

REVISTA CAMINOS
EDUCATIVOS

ISSN 2256-4527
ISSNe 2389-7503

AÑO 2018 NÚMERO 5
GIRARDOT, COLOMBIA

**Etnoeducación, etnocultura y
Pedagogía de la Madre Tierra**



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA

Vigilada Mineducación

REVISTA CAMINOS EDUCATIVOS

AÑO 2018 NÚMERO 5

Revista de investigación educativa del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

caminoseducativos@ucundinamarca.edu.co



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA

REVISTA CAMINOS EDUCATIVOS

ISSN 2256-4527

ISSNe 2389-7503

AÑO 2018 NÚMERO 5
GIRARDOT, COLOMBIA

*Revista de investigación educativa del programa
de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades: Lengua Castellana e Inglés*

Correspondencia

*Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Barrio Gaitán
Carrera 19 No. 24-209
Tel: (+57 1) 833 5071 | 832 6905 | 831 4870
caminoseducativos@ucundinamarca.edu.co*

Rector

Adriano Muñoz Barrera

Vicerrector Académico

Pablo Emilio Flórez Vargas

Decana

Aura Esther Álvarez Lara

Director de Investigación Universitaria

José Zacarias Mayorga Sánchez

Director seccional Girardot

Juan Carlos Méndez Forero

Coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés

Claudia Marcela Jiménez Gordillo

Editor en jefe

*Andrés Arboleda Toro
Universidad de Cundinamarca*

Comité editorial:

*María Mercedes Hernández
Universidad de Cundinamarca*

*Diana Marcela Fajardo Casas
Universidad de Cundinamarca*

*Ernesto Gutiérrez
Universidad de Cundinamarca*

*Uriel Leal
Universidad de Cundinamarca*

*David Soler
Universidad de Cundinamarca*

Comité científico y de arbitraje

*Néstor Arboleda Toro
Asociación Colombiana de Instituciones de Educación
Superior con Programas a Distancia, ACESAD, Colombia.*

*John Jairo Martínez
Universidad Iberoamericana*

*Erika Cárdenas
Institución Educativa Rafael Uribe Uribe*

*Alexander Camacho
Universidad de la Salle*

*Wilmar Peña Collazos
Universidad Militar Nueva Granada*

*William Delgado
Universidad Minuto de Dios*

Fotografía:

*Fondo fotográfico de la revista Caminos Educativos
Foto de portada: Andrés Arboleda
Fotos al interior: Andrés Arboleda y Uriel Leal Zabala*

Diagramación

*Oficina asesora de Comunicaciones Universidad de
Cundinamarca (créditos)*

ÍNDICE

CAMINOS EDUCATIVOS



- 1 **EDITORIAL**
- 5 **ARTICULOS**
- 6 *La práctica mágico-religiosa del Candomblé en Bogotá*
Arley Buitrago
- 16 *Manera wayuu de enseñar y aprender: De la realidad a la modelación*
Margarita Pimienta
- 25 *Miedo a enseñar como wayuu*
Rafael Mercado Epieyu
- 33 *Influencia de la educación no diferencial en el autorreconocimiento de la identidad ancestral de los Nükak*
Daniel Tique
- 45 **AUTOR INVITADO**
- 46 *De la educación indígena propia a la educación superior intercultural*
Libio Palechor Arévalo
- 59 **ENTREVISTA**
Pedagogía de la Madre Tierra: “Un deber histórico de nosotros los humanos”
Entrevista a Abadio Green
- 69 **PONENCIA**
La piedra panche trazo y espíritu
Ernesto Gutiérrez
- 73 **RESEÑA**
Huellas en la senda del colibrí: hacia una reinterpretación mitopoética de la estatuaria agustiniana
- 76 **RESÚMENES DE TRABAJOS DE GRADO**
- 77 *Recreación literaria y realidad en Jekyll y Hyde: una lectura hermenéutica de la obra de Stevenson*
Jesús Alberto Caviedes Ayala, Miguel Ángel Huertas Portela, Cristian Camilo Guzmán Ríos
- 77 *La ciudad literaria: Interpretación de la ciudad en las obras Besacalles, El Atravesado y Ccorpio City de los autores Andrés Caicedo y Mario Mendoza*
Diana Paola Muñoz Uchuvo, Katerin Bohórquez Caballero
- 78 *El rol del aprendizaje experiencial en el desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes del programa de licenciatura en lengua castellana e inglés*
Andrés Felipe Vargas Romero
- 78 *Escribiendo por una cultura de paz: Caso, integrantes de la banda musical y de marcha ciudad de Girardot*
Erika Cárdenas Campuzano, Angie Lizeth Castañeda Leal, José Andrés Moreno Torres
- 79 *Oralidad Aguadedioscense: En busca de nuestras raíces. Una estrategia pedagógica para fortalecer la oralidad*

