

La enseñanza entre maestros indígenas de Silvia, Cauca

Carmen Patricia Cerón*

Fecha de elaboración: 6 de marzo de 2006

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2006

Resumen. Se trabaja con tres maestros indígenas de educación básica primaria en Silvia, suroeste de Colombia, en la reflexión sobre la enseñanza en contextos de diversidad étnica influenciados por el movimiento indígena. En la enseñanza actual se evidencian variaciones en comparación con lo vivenciado en la experiencia estudiantil de los maestros, que, se sugiere, son producto de dinámicas sociales que se abanderan de la diferencia cultural para recomodar las relaciones de poder que inciden en el campo educativo.

Palabras clave: enseñanza, maestros indígenas, diversidad étnica.

Education among indigenous teachers in Silvia, Cauca

Summary. One works with three indigenous teachers of primary education in Silvia, South-East of Colombia, in the context of a reflection of education as well as ethnic diversity that have been influenced by indigenous movement. In the current education there are clear variations in comparison with the experience of the generation of teachers who, as it is being suggested, are a product of the social dynamics that derive from a different field in order to re-establish the relations of power that exist in the educational field.

Key words: education, indigenous teachers, ethnic diversity.

En la historia educativa de la población indígena es frecuente reconocer una enseñanza orientada al control cultural mediante el autoritarismo, la integración y la discriminación por la diferenciación lingüística y cultural. Hoy, los maestros son indígenas y los movimientos sociales han reclamado una educación acorde con la diversidad cultural. Nos preguntamos, entonces, si estas nuevas condiciones sociales generan cambios en las prácticas de enseñanza en los contextos de diversidad étnica, como es el caso del municipio de Silvia, en el suroeste de Colombia.

Se trabajó con tres maestros indígenas en una reconstrucción de su historia educativa, reflexión sobre la experiencia como docente, monitoreo etnográfico de la clase y revisión de los cuadernos de los estudiantes. Además se realizaron entrevistas a Laurentino Tunubalá, coordinador del Comité de Educación del resguardo indígena de Quizgo.

Los maestros laboran en el contexto rural de la educación básica primaria (cero a quinto grado) del municipio de Silvia, en el noroeste del departamento del Cauca. Se identifican como indígenas; una maestra y el coordinador de educación pertenecen a la etnia guambiana, son bilingües castellano-namtrik; la otra maestra y el maestro son del grupo étnico nasa (o páez), el maestro es bilingüe castellano-nasa yuwe.

* Este artículo forma parte del proyecto de investigación adelantado por E. Castillo, P. Cerón y L. Treviño, "Identidades, prácticas y saberes pedagógicos en maestros indígenas", Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

** Antropóloga, especialista en Pedagogía. Docente Universidad de Nariño, grupo de investigación sobre Historia, Educación y Desarrollo, patriciaceron@coomevaimail.com. Participaron como auxiliares de investigación Bolívar Chocué, Luz Mary Paja y Sandra Tróchez.

Las maestras se desempeñan en el Centro Docente Bilingüe El Manzanal, en la vereda El Manzanal, resguardo de Quizgo. En el resguardo hay población que se define como quizgueña, nasa, guambiana y campesina. En El Manzanal el 12% de la población habla el namtrik, los padres de familia y los estudiantes se autodenominan indígenas quizgueños. La escuela cuenta con cuatro docentes y cien alumnos matriculados.

El maestro nasa se desempeña en el Centro Educativo Laguna Seca, ubicado en la frontera entre los municipios de Silvia y Pueblo Nuevo. La escuela se ubica en la vereda Laguna Seca y pertenece al cabildo La Gaitana. En el centro educativo laboran cuatro docentes bilingües que, igual que los estudiantes, se identifican como paeces.

Historia educativa de las maestras y el maestro

La generación de los actuales maestros indígenas vivió una enseñanza que excluía al tiempo que discriminaba la diferencia lingüística y cultural. Las relaciones maestro-estudiantes eran autoritarias y utilizaban el maltrato físico y emocional como forma de control social:

La educación era muy estricta, si uno no sabía una palabra lo colocaban al pie del tablero, le daban reglazos, lo mismo cuando se reía. Los profesores eran muy autoritarios, todo lo que decían tenía que obedecer uno, no podía decir nada, si hablaba era castigado o le daban reglazos; si necesitaba preguntar algo, decían que les estaban quitando el tiempo, era signo de no respeto al mayor. Me tocó un profesor recién salido del cuartel, gritaba como a soldados, si uno estaba distraído le tiraba la almohadilla en la cara, si no podía leer o hacer una suma, le pegaba la cabeza contra la pared, a veces hacía arrodillar encima de granos de maíz (Sandra).

La religión como una forma de evangelizar y homogeneizar culturalmente a partir de incorporar en los individuos disposiciones de pensamiento, lenguaje y acción enmarcadas en el catolicismo, era una práctica escolarizada obligatoria. A su vez, la cultura local no estaba autorizada a ser parte de la escuela, en consecuencia era reprimida:

Cuando uno estaba hablando, le hacía sentar con un niño y eso era muy duro porque a uno nunca le había tocado eso, ya que en la casa la educación que a uno le han dado es que las niñas

aparte y los niños aparte, solamente cuando se casan tienen que estar juntos. Como nos inculcó mi mamá esa forma de educación, uno se sentía mal (Sandra).

