tambores y flautas, los cuales son tocados por pocos habitantes, para los distintos rituales.

❖ **Aspecto Educativo**

Sin dejar de lado el hecho de que la educación es una entidad inherente a la sociedad, y que por ende en las comunidades indígenas ha sido vital la educación impartida por los sabios y por los padres y madres de los niños y niñas del resguardo, quienes aprenden valores y actividades propias para cada género, como lo enunciamos anteriormente, se hace necesaria la ubicación del Centro Educativo Rural Indígena Polines (CERIP) como una institución determinante para los procesos educativos de una comunidad que presenta características particulares.

El Centro Educativo Rural Indígena Polines es un amplio espacio bordeado por el río Chigorodó, del cual se saca el agua para la alimentación y el aseo de la comunidad educativa.

La infraestructura está dividida en dos sectores: una zona en donde están los tambos de primaria acompañados por dos de bachillerato y de una caseta para el restaurante escolar. Estos tambos son aulas abiertas que conservan el techo de palma y las bases de madera, pero el piso es bajo y de cemento, uno de los cuales tiene una planta solar; entre tambo y tambo hay pastizales de los que se alimentan vacas, cerdos, equinos, gallinas, entre otros animales domésticos.

Caminando en dirección este, unos 50 metros por los que se encuentran tambos en donde viven algunos de los y las estudiantes, se llega a la otra zona conformada por el cabildo, un apartamento, el restaurante, la cárcel, el salón comunitario y dos tambos, ubicados alrededor de una especie de cancha en la que hay un inmenso árbol de mangos. Algunas de estas construcciones sirven de aula de clase al igual que de alojamiento para los y las estudiantes y docentes que no son del resguardo; a excepción de la cárcel que está un poco más alejada.

El CERIP ofrece los grados preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica (décimo grado), estos dos últimos emplean la modalidad de seminario taller, el cual consiste en un encuentro mensual durante una semana en la que se ve, de lunes a domingo, una materia cada día.

Lo que comúnmente se entiende por “escuela” inicia en Polines con Las Hermanas Lauras, quienes dictaban clases por temporadas, enseñando las vocales, rezos y matemáticas; sin embargo

no había continuidad en las mismas. Luego se pretendió que uno de los habitantes de la comunidad impartiera la educación del resguardo buscando así organizar la comunidad.

En 1984 el primer Cabildo Local gestiona un docente indígena y la construcción del restaurante escolar, y de las aulas. Este docente implementa desde primer a cuarto grado, el quinto no se realizaba porque los estudiantes entablaban relaciones maritales, adquiriendo otros compromisos con la comunidad (Proyecto Educativo Comunitario, 2004:18).

Este docente para el año de 1996 renuncia por dificultades internas con los padres de familia, por lo cual se nombra otro docente normalista quien trabaja allí alrededor de 18 meses. En este mismo año la profesora Diana Florinda Bailarin Bailarin, entra a laborar el grado primero. Para el año de 1998 ingresa el actual Director Hernán Jorobio, años más tarde ingresa Maruja Molina Majore y Ligia Domicó, anexándose al CERIP la escuela La Pantanosa con la docente Maria Libia Domicó.

La organización del CERIP, consiste en un director encargado, diez docentes repartidos entre primaria y secundaria, cinco estudiantes de bachillerato coordinadores de cada grado, un cabildo escolar y el Cabildo Local y Mayor. Además cuenta con el apoyo de las mujeres del restaurante escolar y dos tiendas.

Este Centro cuenta con la asesoría del Instituto Departamental de Educación Indígena, y tiene como base la cultura, buscando una educación propia, bilingüe e intercultural en los diez principios en los que se propende por el reconocimiento de la historia milenaria, los conocimientos y saberes de los indígenas, el reconocimiento, interés, respeto y vivencia de los valores culturales forjados en el devenir histórico y enriquecido por las relaciones culturales, entre otros. Y tiene en cuenta aspectos como la territorialidad, la vida comunitaria y participativa, la interculturalidad y el bilingüismo y busca ser flexiva y progresiva. (PEC, 2004:67)