Andrea del Pilar Góngora Macías, María Teresa Salcedo Jaimes, Gabriela Villegas Díaz

- **79** *La adquisición de vocabulario cotidiano en lengua extranjera inglés en el nivel pre-escolar del colegio santa Margarita María a través de la aplicación de elementos del modelo VAK*
Juan David Guzmán Ríos
- **80** *Fortalecimiento de la competencia escritural y la creatividad en los estudiantes del grado 5° de la institución educativa San Fernando de la ciudad de Girardot, a través de la producción de textos narrativos*
Luisa Jasbleidy Herrera Montañez, Catalina Rodríguez Velásquez
- **80** *Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena nukak*
Daniel Esteban Tique Jiménez
- **80** *La comprensión más allá de las palabras: un ejercicio didáctico utilizando la imagen como texto*
Bárbara Juliana López Romero, Brayan Estiven Huertas Patiño
- **81** *La Incidencia del Contexto Sociocultural en la Producción de Textos Escritos en un Sujeto Sordo: Un Estudio de Caso*
Geraldine Molina Muriel, Cielo Cárdenas Muñoz
- **81** *Procesos y resultados obtenidos del programa nacional de alfabetización llevado a cabo en el municipio del Espinal Tolima, en el año 2015*
Jenny Magaly Devia Castro

EDITORIAL

CAMINOS EDUCATIVOS

Este número titulado “Etnoeducación, Etnocultura y Pedagogía de la Madre Tierra” busca explorar, desde diversas perspectivas y sobretodo alejados de una moda neoindigenista coyuntural y pasajera, de qué manera las propuestas y experiencias educativas de las culturas nativas pueden aportar a la construcción de un pensamiento educativo latinoamericano propio.

Habría que comenzar por pensar que la noción de propio no quiere decir aquí exclusivo. Latinoamérica y el Caribe es una inmensa mola de colores.

Es verdad que, luego del violento choque cultural de la conquista, las comunidades indígenas y afrodescendientes han luchado por una educación acorde a su cosmovisión, a sus tradiciones, a su lengua y a su cultura. Algunas de esas luchas tomaron cuerpo en propuestas educativas concretas en los años setenta. Estas propuestas son las precursoras de lo que luego se llamaría educación propia.

No deja de seguir habiendo una connotación de local en el epíteto propio. Sin embargo, a la manera de un espiral, el referente de lo local se abre a círculos más grandes. Este es el giro que está dando la educación propia: de ser un conjunto de proyectos para resolver problemas educativos exclusivos de comunidades indígenas y afrodescendientes, ha pasado a convertirse en una propuesta que puede integrar a otras culturas nativo-mestizas. Las propuestas etnoeducativas así entendidas, ya no son una cuestión de pueblos indígenas, sino una cuestión que concierne al ser humano en general. En esta línea de pensamiento, Green, al hablar de la pedagogía de la Madre Tierra en una entrevista que aparece en este número, afirma que: “plantear una educación en que la tierra fuera la verdadera pedagoga se convierte en un deber histórico de nosotros los humanos”.

Así, propio adquiere connotaciones más amplias. Para volver a la imagen de la mola, lo propio se entiende como una tejedura que va uniendo todas las culturas indoamericanas, latinoamericanas y afrodescendientes dentro de la multidiversidad. Una tejedura que mantiene cohesionadas a esas culturas en lo que se refiere a su propia realidad. Una tejedura, en fin, que evite que seamos arrastrados por modelos que no tienen en cuenta nuestra compleja configuración histórica y nuestras identidades.

En Colombia, los líderes o gobernantes que históricamente han estado administrando el país, han utilizado la educación para que cumpla otros objetivos o propósitos. La educación propia es verdaderamente muy propia: únicamente para esos colombianos etiquetados como minorías étnicas. No hay vasos comunicantes entre esas propuestas educativas y lo que se planea para el resto del país.

Para el gobierno y para la mayoría de la gente, la cosa está muy clara: la etnoeducación concierne únicamente a las comunidades con otras culturas y otras lenguas. Aun así, no está muy bien organizada y no se están cumpliendo satisfactoriamente con los rumbos trazados por el marco jurídico que garantiza a las comunidades indígenas y afrocolombianas el derecho a una educación que corresponda a sus cosmovisiones. Sin ir más lejos, en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, el kriol se habla cada vez menos. En el pueblo kamsá, en el Putumayo, los padres prefieren que sus hijos aprendan y hablen el español para que puedan tener acceso a la educación y así tener mejores oportunidades laborales.

Algunos lingüistas plantean que este es el ciclo que cumplen las lenguas. Que históricamente unas lenguas sucumben ante el uso masivo de otras, más prestigiosas. Detrás de esta forma de pensar, tal vez haya un sesgo más monoculturalista que fatalista o realista. Una manera de normalizar el monopolio cultural que, en rigor, es una forma lenta y disimulada de etnocidio.