En el caso de los guambianos, el vestido, que es usado como elemento de distinción étnica, era convertido en objeto de discriminación:

En el bachillerato nos discriminaban mucho, decían que era muy feo, que no se vistieran así porque se veía mal, tenían que estar todos uniformados y como era mujer, prohibían todo, como hablar con hombres (Sandra).

Las lenguas indígenas se excluían del proceso de aprendizaje y eran menospreciadas:

La clase de ciencias, de sociales... todo era en español. El español lo enseñaban con las materias porque desde primero tocaba aprender a leer. La lengua propia no la enseñaban, yo aprendí a escribirla, no hace mucho... Los estudiantes y los profesores no nos dejaban hablar en la lengua propia, decían que era fea, que era prohibido hablar, solamente había que hablar en español (Sandra).

El silencio de la lengua era un mecanismo de defensa para protegerse contra el estigma:

Nos daba pena hablar en nasa yuwe porque en el colegio remedaban los compañeros, ¿qué será que hablaban esos indios?, decían los compañeros afrocolombianos. No nos gustaba hablar en público sino donde nos hospedamos, en el colegio era quedarse callado (Bolívar).

Si bien la cultura escolar centrada en el control social mediante el autoritarismo, la normalización y el control del cuerpo, el espacio y el tiempo de los estudiantes, en detrimento de la recreación y producción del saber, era usual en cualquier escuela hasta hace poco tiempo (Cajiao, 1994), en el caso de la población indígena tenía el aditamento de la violencia ante la diferencia cultural y lingüística.

Concepciones y prácticas de enseñanza

En las concepciones y prácticas de enseñanza que imparten los maestros se evidencian variaciones en comparación con su historia educativa, especialmente en la relación con los estudiantes, el uso y enseñanza de

las lenguas indígenas, la cultura local en los contenidos y algunas metodologías.

Las relaciones de los maestros con los alumnos no son autoritarias y el castigo físico ha desaparecido, lo que se expresa en el discurso:

Los pequeños que tengo ahora no son tímidos, se ríen conmigo, así es bueno porque no es una profesora autoritaria que da miedo. Ellos son diferentes. En la época de uno fue todo miedo y castigo, ahora no, todos comparten, dialogan, es bueno que la escuela y el profesor no sean un espacio de miedo y temor, sino de compartir y convivir, es como una segunda casa para los niños (Sandra).

Ahora los niños tienen derecho a la educación, no a ser maltratados ni castigados. Uno ya no se presenta como autoridad, los escucha, ellos tienen más confianza. Ahora trabajamos la clase de ciencias sociales partiendo de lo propio. En cambio, a nosotros no nos decían que había un resguardo (Bolívar).

Así mismo, en la práctica de enseñanza se observa que las relaciones de las maestras con los estudiantes son de afecto e incluso maternales. En medio de la clase, los niños y niñas comparten dulces con ellas, las llaman al pupitre para preguntar, revisar un ejercicio o pedir ayuda con los tejidos. Salen del salón sin pedir permiso, ya sea a trabajar en la zona verde o cuando la maestra no está en el salón; los estudiantes no hacen fila para entrar al salón.

En el caso del maestro nasa, él promueve la confianza y la interacción. Los estudiantes se acercan a consultarle las dudas, otras veces se genera un diálogo colectivo cuando un estudiante pregunta y otros responden, se

ríen, bajan al piso el tablero cuando no lo alcanzan. El maestro les habla en tono alto y solicita que hablen de esta manera para que superen la timidez. Los alumnos llegan temprano, los que arriban tarde, entran sin que se les llame la atención.

En lo concerniente al uso y enseñanza de las lenguas indígenas, es de anotar que en Quizgo no es frecuente el uso del namtrik en el ámbito familiar y comunitario. De ahí que la mayoría de estudiantes no tienen competencia en el habla, escritura o lectura. La maestra guambiana usa el namtrik para comunicarse con dos maestros bilingües y para saludar y cantar al inicio de algunas jornadas de clase. La enseñanza de la lengua indígena se realiza en el área correspondiente con intensidad de dos horas por semana.