El centro tiene nueve fines entre los que se resaltan aquellos que buscan reafirmar la identidad individual y colectiva, implementar procesos formativos integrales que fortalezcan la crítica, la autonomía y la implementación de procesos investigativos. La visión y la misión del Centro consisten respectivamente en:

“[...] construir una Educación Bilingüe e intercultural propia con capacidad de formar al niño (a), joven, adultos y líderes para el desarrollo organizacional, comunitario, político, social y cultural como estrategia de pervivencia de los pueblos indígenas”

“[...] formar hombres y mujeres de manera sistemática y graduada con principios idóneos e impulsor de la cultura, usos y costumbres con capacidad de fomentar el desarrollo económico, social, cultural, político, organizativo, tecnológico y ambiental, para el bienestar común y colectivo como estrategia para el fortalecimiento de los planes de vida de las comunidades indígenas” (PEC, 2004:70 -71)

Y el objetivo del CERIP es: “fortalecer y valorar las diferentes prácticas culturales propias y apropiadas que permitan que el niño, el joven, el adulto y el líder indígena enfrente la realidad social, política, económica y cultural por medio de la educación ofrecida” (71)

El CERIP es apoyado por programas como el MANA, Restaurante Escolar y el proyecto Abibe y tiene como proyectos a mediano plazo, la aprobación de la media técnica y la cobertura del 100%, entre otros.

En la primaria del CERIP se enseña la lengua materna y castellana, así como los valores culturales, considerados fundamentales para la formación de los y las Embera. Sin embargo no todos los niños y niñas asisten a la escuela, la cual además cuenta con estudiantado en edad no regular.

Los encuentros se realizan en la semana convencional en un horario de 8:00 a.m. a 2:00 p.m., en algunos tambos que están dotados de sillas universitarias y tableros de acrílico, en el cual se realizan diversas actividades lúdicas y artísticas para fomentar el conocimiento propio de la cultura. También se siguen algunos métodos pedagógicos basados en la transmisión memorística y repetitiva, básicamente en la enseñanza de la lengua castellana y de las matemáticas.

Los principales problemas que afronta la primaria del CERIP, es la alta deserción escolar y las pocas o inadecuadas herramientas didácticas con las que cuentan las docentes para su labor pedagógica. Sin embargo el hecho de que las docentes vivan la cultura y manejen el bilingüismo se convierte en una de las principales ventajas.

La mayoría de los alumnos y las alumnas de la primaria ingresan al bachillerato del C.E.R. Indígena de Polines en el que se encuentran con estudiantes de otras comunidades Embera Katios como Dojura, Guapa y la comunidad Embera Chami de Chigorodico.

Los y las estudiantes de la secundaria del CERIP son jóvenes y adultos con una gran capacidad de liderazgo ya que entre ellos se encuentran las personas que representan cargos comunitarios importantes, además son participativos por su aporte a las diversas actividades comunitarias y escolares a nivel cultural y político.

Muchos de ellos comenzaron su proceso educativo con Las Hermanas Lauras, y debido a la poca continuidad en ese proceso en la actualidad presentan dificultades con el aprendizaje de temáticas etnoeducativas como respecto a la lengua castellana y la lengua materna.

Algunos de los estudiantes y las estudiantes están casados, lo que implica una serie de responsabilidades por fuera del tiempo escolar durante el cual están dedicados a las actividades planteadas por el CERIP. Por fuera de este tiempo, los y las estudiantes según su género, como se relató anteriormente, se dedican a realizar las labores propias de la cultura, entre otras, la participación en grupos musicales, de danza.

Otros estudiantes son alguaciles, líderes y cabildos de otras localidades. Por el lado de las mujeres, éstas se han organizado como un grupo de género en el que se realizan actividades como asesorías, capacitaciones y la ganadería, entre otras.

Quienes son respetados y escuchados, tanto dentro como fuera de la institución, cumplen funciones de importancia para la comunidad, ya que su palabra es determinante para las decisiones que se toman colectivamente.