Recordemos que nacional e internacionalmente existen marcos legales que precisamente buscan evitar que esto ocurra.

Por otro lado, con respecto a la educación oficial, la de las mayorías, en los lineamientos propuestos se filtra precisamente el discurso de la globalización económica fundamentada en la producción de riqueza y regida por el principio de la competitividad.

De esta manera, la juventud colombiana está atenazada entre los estándares de pruebas internacionales tales como las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) que miden el desempeño de estudiantes de quince años en matemáticas, ciencias y comprensión lectora. Ante los bajos resultados obtenidos en su aplicación, las tuercas se aprietan, los estándares se refuerzan, el modelo se compacta, volviéndose el único referente posible de medición del aprendizaje.

Todo esto ocurre en un clima de desigualdad social y de escasa cobertura de la educación. En un contexto, en que el tejido social está deteriorado; en que cada vez es más amplia la brecha entre educación, familia y comunidad; en el que la corrupción, la ilegalidad y la violencia social alcanzan picos escandalosos. Sin contar que las condiciones laborales del docente son cada vez peores, que la infraestructura de los colegios públicos (sobretudo en provincia) es burda e inadecuada y que la alimentación de los restaurantes escolares no es de calidad.

La anormalidad se ha normalizado. Las nociones de bueno y de malo se han difuminado. Se ha llegado al punto de que la opinión pública celebra cuando los medios de comunicación masiva anuncian que se han reducido los índices de violencia o de ilegalidad sin que quede la menor sombra de preocupación ante el hecho de que siga habiendo violencia e ilegalidad.

Se ha llegado a un punto en que prima una visión de la educación para el desarrollo económico y no para el desarrollo humano integral. Es frecuente oír decir que hay que invertir más en ciencia y tecnología que en las humanidades porque aquellas generan más riqueza que estas. La visión corriente y compartida de la educación es aquella en la que se miden saberes y habilidades. Pero las demás dimensiones del ser quedan en un segundo plano.

Ya en el siglo XVI, en un ensayo titulado: Sur l'Education des enfants¹, el humanista Michel de Montaigne afirmaba que, al pensar en un profesor para un niño, más valía que tuviera "la tête bien faite que bien pleine" (la cabeza bien hecha que bien llena) (Montaigne, 1580/2009, p. 184). En lo que respecta al niño, Montaigne sostenía lo mismo y se quejaba de que la educación fuera como si "l'on versait dans un entonnoir" ("se vertiera por un embudo") (p. 184). En el pensamiento educativo del ensayista francés, importa menos el saber que otras dimensiones del individuo como la espontaneidad, el tanteo, la exploración, el goce, el bienestar corporal y mental.

Esta visión del humanismo europeo del siglo XVI, contrasta con el fenómeno, cada vez más generalizado, de las Cram Schools (la palabra inglesa cram significa a la vez rellenar, embutir y estudiar duro para presentar un examen) que existen en los países con los mejores resultados en las pruebas internacionales estandarizadas y que se especializan en atiborrar de información la cabeza de los estudiantes y de entrenarlos para aprobar esos exámenes.

Tal como van las cosas, esos son los rumbos que se vislumbran para estos países de latinoamérica y del caribe. Una visión material del desarrollo subyace en estas concepciones educativas que giran en torno a la producción y reproducción del saber y que dejan de lado aspectos como el saber ser, la aceptación de la diferencia, el reconocimiento de la otredad, el acatamiento de la naturaleza y el autocuidado de la salud y la vida.

En este número se propone un viaje a las raíces ancestrales para conocer otras miradas sobre la educación y, más ampliamente, sobre lo humano. Pero las raíces no son orígenes absolutos sino que son ellas producto de encuentros y desencuentros de mestizajes más antiguos.

Esto precisamente lo ilustra Buitrago en "La práctica mágico-religiosa del Candomblé en Bogotá", artículo en que ofrece los resultados de una investigación sobre la presencia del Candomblé en Bogotá y sobre sus aportes a la salud física y mental de sus practicantes. Precisamente el Candomblé es una religión producto de encuentros y mestizajes. Hay, en ella, sabidurías de pueblos africanos como los yoruba, los ewe, los bantú (que llegaron a América a través de los esclavos traídos durante el periodo colonial) enlazadas con las creencias y prácticas espirituales de los indígenas Caboclos del Brasil.

Buitrago aborda su estudio partiendo de una de esas dimensiones del ser diferentes al saber: la salud física y mental. A partir de un estudio de caso, el autor busca describir e interpretar los rituales de sanación de esta práctica religiosa, que involucra un complejo sistema de creencias ancestrales en la magia, el fetichismo, el equilibrio emocional, mental y corporal y en las fuerzas de la naturaleza.