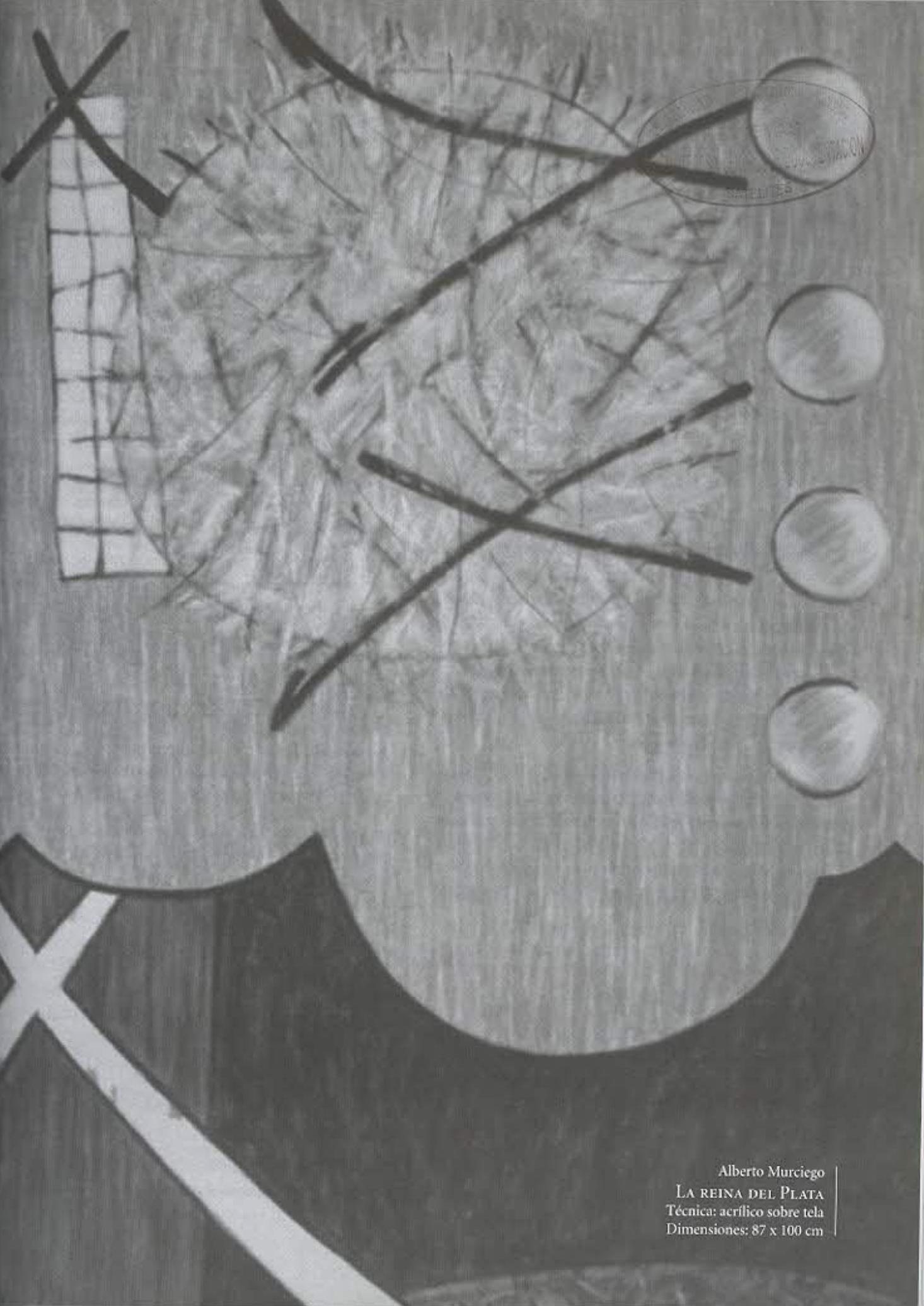
En la escuela de Laguna Seca los estudiantes y los docentes hablan en nasa yuwe. En clase, el maestro se comunica constantemente en esta lengua para explicar contenidos y procedimientos; de igual modo es un área de enseñanza con intensidad de tres horas por semana. Los estudiantes se expresan principalmente en nasa yuwe; escuchan, hablan y leen con fluidez su idioma.

En lo referente a los contenidos, los maestros consideran pertinente trabajar tanto el conocimiento académico como el contexto natural y cultural. Los conocimientos académicos se orientan a partir de los saberes del maestro y en textos escolares. Los contenidos locales se basan en materiales producidos por los movimientos indígenas y a partir de la población portadora del saber cultural como los estudiantes, el maestro y los familiares de los niños y niñas.

En El Manzanal se trabajan las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, estética, español, namtrik, matemáticas y religión.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 9:00 a. m.	Matemáticas	Español	Ciencias sociales	Matemática	Matemática
9:00 - 10:00	Español	Namtrik	Español	Ciencias sociales	Matemática
10:00 - 10:30	Descanso				
10:30 - 11:30	Religión	Matemática	Namtrik	Español	Ciencias naturales
11:30 - 12:30	Almuerzo				
12:30 - 1:30	Ciencias naturales	Religión	Estética	Educación física	Ciencias sociales
1:30 - 2:30	Ciencias sociales	Ciencias naturales	Estética	Educación física	Español

Tabla 1. Horario del grado tercero del Centro Educativo El Manzanal



Alberto Murciego
LA REINA DEL PLATA
Técnica: acrílico sobre tela
Dimensiones: 87 x 100 cm

En las áreas de namtrik y ciencias sociales es donde preferiblemente se aborda el contexto natural y cultural local. En el cuaderno de namtrik los temas se relacionan con saludos, himno nacional, cuerpo humano, vivienda, alfabeto, fonemas y números. En el cuaderno de ciencias sociales se identifican temas sobre la escuela, la vereda, el resguardo (mapas), la población, la vivienda de antes, hoy y después (dibujos y escritos), el vestido (dibujo de mujer y hombre guambiano), la cosmovisión (dibujo del duende, viuda, brujo). El siguiente es un fragmento de un cuaderno:

¿Por qué vivimos en este lugar? Porque aquí hemos nacido y nuestros abuelos son de esta vereda. Mi vereda se llama Manzanal, está ubicada en la zona alta del resguardo de Quizgo, mi vereda limita con la vereda El Salado, Chulumbo, Tres Cruces, El Tengo y el resguardo de Guambía. Los habitantes de esta vereda se identifican como indígenas quizguños procedentes de la etnia guambiana, son 650 habitantes para un total de 100 familias. Las personas aún conservan valores culturales como el lenguaje, el vestido, las creencias y tejidos. La religión que practican es la católica, el protestantismo y la religión propia. Las creencias son alrededor de la madre naturaleza como son los animales, el viento, el trueno, el agua y otros seres de la naturaleza... (dibujo de la vereda con límites).