En cada grado se ha elegido un coordinador, una figura fundamental para distintos asuntos, entre ellos la traducción de los y las docentes kapunías que no son comprendidas por algunos y algunas estudiantes; también ayudan a la sana convivencia y a solucionar conflictos menores. Para este año se han comenzado a definir las funciones que deben desempeñar.

Además, por primera vez, en marzo 30 del presente año, se eligió mediante elecciones convencionales, el cabildo escolar, quien tiene por misión defender los derechos y deberes del estudiantado. Dicha elección fue una experiencia muy significativa debido a que este proceso no

se había llevado a cabo ni en la institución ni en la comunidad debido a su sistema tradicional de elección.

Al terminar cada seminario taller, los estudiantes se reúnen en asamblea para deliberar sobre las actividades realizadas y sobre las funciones y rendimiento de los docentes y los estudiantes.

Pocos estudiantes conocen otros pueblos, territorios o ciudades y, debido a la concepción de espacio que tienen, quienes han visitado dichos lugares no alcanzan a explicar claramente a los demás la dimensión de otro espacio.

Cada grado tiene un solo grupo caracterizado por:

- ❖ **Sexto:** quienes vienen de una dinámica educativa diferente a la del bachillerato, ya que es una educación basada en escuela nueva, en donde toda la primaria esta en una sola aula, con una docente que enseña todas las áreas y todos los grados. Por lo que la metodología del bachillerato consistente en el profesorado el cual es de diversas etnias, genera expectativas en el estudiantado. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes no dominan la lengua castellana y presentan grandes dificultades para la escritura de la lengua materna.
- ❖ **Séptimo:** es un grupo muy unido, participativo y propositivo. Para la convivencia en el CERIP, han construido algunas reglas internas que le permite respetar y ser respetados por los demás grados. Poseen diversas edades que van desde la juventud hasta la adultez, ya que muchos han conformado familias y al igual que los demás grados poseen una conciencia por el medio ambiente que los motiva a aprender nuevas cosas del mismo.
- ❖ **Octavo:** Para algunos docentes, es un grupo que disciplinariamente tiene dificultades. Tiene igual número de hombres y mujeres, quienes dentro de las dinámicas propias de las clases, son altamente propositivos y activos en las actividades propuestas por el CERIP. Algunos son tímidos, pero a la hora de trabajar en grupo, son muy creativos. En este grado los y las estudiantes llegan de diferentes comunidades de la zona.
- ❖ **Noveno:** Este grupo cuenta con varias estudiantes que pertenecen a la etnia chamí, entre las cuales se destaca la estudiante Flor, por ser una importante líder comunitaria, la cual es escuchada y respetada por sus compañeros y compañeras. La etnia chamí, posee un gran mopanejo de la lengua castellana, por lo tanto ayudan a sus pares que tienen dificultades en tal aspecto, además comprenden a cabalidad la dinámica de los seminarios taller, y participan activamente de las clases. En general, tanto Katios como Chamí son de una capacidad creativa sobresaliente.
- ❖ **Décimo:** Hacen parte de este grupo integrantes tanto del Cabildo Mayor, como del Cabildo Local. Con este grupo se ha iniciado el bachillerato de Polines, por lo tanto han formado parte de la construcción del CERIP. Son activos, participativos, y tanto docentes como directivos tienen en cuenta la participación de este grupo para la toma de decisiones importantes

Bibliografía

Bailarín, Mario. (2006). "Historia del resguardo indígena de Polines". En *La Tradición Oral Embera en la Enseñanza de la Lengua Castellana*. Santiago de Cali: INDEI.

Bolaños, Graciela. (2007). "Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia". En *Revista Educación y Pedagogía número 48 vol XIX, mayo-agosto de 2007*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Castro Huertas, Ana Valentina y Valbuena Buitrago, Widman. (2005). *Maloca, chagra, río y selva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Caroll, Lewis. "Dedicado a Alice Pleasence Liddell" Consultado en Julio 23 de 2008, en el World Wide Web: <http://www.geocities.com/versoados/webpoemas/l.carroll.htm>

Centro Educativo Rural Indígena Polines. (2004). *Proyecto Educativo Comunitario*. Chigorodó, Antioquia.