Pero Buitrago también quiere ponernos en guardia frente a perspectivas científicas para las cuales tal vez estos rituales de sanación no sean más que charlatanería. El autor enfrenta la mirada occidental y sus rituales de verdad reinantes. Evoca a Foucault, pues el pensador francés provee herramientas conceptuales para relativizar esa prestigiosa cosmovisión occidental. Según Foucault, la verdad no es más que un discurso hegemónico imbricado en una tecnología de poder (el biopoder), es decir un conjunto de técnicas de organización, clasificación y jerarquización de individuos. Una particularidad de los regímenes de existencia de la verdad es que cuando una manera de hacer o de ver el mundo adquiere, por decirlo así, una credibilidad masiva (sustentada por técnicas, normas, instituciones, sujetos, conceptualizaciones), quedan a la sombra otras maneras de hacer, otras cosmovisiones. Sobran los ejemplos en la historia y tal vez el más citado de todos fue el que se dio durante el etnocidio de la conquista, en que muchos saberes desaparecieron o fueron considerados como falsos y blasfemos.

De esta manera, aunque el candomblé sigue siendo una práctica marginal, para el autor constituye no solo una alternativa a un discurso occidental sobre la salud en el que hay un divorcio entre la mente, el cuerpo y la naturaleza sino en un foco de resistencia contra modelos de verdad imperantes.

¹ Montaigne, M. (1580/2009). *Essais. Les Essais en français moderne. Adaptation par André Lanly. Paris: Gallimard, collection "Quarto".*

En el siguiente trabajo, titulado: “Manera wayuu de enseñar y aprender, de la realidad a la modelación”, María Margarita Pimienta Prieto parte de la descripción de aspectos cosmogónicos, culturales y de organización social de los wayuu para bosquejar un modelo pedagógico en el que la educación gira en torno a la vida. La familia es un aspecto clave en este pensamiento educativo pues, según la autora, “la noción de familia está organizada en estructuras concéntricas que van desde el núcleo familiar más inmediato, pasan por el clan y llegan al grupo”. La familia, en rigor, es la misma comunidad. Y, en la comunidad, la palabra es vital. En esta estructura comunitaria, la palabra oral y la escucha de esa palabra tienen un rol fundamental. He ahí por qué es tan importante el palabrero; esa persona que nivela el equilibrio individual y social a través de narraciones llenas de vivas imágenes de su cosmogonía con la que se indican pautas de conducta y se dan lecciones de vida: “la palabra es constructora de ser”. De otro lado, el aprendizaje no está desvinculado de aspectos de la vida cotidiana, pues los elementos cotidianos, tales como el telar, la arcilla y las plantas medicinales, son también significativos espiritualmente, además de que, al aprenderlos a manipular, se desarrollan habilidades, destrezas y actitudes y se refuerza el sentido de pertenencia a la comunidad.

Aunque la prioridad de la autora es definir un modelo educativo para uso de los wayuu, esta interpretación pedagógica y didáctica de los elementos culturales del pueblo wayuu pueden nutrir la reflexión educativa de manera más general. De hecho, epistemológicamente la autora constituye un puente entre la cultura wayuu y la cultura occidental pues, como ella misma afirma, parte de lo que observa en la comunidad wayuu y lo interpreta a partir de postulados teóricos occidentales. La propuesta de Pimienta no solo busca visibilizar aspectos culturales e identitarios de los wayuu, sino que queda esbozado todo un pensamiento educativo fundamentado en tres ejes centrales: el ser, el hacer y el conocer.

Rafael Mercado Epieyu, en su ensayo, “Miedo a educar como wayuu”, ahonda en la cosmovisión de su comunidad para combatir la autonegación de los pueblos indígenas, consecuencia de la discriminación racial surgida en la época de conquista y que se ha perpetuado hasta hoy. Mercado Epieyu parte de una breve descripción de la lengua wayuu en la que ilustra la relación entre la lengua wayuu y su cosmovisión. Este aspecto es clave para el autor dado el ensanchamiento de las modalidades expresivas del wayuu. En efecto, la escritura es una modalidad reciente en esta lengua. De una forma muy significativa, el autor inserta, en su ensayo, unos poemas escritos por él mismo en dos versiones: wayuu y español. Cada poema corresponde a un número del 1 al 10. De manera paradójica, el autor sostiene que, escribir en wayuu es una manera de no extraviarse en lo que él llama la “selva de la escritura”, propia de Occidente que, a través de sus lenguas mayoritarias desarrolladas en y para la escritura, expanden formas hegemónicas de pensar. De esta forma, Mercado Epieyu propone integrar el aprendizaje de la escritura de la lengua wayuu en la educación propia como una estrategia para entender y perpetuar esta cultura ancestral.

Porque la conservación de la identidad étnica de las comunidades nativas y afrodescendientes es una de los problemas centrales de todo proyecto etnoeducativo. Es hacia el estudio de esta problemática que se encamina el trabajo de Daniel Tique titulado, “Influencia de la educación no diferencial en el autorreconocimiento de la identidad ancestral de los Nükak”.