En el área de religión se aborda la religión católica, la ética y normas de comportamiento. Las maestras manifiestan que esta área es problemática porque ellas fueron formadas en el catolicismo mientras que la comunidad académica pertenece tanto a la religión católica como a la evangélica. Ellas han optado por flexibilizar su práctica:

La religión me ha quedado bien difícil trabajar en clase porque en la comunidad la mayoría son evangélicos y porque a mí me parece que no es tanto describirla. Si es católico, el papá exige enseñarle a rezar. El niño evangélico sabe más que uno, ellos asisten al culto. Trato de trabajar temas diferentes, reflexionar los valores, el respeto, la tolerancia y he pensado que uno introduce la cosmovisión; al decirle al niño que existe un dios se estaría contradiciendo, entra a chocar porque en la familia creen en los rituales, en el médico tradicional. Hay que trabajar de acuerdo a lo que el niño vive en la comunidad, en El Manzanal se ve mucho la cosmovisión, pero si me tocara en Penebio, que ya es poca la cosmovisión, ahí sí tocaría la religión (Mary).

La enseñanza de la religión así mismo es compleja ya que los evangélicos no aceptan la cosmovisión ni los rituales indígenas:

La mayoría son evangélicos, son más fieles a su religión, el día que tuvimos un refrescamiento [ritual] para conocer la laguna y los sitios más importantes, donde no se puede ir sin refrescamiento porque el duende molesta y tantas cosas que da la naturaleza, los padres de los niños evangélicos no asistieron, estuvieron viendo desde afuera porque la religión de ellos no les permite, los padres no entraron, no nos dijeron nada, ellos sí creen que existe el duende, pero hacer el ritual no (Mary).

En Laguna Seca se imparten las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación artística, caligrafía, español, nasa yuwe, matemáticas y religión.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 9:00	Educación física	Nasa yuwe	Educación artística	Ciencias naturales	Nasa yuwe
9:00 - 10:00	Ciencias sociales	Religión	Educación artística	Ciencias naturales	Nasa yuwe
10:00 - 10:30	Descanso				
10:30 - 11:30	Ciencias sociales	Religión	Matemática	Español	Caligrafía
11:30 - 12:30	Almuerzo				
12:30 - 1:30	Matemática	Español	Matemática	Español	Español
1:30 - 2:30	Matemática	Español	Educación física	Matemática	Ciencias sociales

Tabla 2. Horario de los grados 4 y 5 del Centro Educativo Laguna Seca

En religión, nasa yuwe y ciencias sociales es donde más se articula la cultura local. El maestro expresa que en religión se aprovecha para abordar la cosmovisión nasa, lo que se facilita porque los padres de familia son católicos:

En religión se trabaja de acuerdo a los sitios sagrados ubicados alrededor de la vereda y a la cosmovisión nasa. La mayoría de padres de familia son católicos, no tienen tanta oposición con la medicina tradicional, son más compatibles la religión católica y la cosmovisión, es como hacer una comparación entre las dos y al final uno ve que es un solo dios (Bolívar).

Los temas de la cultura local se seleccionan dependiendo de las recomendaciones de la organización indígena, acontecimientos y fechas especiales, la programación de los proyectos pedagógicos o los contenidos abordados:

Para mí sigue siendo importante el resguardo, el cabildo, hacer reflexiones sobre lo que vivimos, lo que nos afecta, qué consecuencias nos traen esas situaciones. Si vamos a la huerta relaciono la matemática, en ciencias las semillas, el crecimiento de la planta. En lengua trabajo desde la casa, si conocen cómo se comunican, a través de los cantos parece que captan más, se trabaja integral, no esquematizado, no tan al pie del programa sino de la situación (Sandra).

Estamos en noviembre, para nosotros es el mes de las ofrendas [ritual para ofrecer comida a sus muertos], en sociales uno va relacionando la historia, los antepasados, de acuerdo al calendario lunar hay temas que se relacionan, en septiembre es la época de las semillas, se puede trabajar en ciencias naturales (Bolívar).

Igualmente, se han incorporado algunas pautas culturales en la escuela. Así, por ejemplo, al inicio de año o en salidas a recorrer el territorio se hace un ritual con el médico tradicional. El maestro nasa ha sustituido izar la bandera por recompensas colectivas; en una ocasión, un niño hizo caer a una compañera, el maestro realizó un ritual con una rama de verbena porque culturalmente esta planta equilibra las energías de la persona. En El Manzanal, el día de la ofrenda los estudiantes comparan alimentos.

En lo concerniente a la metodología, la maestra guambiana saluda, realiza una motivación a través de una

oración o un canto en castellano o namtrik, presenta el tema, escribe en el tablero, explica, pide ejemplos, espera a que los niños copien en el cuaderno, les pone ejercicios en el tablero o a partir de textos escolares, solicita dibujos, revisa y valora a cada estudiante en su respectivo pupitre, deja tareas. Fuera de la clase de namtrik, los saludos y cantos, la mayor parte de la clase se orienta en castellano.