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Cortazar, Julio. (1999). "Axolotl". En *Cuentos*. Madrid: Espasa.

Echeverri, Odila (2004). El Bachillerato de Polines: Tejiendo la memoria cultural y educativa de los pueblos Embera del Urabá Sur Antioqueño. En: *Cultura y Educación Indígena, Boletín Informativo INDEI, Año 3, Vol 3, Marzo*

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo y Macedo, Donaldo. (1987). *Literacy: Reading the Word & Reading the World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

_____. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Galeano, Eduardo. (1989). *El libro de los abrazos*. España: Siglo XXI Editores.

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Greiff, León de. (1995). *Una antología para todos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Grimson, Alejandro. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Norma.

Guiraud, Pierre. (1997). *La Semiología*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Herrera, Alejandra. (2008). *Enriquecer la mirada desde la experiencia de la lectura*. Consultado en mayo de 2008, en el World Wide Web: http://www.edufilar.com/documentos/art%C3%ADculo%2520herrera_experiencia.pdf+la+experiencia+es+La+rosa&hl=es&ct=clnk&cd=25&gl=co

Instituto Departamental de Educación Indígena. (2003). *Proyecto Educativo Comunitario*. Medellín: Organización Indígena de Antioquia.

Larrosa, Jorge et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

_____. (2003). *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

_____. (2000). Conferencia *La experiencia y sus lenguas. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguas*

_____. (2006) *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Separata. Revista de Educación y Pedagogía, septiembre-diciembre, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

_____. *El lenguaje del cuerpo Políticas y poéticas del cuerpo en educación*

Ley General de Educación. 1994. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Martínez, Miguel. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.

McLaren, Peter. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens

Mignolo, Walter. (2002). "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En: Daniel Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Molina, Fidel. (2000). "Apuntes para una sociología de la educación intercultural". En *Cultura y Educación*. N° 17-18, enero-junio. Bogotá.

Ortiz, Nancy. (2008). Primera parte, texto sin publicar

Pardo, Neyla. (2001). *Pensar la escuela para construir sentido*. Bogotá: Universidad Nacional.

Pérez, María Victoria 2005. "El método etnográfico y la observación participante en la Investigación social: bases para la utilización del diario de campo". En *La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario*. López Noguera, Fernando y León Solís, Lorena (Coords.). Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín.

Pineau, Pablo. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.}

Ramos, Abelardo y Rojas, Tulio. (2005). "Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (paez)". En *Revista Colombiana de Educación número 48*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ricoeur, Paul (2006). *Teoría de la Interpretación: Discursos y Excedente de Sentido*. Madrid: Siglo XXI Editores s.a.

Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. (2da ed.). Bogotá: ICFES/ASCUN. Consultado en Julio 23 de 2006, en el World Wide Web:

<http://www.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pubº/libros/serinvsoc/modulo4.pdf>

Serrano Ruiz, Javier. (1998). "El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe" En *Educación, Lenguas, Culturas Número 17 Mayo-Agosto*. Revista Iberoamericana de Educación.

Sierra, Zayda, Rodríguez, Hilda y López, Gustavo. (2005). "Escuela y diversidad cultural: ¿un contrasentido posible? En *Escritos sobre aprendizaje, enseñanza y diversidad cultural*. Lopera, Egidio (Ed.). Medellín: Secretaría de Educación para la Cultura, Gobernación de Antioquia, Facultad de Educación y Grupo Neurociencias, Universidad de Antioquia.

Tapiero, Elías y García, Bernardo. (2007). “Las políticas de desarrollo institucional integrado: círculo virtuoso de la gestión escolar inteligente”. En *Revista Educación y Pedagogía número 48 vol XIX, mayo-agosto de 2007*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Tobón Franco, Rogelio. (2004). *Estrategias comunicativas en la educación. Hacia un modelo semiótico-pedagógico*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Valiñas Coalla, Leopoldo. Consultado el 3 de noviembre de 2007, en: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=62>

Wolcott, Harry F. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Zavala, Lauro. (2001). “La tendencia transdisciplinaria en los estudios culturales”. En *Folios N° 14, julio-diciembre*, pp. 23-30, Bogotá.