Fenómenos ligados a la violencia como la presencia de grupos armados en los territorios de movilidad de este pueblo nómada, el desplazamiento forzado o la aculturación, han puesto en riesgo la identidad cultural de los Nükak. Por otro lado, el estado colombiano ha buscado vías para proteger a esta comunidad formulando políticas que han denominado con el ambiguo término de interculturales. Pero en realidad, detrás de este concepto de interculturalidad se encuentra la vieja y colonial oposición entre civilización (cultura occidental) y barbarie (culturas indígenas), lo que, según el autor, no ha hecho sino reforzar los procesos de adquisición de elementos culturales y lingüísticos de la cultura mayoritaria. Podemos ver que la desaparición de las lenguas y de las culturas es una cuestión que va más allá del ingenuo ciclo de la vida que nos han enseñado de niños en la escuela, la familia y sociedad en que se nace, se crece, se reproduce y se muere.

De otro lado, en lo que concierne la interculturalidad, para nuestro autor invitado, el líder y docente Libio Palechor Arévalo, proveniente del pueblo Yanacona, en el Cauca, este concepto solo se da cuando hay un “diálogo de saberes entre iguales y en igualdad de condiciones”. Su artículo titulado: “De la educación indígena propia a la educación superior intercultural”, es un interesante repaso de las luchas de los indígenas del Cauca para lograr ser reconocidos como iguales por el gobierno nacional. El autor hace un recuento de los proyectos de educación propia, tales como el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), únicas armas de estas luchas, que desde los años 70 se han propuesto para consolidar una educación auténticamente intercultural, es decir, un tejido de saberes dentro de la diversidad y no una interculturalidad que, en el fondo, siga siendo una proyección disimulada, un acaparamiento de la cultura dominante, que es uno de los problemas que el profesor Palechor ve en diversos programas de educación superior intercultural del continente.

Por otro lado, el profesor Palechor reitera algo que ya se ha venido diciendo y es que, en la educación, tal como la conciben estos pueblos indígenas, es importante la familia, la comunidad y la Madre Tierra. Para el pensamiento indígena no hay oposición entre naturaleza y cultura. Al ser la naturaleza, la Madre Tierra un principio fundamental dentro de su cultura, todo lo que se piensa y se hace parte de ella y va hacia ella.

Abadio Green, creador de una propuesta educativa llamada “Pedagogía de la Madre Tierra”, va más lejos y asocia cada cosa, incluido el individuo con la Madre Tierra.

El equipo investigativo de la revista Caminos Educativos lo ubicó en la Universidad de Antioquia donde coordina la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y dialogó con él sobre su propuesta. En el presente número se ofrece a docentes, estudiantes, investigadores y, al público en general, una transcripción de este diálogo pedagógico.

Una de las críticas de Green a otros planteamientos educativos decoloniales es que están todavía centrados en la categoría del ser, de un individuo desvinculado de la naturaleza. Y es que para este pensador, miembro de la cultura gunadule, el cuerpo es prolongación de la Madre Tierra, con todas sus funciones y movimientos: la Madre Tierra es la gran pedagoga y, este es el eje fundamental de esta propuesta de educación superior indígena. En ese sentido, en las comunidades nativas en que la naturaleza y la cosmogonía están íntimamente enlazadas, las prácticas culturales de la comunidad son producto de la Madre Tierra. Por eso, el aprendizaje es comunitario y dialogado. En consecuencia, la palabra y sobre todo la escucha, es tan esencial en este modelo educativo. Porque al ser la palabra vida y movimiento de la comunidad (movimiento en el ahora y movimiento desde el ayer), nace ella también de la Madre Tierra, como cualquier fruto, como cualquier canasto o tejido. Comprender cómo en cada una de estas comunidades, saberes como el cálculo, la artesanía, la lengua, el manejo de plantas medicinales, las formas de organización comunitaria entre otros, ponen en relación la cultura y la Madre Tierra, es una de las tareas de docentes y estudiantes de este novedoso programa educativo.

Pero, en el caso de comunidades desaparecidas (incluso mucho antes de la conquista), es difícil saber cómo su pensamiento se relaciona con la Madre Tierra. Oculito entre los bosques del país, se extienden otros bosques de símbolos y trazos grabados en piedras y peñascos, indescifrable escritura de saberes olvidados, poblada, sin embargo, de vivas imágenes de un elaborado y enigmático pensamiento mitopoético. ¿Qué significan estos sueños dormidos en la piedra, con sus formas variadas, ambiguas y secretas?