El maestro nasa escribe en el tablero el tema y la información básica, habla en castellano y nasa yuwe, da ejemplos, dicta temas, hace preguntas, deja un ejercicio mientras trabaja con el otro curso, solicita que alguien haga el ejercicio en el tablero y en conjunto con los estudiantes revisa. Los niños realizan las tareas individualmente, incluso sin la presencia del docente.

Es de anotar que en las dos escuelas los temas se abordan hasta terminarlos o hasta que los estudiantes solicitan el cambio sin seguir de manera estricta los horarios programados. Algunas veces se negocia con los estudiantes los contenidos y los ritmos de trabajo.

Trabajar a partir del contexto local implica que se realice indagación a los familiares sobre saberes culturales. De hecho, en los cuadernos se encuentran tareas como averiguar sobre creencias, el cabildo, la bandera, el significado de los colores, las herramientas para elaborar ladrillos. Otras estrategias consisten en recorrer el territorio, hablar con personas de la comunidad, participar en rituales y eventos comunitarios.

En cuanto a la evaluación, se observa el uso de diferentes herramientas, como se aprecia en las narraciones de los docentes:

De acuerdo a los procesos de los estudiantes, al final no se hacen exámenes de todo el cuaderno, como antes, sino lo que ellos demuestran que ya aprendieron. Se tiene en cuenta lo escrito, lo oral, lecturas, la participación (Bolívar).

Evalúo la participación, si entendió, el estudiante lo demuestra, hago pequeñas evaluaciones escritas, trabajo en la huerta, salida al tablero, nota de autoevaluación en que dice: yo me pongo esto porque he colaborado, por el esfuerzo; el interés en la materia, el trabajo escrito o en los cuadernos, consultas con los padres, los mayores. Los niños están acostumbrados a eso, no a memorizar y decir como un loro al frente del tablero (Sandra).

Con los niños que me tienen más confianza me las ingenio para saber si entendieron, pero si dejó un trabajo y el niño no lo hace, hago evaluación, no para rajarlos sino para ver cómo van, porque hay niños que están en la clase pero su pensamiento está en otra parte. Hago lo posible para que se interesen, hagan investigación con sus papás, valoro lo que hacen, la forma de estar en clases, de participar, de dejar la timidez, una presentación que tengamos en otra parte, en matemáticas problemas de análisis cotidianos y en manualidades hacer el trabajo (Mary).

Es evidente, entonces, que los maestros indígenas no reproducen la forma de enseñanza en la que se socializaron. Ello no excluye que se presenten problemáticas tanto de orden pedagógico como político. Pero sí muestra una variación de la educación que predominaba hasta hace pocas generaciones en las escuelas indígenas. Los profesores perciben estos cambios expresando que hoy se tienen en cuenta los saberes de los niños y las niñas, las clases no se hacen solo en el salón, se integran diferentes temas y se trabaja de acuerdo con la cultura y las necesidades de la población:

Ahora la educación es abierta, no encerrada, antes era en cuatro paredes, no tenía en cuenta los conocimientos que traía el niño de la casa; ahora yo valoro los conocimientos que traen. Comparten, las clases no son cerradas, se integran con las actividades de la comunidad, uno los lleva a la huerta, ahí puede enseñar todas las áreas, matemáticas, ciencias. Hay confianza en los niños, en los conocimientos que van adquiriendo, pueden aprender a reír, valoran la cultura, porque se les enseña lo propio y lo de afuera, lo más importante (Sandra).

Cabe entonces preguntarse ¿a qué se pueden atribuir las transformaciones en las concepciones y prácticas de enseñanza de los maestros indígenas?

Contextos de enseñanza en la diversidad étnica

No basta ser maestro indígena para variar la enseñanza en la diversidad étnica. De hecho, los maestros tuvieron como profesores a indígenas que igualmente negaban la cultura local y no incorporaban la lengua indígena o la usaban como un instrumento para enseñar el castellano.

Tampoco han sido los padres de familia por sí quienes exigieran integrar las concepciones y prácticas de enseñanza al proyecto étnico. En parte porque sus sueños continúan situándose en que los niños aprendan a leer, escribir y las operaciones básicas para defenderse en las actividades comerciales. Han aceptado que se enseñe la cultura propia, lo que asocian con la lengua y algunas artesanías, gracias a las ventajas que les implica el reconocimiento como etnia:

Los padres de familia opinan pero la ideología es que el niño vaya a la escuela para aprender a escribir, a leer y que no se salga del salón. Si uno se sale del salón dicen que el profesor está perdiendo tiempo, el padre nos evalúa por esa parte; el profesor a veces tiene que irse del aula por cualquier problema y eso ha sido una dificultad, ellos más evalúan la puntualidad en la escuela, no evalúan la forma de dar clase, las salidas, el trabajo con los niños (Mary).

Los maestros y las maestras atribuyen la transformación de la enseñanza, de la que ellos se formaron a la que actualmente imparten, al deseo de superar la historia educativa vivenciada, a la capacitación y a los cabildos:

Uno se ha capacitado en la parte intercultural, en la educación indígena. A uno le ha marcado mucho lo que le pasó en la infancia y no quiere que pase lo mismo a los muchachos, uno trata de cambiar, de mejorar, no hacer lo que le hicieron a uno. El cambio fue por la capacitación de haber valorado que hay una cultura propia, unos principios, unos saberes, que la educación debe ser de acuerdo a su cultura y que sirva a la comunidad. El cabildo ha sido parte de ese cambio que hemos tenido porque ahora plantea que la educación debe ser de esta manera para seguir perviviendo como indígenas (Sandra).

Evidentemente los maestros son quienes van reestructurando la educación en los contextos de diversidad étnica. No obstante, cabe preguntarse si ello es producto solo de una decisión personal o está integrado a una dinámica social que genera unas condiciones, unas relaciones sociales y unos sentidos particulares a la educación en la cual se posiciona y es posicionado el maestro. En este orden de ideas, se sugiere que estos maestros varían la enseñanza porque directa o indirectamente son producto de los procesos agenciados en una lucha política de carácter étnico que, instaurada en unas con-

condiciones sociales y un momento histórico determinados, modifica el balance de poder en la interdependencia entre los indígenas con los no indígenas y el Estado, lo que incide en las formas actuales de pensar, valorar y actuar en relación con la diferencia cultural.

No se niega que los maestros como personas hayan contribuido a transformar la enseñanza en los contextos étnicos o a modificar las relaciones de poder que posibilitaron situar de otra manera la diversidad cultural, ya que ellos han sido incluso líderes y miembros de los cabildos. Lo que se argumenta es que ellos no se construyeron como sujetos políticos que lideraran otros sentidos para la enseñanza de los indígenas a partir de su reflexión y lucha como maestros. Participaron formando parte y siendo formados por un movimiento indígena que puso en juego unas estrategias organizativas para trastocar las posiciones y relaciones de poder amparadas en la diferencia cultural y lingüística, lo que tuvo repercusiones en la vida étnica, incluida la educación, y por ende en el rol de algunos maestros.

Si la enseñanza en la diversidad étnica se debe mirar como parte de una configuración que producen los actores que interactúan, es de entenderse que en Silvia la perspectiva del movimiento indígena no es la única que tienen presencia otros agentes individuales e institucionales que la confrontan y la resisten. Entonces, la enseñanza cobra otros estilos que igualmente conviven en la zona:

Los docentes que no están en el proceso creen que es cumplir un horario, entregar información a la jefatura de núcleo, aplicar la normatividad, depender de los materiales del Ministerio [de Educación], aplicar todos los contenidos, independientemente de que aprendan o no. No les interesa si el niño está al servicio de él mismo, como profesores ponen la autoridad y son intocables, los niños tienen que obedecer. Desde el punto de vista de nosotros, el niño tiene derecho a expresar lo que siente, a sentirse cómodo o incómodo, hacer que la escuela sea el espacio de decir de diferentes maneras, decir lo que se piensa, mientras que para otros al niño hay que hegemonizarlo, todavía hay docentes de ese estilo y es lo que se está luchando en este momento (Laurentino).

Además, lo anterior se produce en un campo de tensiones generadas por la confrontación de las estrategias

individuales y colectivas. Tal es el caso de la relación con otros maestros, los padres de familia, las autoridades educativas y los cabildos. Así, por ejemplo, los cabildos esperan que los maestros se involucren en todos sus procesos, mientras que estos luchan por centrarse en lo educativo:

Aunque nosotros muy poco hemos aceptado, el cabildo nos quiere evaluar desde la oficina del cabildo, no desde el lugar donde estamos desempeñándonos, porque a las asambleas casi no vamos, uno va hasta las cuatro un día domingo y se va para la casa a otras actividades; ellos evalúan las actividades que hacen, a uno le afecta y tiene que entrar a dialogar con ellos, decirles ustedes nos evalúan en asamblea, no por la forma de trabajo con los niños y en la comunidad (Mary).

En este orden de ideas, es de esperarse que haya mayor consolidación de las propuestas educativas y pedagógicas agenciadas por el movimiento indígena donde hay más potencial o activación organizativa y, por el contrario, estas serán menos estructuradas y colectivas donde el balance de poder está debilitado. La balanza de poder debilitada del lado de la organización indígena implica la dificultad para articular a los maestros oficiales, que los maestros comunitarios que pasan a ser oficiales sean cooptados por las estructuras estatales o que no se logre transformar, desde sus intereses, la práctica de los maestros por la vía formativa y organizativa.

Si generar otros sentidos y acciones en la enseñanza para la diversidad étnica implicó una reconfiguración de fuerzas en el campo educativo, debió haber unas condiciones sociales y un momento histórico que lo posibilitaran y unas estrategias asumidas por el movimiento indígena que incidieran en el oficio de los maestros.

Movimiento indígena y educación

Se ha sugerido que la configuración social que redefine la diversidad étnica tiene implicaciones en el campo educativo porque este pasa a ser parte de la agenda política. Gros (2003) plantea que el contexto donde esto es posible se encuentra en la coyuntura de los Estados en la globalización, el neoliberalismo y la democratización; la presión ejercida por los organismos internacionales y las luchas de los movimientos indígenas. La mayoría

de naciones latinoamericanas reconocieron su carácter pluriétnico y multicultural, acompañado de derechos colectivos relacionados con las lenguas indígenas y la educación, en un momento en que la globalización y el neoliberalismo debilitan el modelo de modernización y construcción nacional a la vez que amplían las desigualdades sociales; en consecuencia, el Estado trata de tejer nuevas formas de articulación y participación de la población para restaurar la gobernabilidad y la legitimidad. Por su parte, los organismos internacionales presionan para que se contemplen derechos como los étnicos, dado que están relacionados con otros derechos que ocupan una posición central en la agenda global, como la biodiversidad y los derechos humanos. En cuanto a las luchas de los movimientos indígenas, Gros plantea que se trata de la *etnización* de demandas que construyen las organizaciones aprovechando la apertura democrática para enfrentar la crisis de la población indígena, cuestionar la dominación y la explotación, conseguir recursos y buscar una forma de integración y participación no subordinada.