Esta pregunta central atraviesa el trabajo de reflexión del profesor Ernesto Gutiérrez sobre los petroglifos de nuestra región del Alto Magdalena y del último libro del profesor Uriel Leal. Desde diversas perspectivas, pareciera que llegaran a la misma conclusión: a pesar de que Occidente ha producido mucho saber, no hemos dejado de ser analfabetos espirituales. Leer esos sueños dormidos, esto es re-interpretarlos, re-activar sus sentidos cientos o miles de años después de que fueron escritos en la piedra, requiere que nuestra mente se desplace más allá del cuadrante de la razón y se complete esa espiralidad que parte de la naturaleza y llega a la naturaleza pasando por todas las sinapsis del ser.

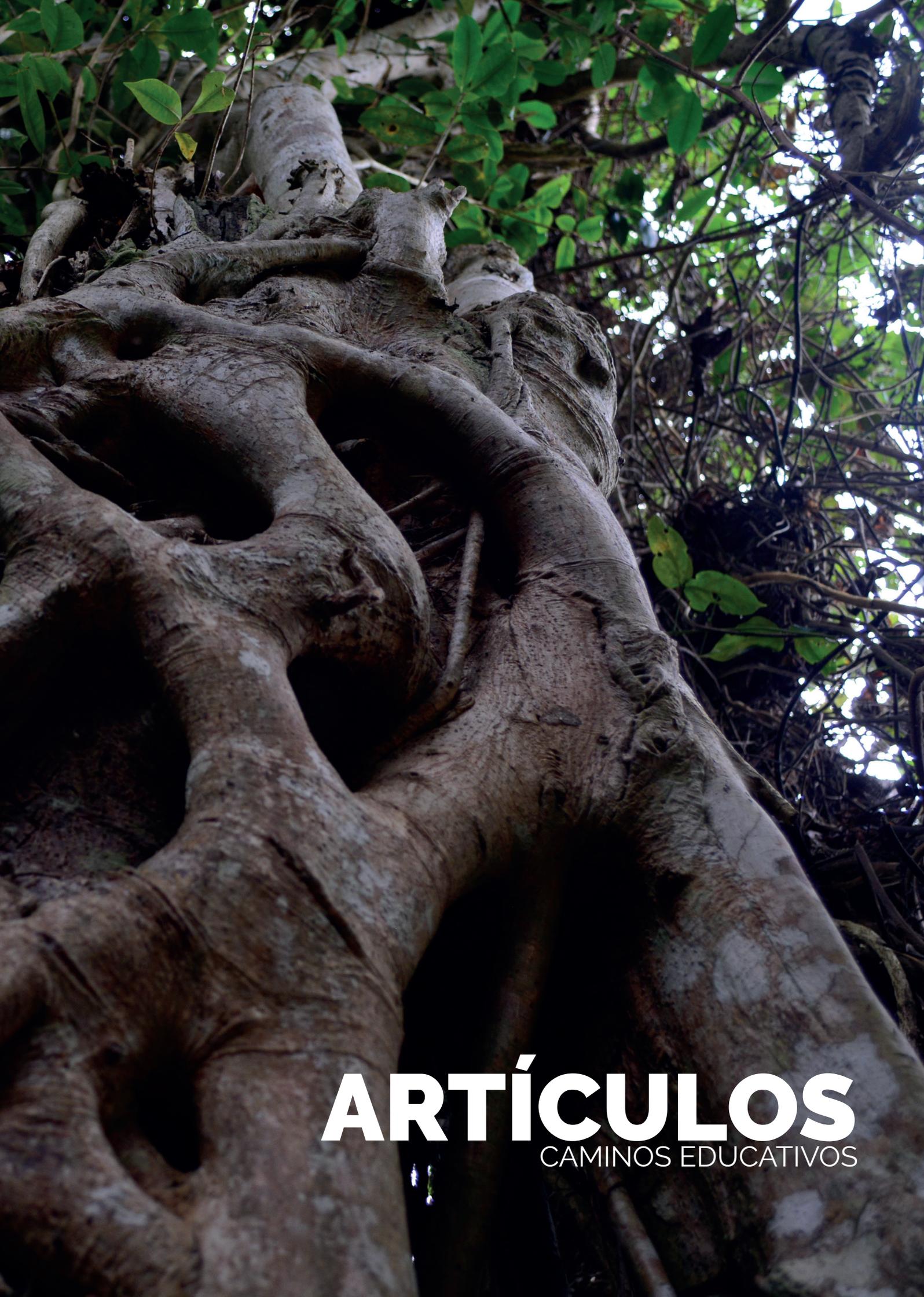
Si este recorrido por las raíces ancestrales, si este ejercicio de diversidad, llegara a ser inspirador, se habrá alcanzado el propósito central de esta revista.

Andrés Arboleda Toro

Editor

Girardot, 11 de septiembre de 2018.