En lo concerniente a estrategias del movimiento indígena que inciden en la enseñanza de los maestros de Laguna Seca y El Manzanal, la educación se asumió como parte del proyecto étnico, con el objetivo de que la comunidad se apropiara de la escuela y la reinventara de acuerdo con las metas políticas. El coordinador de educación lo plantea así:

El proceso educativo de El Manzanal surgió a raíz del proceso de lucha por la tierra, el objetivo central era, a través de la escuela, arrancar la recuperación de las tierras... la comunidad miraba que era importante tener una organización y dijeron hay que tener una educación. Lo primero que plantearon es que no sabemos leer ni escribir, para uno enfrentar al Estado lo primero es saber firmar... Hoy, en vista del proceso, los profesores están valorando el saber del niño y se ha logrado ganar la posición que el primer maestro es el padre, el abuelo, mientras la concepción del maestro era que el padre de familia era analfabeto y no sabía nada. Se ha logrado ganar espacio vinculando a los docentes en la construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), en un 80% hemos logrado concientizar, vincular y formar en el proceso a compañeras de la comunidad.

Para lo cual se generaron procesos y estructuras en los diferentes niveles organizativos en forma de programas o comités del área educativa. A través del quehacer de los encargados de la educación y la participación comunitaria, el movimiento indígena construye sentidos y lineamientos para la educación en zonas indígenas y directa o indirectamente logra injerencia en la normatividad y la política educativa para la diversidad étnica del país, la destinación de recursos económicos, la formación docente, la producción de materiales y el control de los maestros.

En términos legislativos, la Constitución Política de 1991 reconoció a Colombia en su dimensión pluriétnica y multicultural. El marco legal adoptó el concepto de *etnoeducación* y generó una normatividad que reconoce a los grupos étnicos el derecho a una educación de acuerdo con sus planes de vida y su contexto; a una educación bilingüe, a la formación docente en el dominio de la cultura propia y las lenguas de los grupos étnicos, a concertar la selección de docentes, los materiales educativos y recursos didácticos, la creación de alfabetos oficiales de las lenguas, la injerencia de organismos internacionales, la celebración de contratos y la infraestructura física, así como a participar en la dirección y administración de su educación y en el diseño y construcción de los currículos (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

El movimiento indígena promueve la destinación de los recursos económicos para la educación en zonas indígenas a partir de diferentes mecanismos. Por una parte, mediante la partida presupuestal que le compete al Gobierno en el área de etnoeducación, a veces gestionada con base en convenios surgidos de la protesta étnica; las dos maestras son contratadas por convenios de este tipo. Por otra parte, los cabildos negocian con los municipios la destinación de recursos de transferencia para cofinanciar la construcción de escuelas, el pago de maestros, la contratación de profesionales que asesoran las propuestas pedagógicas, entre otros:

Cuando comenzamos el proceso era muy difícil porque el alcalde prestaba poca atención, nos decían "lo que necesitan es un balón". Con los recursos de transferencia del cabildo decíamos tenemos tanto y necesitamos tanto para cofinanciación. La alcaldía ya comenzó a dejar recursos para que definiéramos y nos llamaban. Ahora, en la distribución presupuestal nos preguntan en qué

van a invertir. Eso se ha ganado por el movimiento indígena, por la lucha, por tener representantes en la administración. Es una política que se ha trabajado y ahora independientemente de quién sea el alcalde, se hace la concertación, hay una coordinación en la gestión (Laurentino).

Además, los programas de educación y los cabildos acuerdan proyectos educativos con varias ONG y organismos internacionales para el sostenimiento de experiencias educativas. Es así que en Quizgo una fundación apoyó un proyecto de niños con el que se financió el programa de educación durante ocho años.

En lo concerniente a la formación docente, la organización indígena junto con instituciones educativas, ONG y organismos internacionales han impulsado o desarrollado procesos de carácter formal y no formal. Iniciaron con cursos de nivelación para maestros que trabajaban en zonas indígenas, que no contaban con la educación primaria ni cumplían los requisitos para ejercer la docencia; siguieron con capacitación y actualización a maestros en ejercicio en temas demandados por las regiones y las organizaciones; continuaron con la profesionalización de maestros para la obtención del título de bachiller pedagógico, y van en la formación de licenciados a través de los programas de etnoeducación en las universidades. Los tres docentes son licenciados en etnoeducación.

La producción de materiales, aunque es reducida frente a las demandas, comprende recursos didácticos, revista educativa, documentos bilingües y resultados de investigación, que se publican en diferentes medios como libros, folletos, cartillas, videos, afiches, calendarios, CD y casetes. En Quizgo se publicaron dos cartillas, una sobre la etnohistoria del resguardo y la otra para la enseñanza de la lengua namtrik.

El movimiento indígena compite por el control de la enseñanza de los maestros mediante la evaluación docente, ya que negocia con el gobierno la evaluación institucional, condiciona la contratación de algunos maestros a la evaluación e involucra a los padres de familia e instancias educativas de los cabildos:

Hacemos evaluación del proceso, hace dos meses hicimos recorridos escuela por escuela para

ver qué efectos ha tenido el PEC, en El Manzanal encontramos que los niños están trabajando la lengua indígena, están motivados, no tienen ese temor de participar, de integrarse con otros estudiantes; la ventaja es que todos los profesores son de la comunidad, hay unos proyectos pedagógicos que están encaminados a la parte productiva y artesanal para el fortalecimiento cultural. En la evaluación la escuela quedó en segundo lugar en el municipio en las materias que habían evaluado. A nivel cultural es la escuela que más ha sobresalido (Laurentino).

Es de mencionarse que algunos maestros vinculados a partir de convenios negociados por el movimiento indígena, como el caso de la maestra guambiana, deben entregar informes a los programas de educación de los indígenas como requisito para la cancelación del salario. Otro aspecto es el apoyo a docentes que trabajan con el cabildo ya que a través de este se seleccionan los beneficiarios de contratación, capacitación y estudio.

Conclusión

Se puede reafirmar que la enseñanza para la diversidad étnica en Silvia es el resultado de una dinámica social en la cual las estrategias de los individuos y de los colectivos se juegan la balanza de poder a fin de ganar legitimidad frente a lo hay que pensar, decir y hacer en la enseñanza y con ello también se instauran ciertos modos de vida. La forma autorizada de enseñanza basada en el control cultural por parte de la población hegemónica fue confrontada a través de un movimiento étnico en un momento histórico determinado, configurando así otras condiciones sociales que han movilizad las concepciones y prácticas de enseñanza de algunos maestros indígenas. Por esta razón, un maestro puede ubicar como horizonte: "A los profesores de las organizaciones comunitarias nos interesa fortalecer y trabajar de acuerdo con las características y necesidades de la comunidad, que la enseñanza vaya encaminada a ver la problemática y frente a eso ver cómo el estudiante en un futuro sea autogenerador, no sea dependiente". ■

Referencias

CAJIAO, Francisco. 1994. *Poder y justicia en la escuela colombiana: vida escolar en Colombia*. Bogotá: FES.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). 2003. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: CRIC.

GROS, Christian. 2003. "Poder de la escuela, escuela del poder: proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización". En: *Memorias 2º Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación*. Popayán: Universidad del Cauca.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). 2004. *Normatividad básica para etnoeducación*. Bogotá: MEN.

Diálogo del conocimiento

La lectura del artículo de la profesora Cerón y su grupo de investigación es gratificante, a pesar del dolor implícito en las prácticas de etnocidio cultural que aún suceden contra las comunidades indígenas, como un rezago de la actitud colonial española. Prohibir el uso del idioma propio y la práctica de los rituales y las creencias religiosas, así como la burla por la manera de vestir, son apenas muestras de los prejuicios que deja una "educación" unívoca y enemiga de la diversidad cultural y del respeto que esta debería significar.

En el texto también se muestra cómo el trabajo de las comunidades indígenas respecto de la importancia de adelantar procesos educativos propios se refleja en la construcción de una realidad escolar distinta, en la cual se impulsan valores como la confianza, la interacción y la convivencia entre maestros y niños, la recuperación del uso de la lengua propia y de creencias espirituales relacionadas con el viento, el trueno, el agua y otros seres de la naturaleza, y la elaboración de los tejidos tradicionales.

No se trata de un proceso unilineal y libre de obstáculos. En el artículo se muestra el arraigo que en algunas comunidades tienen las prácticas religiosas de índole católica y evangélica, y los obstáculos que esto significa a la hora de abordar temas como la cosmovisión propia o el refrescamiento que debe realizarse, mediante prácticas de la medicina tradicional, para que los seres míticos les permitan a los indígenas acceder a lugares sagrados como las lagunas.

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) está cerca de cumplir 30 años de vida, y a lo largo de este tiempo ha mostrado avances muy importantes. En el horizonte siguen vigentes metas como la lucha por la recuperación de la tierra, la resistencia frente a las políticas neoliberales, la defensa de la autonomía política y del derecho propio, la recuperación del uso de la lengua vernácula y de prácticas culturales como los rituales del Saakhelu y el Çxapuç. En ese horizonte el desarrollo de proyec-

tos educativos propios de los indígenas tiene una importancia vertebral. Esos proyectos comenzaron con pequeñas propuestas pero, mediante un trabajo paciente, perseverante y construido a partir de la experiencia, ya contemplan en el horizonte la construcción de una Universidad Autónoma Indígena Intercultural, que está en camino como otra muestra del aporte de los indígenas en la construcción real de Colombia como país pluriétnico y multicultural.

Su propuesta educativa está articulada a la lucha por la recuperación de tierras. La Junta de Cabildos Indígenas del Cauca lo dijo en octubre 24 de 2005 con estas palabras: "*donde comienza la libertad de nuestros territorios avanza la libertad de nuestros pueblos*". En este proceso los proyectos educativos indígenas, como los que se describen en este artículo, están llamados a ser parte del palimpsesto donde se escriba y se haga realidad la nueva historia.

Oscar Oswaldo Torres Angarita