EDITORIAL
CAMINOS EDUCATIVOS



ARTÍCULOS

CAMINOS EDUCATIVOS

La práctica mágico religiosa del candomblé en Bogotá

Artículo recibido el 14 de marzo de 2018 y aceptado el 16 de mayo de 2018

Arley Buitrago²

dignidadparalahumanidad@gmail.com

Resumen: El presente artículo de investigación reflexiona sobre la práctica religiosa terapéutica del Candomblé en Bogotá, sus medios de circulación y apropiación, así como los usos y aportes que esta práctica ancestral de raíces africanas y amerindias, permite a sus practicantes en la ciudad. Gracias al estudio de caso, el testimonio de miembros destacados de la Comunidad Candomblé Colombia, es vital para la comprensión de cómo la interpretación de la realidad al interior de esta práctica continúa siendo hoy un espacio para la resistencia y una alternativa a los excesos propios del proyecto moderno, posibilitando el auto reconocimiento y la descolonización del ser, el pensar y el hacer.

Palabras claves: Candomblé, racismo, biopoder, salud, enfermedad, tradiciones religioso-terapéuticas.

The religious magical practice of candomblé in Bogotá

Abstract: This research article reflects on the therapeutic and religious practice of Candomblé in Bogotá, its means of circulation and appropriation, as well as the uses and contributions that this ancestral practice with African and Amerindian roots carries out to its practitioners in the city. Thanks to this case study, the testimony of outstanding members of the Candomblé Colombia Community is vital for understanding how the interpretation of reality within this practice continues, even today, to be a space for resistance and an alternative to the excesses of the modern world, which paves the way for self-recognition and decolonization of the being, the thinking and the doing.

Keywords: Candomblé, racism, biopolitics, health, disease, religious-therapeutic traditions.

Introducción

El Candomblé, es un sistema religioso de antecedente africano, concretamente Yorubá, fusionado con creencias y prácticas de los pueblos Dahomey, Congo y Angola, así como de creencias amerindias de los indígenas caboclos brasileiros. El culto en Nigeria se llama culto a Orúla (orishá de todos los misterios) y adoración a los orishas. Por su parte, en el Brasil, tras el proceso de esclavización y posterior encuentro y mestizaje del cuerpo de creencias se llama candomblé. Existen prácticas similares en Trinidad y Tobago tales como el culto a Shangó y, en Cuba, la Santería o Regla de Osha-Ifá.

Los sistemas religioso-terapéuticos del candomblé practicado en Bogotá y sus formas de entender y tratar los problemas de salud-enfermedad, son

aún desconocidos dentro de las investigaciones desarrolladas; como también se desconoce la influencia de estas prácticas en la configuración de ciudad e identidad de los sujetos que la componen, ya que éstas no son solo un sistema de salud sino que revelan toda una interpretación de la realidad, que define formas de ser y habitar en el mundo.

Debido a la extensión de la ciudad de Bogotá y a la fluctuación de habitantes en ella, se hace difícil encontrar vestigios de la práctica, ya que no se concentra en lugares abiertamente comerciales con avisos neones y rimbombantes; más bien se trata de circunstancias implícitas en su hacer; que veremos más adelante, propias de una práctica móvil, de lugares cambiantes, intermitentes y de apariencias indescifrables; por ello es necesario recurrir al estudio de caso de experiencias relacionadas con el

² Licenciado en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y, actualmente maestrante de cuarto semestre de la Maestría en Estudios Artísticos de la facultad de artes ASAB. En la actualidad se desempeña como docente de educación secundaria y media en el modelo de Educación Flexible de la SED Bogotá. Se encuentra realizando la investigación-creación "En las fronteras del ser hombre. Relatos sobre la construcción de masculinidad en/desde los cuerpos de hombres negros". Ha participado en el grupo de investigación Derechos humanos en la escuela. Universidad Distrital Francisco José de Caldas sede ciencias de la educación. También ha realizado la corrección de estilo del libro "toc, toc, toc abran la puerta quiero ser libre" de Yuri Moncayo que narra el secuestro y la caminata por la liberación de su hermano Pablo Emilio Moncayo. Y ha participado de las organizaciones: Videos y rollos (apoyado por TDH Basilea), Colectivo Entre-Tránsitos, Corporación Horizontes Colombianos, Fundación de paz de Alemania y actualmente Movimiento Nacional Cimarrón. Igualmente ha estado en diversos espacios de encuentro y reflexión como: Encuentro nacional de experiencias de educación popular, Medellín 2009. Encuentro internacional de arte en resistencia Medellín 2010, Seminario internacional territorio y excepción, Bogotá 2010. Encuentro UDEC. "La piedra panche Identidad, arte y educación" (Girardot, 2017).

³ La comunidad Candomblé Colombia es un lugar de culto a los orishas en Bogotá, concretamente en el barrio El Polo, donde se busca, como sus integrantes afirman: "divulgar las distintas formas del conocimiento a las que el ser humano puede acceder para el despertar de conciencia y una mejor forma de vivir integrando el desarrollo material y espiritual." Esto además de promover la formación sacerdotal y esotérica en un ambiente sin discriminación y fuertemente enraizado con prácticas afro-brasileras.

candomblé y la problemática de la salud-enfermedad, específicamente en la Comunidad Candomblé Colombia.

La identificación de la problemática permite plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se dan los procesos de circulación y apropiación de los valores implícitos en los sistemas religioso-terapéuticos del candomblé, practicado en Bogotá? Responder esta pregunta nos llevó al estudio de caso de la Comunidad Candomblé Colombia, ubicada en el barrio Polo en Bogotá; la investigación se llevó a cabo durante los años 2013 y 2014, tiempo durante el cual pudimos visitar la comunidad y entrevistar al sacerdote líder, al que llamaremos Pai Juan Manuel de Echú⁴ y al Babakekere⁵ Juan Guillermo Medio Real Montaña, quienes nos compartieron parte de su conocimiento.

Metodología

La presente investigación es un análisis de orden multidisciplinario e interdisciplinario que tiene en cuenta la etnología y la historia de las religiones con un enfoque intercultural e interdisciplinario. La metodología es de orden crítico cualitativo, atendiendo al paradigma interpretativo en el campo general del estudio de caso, el cual es propio de la antropología y se deriva de los estudios culturales, la cual busca observar, describir y, de esta manera, aportar a la reflexión acerca de la vida social.

Fue indispensable, en el trabajo de campo, el acercamiento del investigador a la comunidad y al hecho social donde se reconoce un lenguaje y se resignifican signos y símbolos propios de la comunidad, en este caso, de los practicantes del candomblé.

La metodología está centrada, por tanto, en el estudio de caso. Los instrumentos de recolección de información fueron: la entrevista, la lectura de textos, los registros fotográficos y sonoros. Estos instrumentos se aplicaron en casos específicos al interior de la Comunidad Candomblé Colombia; resumen experiencias de distintas personas que habitan la ciudad en su diversidad y no pretenden dar cuenta de la manera en que inciden las prácticas del candomblé en la configuración de nociones culturales de salud en toda la población de Bogotá; más bien los casos son tomados a manera de ejemplos, que nos permitirán ver, desde situaciones locales, los mecanismos de circulación y apropiación de los valores propios de la práctica religiosa en cuestión.

El análisis de las formas de circulación y apropiación de las prácticas religioso-terapéuticas del candomblé en Bogotá, se realizan en el marco de relaciones hegemónicas y contra-hegemónicas culturales, donde las prácticas terapéuticas para la atención de la salud y la enfermedad, se constituyen en la columna

vertebral de este proceso. Dentro de este análisis se tuvo en cuenta los procesos de dominación, control del cuerpo, colonialidad del saber, el poder y el ser; al igual que el biopoder, buscando comprender la magnitud de la profundización de los procedimientos orientados al control de la vida de los sujetos, así como las características propias de la relación entre dominación, decolonialidad y medicina tradicional; en este caso, sujeto al candomblé de un lado y entre racismo, conocimiento y práctica en una lectura complementaria por el otro lado.

Salud y Biopoder

En el análisis de Michael Foucault (1973) frente a la imposición de regímenes de verdad y al uso del conocimiento como herramienta para la dominación, este autor retoma a Nietzsche, quien señala que: “En algún punto perdido del universo, cuyo resplandor se extiende a innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que los animales inteligentes inventaron el conocimiento, fue aquel el instante más mentiroso y arrogante de la historia” (p. 17)

Siguiendo el camino indicado por Nietzsche, para Foucault existen dos historias de la verdad, la historia de las ciencias y otras historias, que son exteriores a la verdad; el conocimiento occidental genera por lo tanto una distancia y una relación de dominación del objeto; instaura unas relaciones de poder; por ello, el conocimiento deviene en duelo, desconocimiento de las diferencias, imposición, esquematización y violación. Los dominios del saber se dan a partir de relaciones de fuerza y relaciones políticas al interior de la sociedad, estas condiciones políticas propenden por la construcción de ciertos sujetos, que le son útiles a la estructura económica principalmente y, a su vez, imponen regímenes de verdad y dominios de saber; como lo hemos visto en el ejemplo específico de la atención a la salud y a la enfermedad en Colombia. De esta manera, el sistema viene a ejercer poder sobre el tiempo de los sujetos, sobre sus cuerpos, sobre la manera en que se tramitan los conflictos (poder jurídico) y sobre el saber; todo esto basándose en una diferenciación de la cultura occidental como superior sobre el resto del mundo. Lo que Castro Gómez (2004) llama la hybris del punto cero o lo que podríamos localizar en los enunciados teóricos racistas.

A partir de estos regímenes que consiguieron imponerse sobre las interpretaciones de la realidad de la humanidad, en general mediante las instituciones sociales como la escuela, por ejemplo, se constituyó como un organismo de control social, que reprodujo la mentalidad burguesa propia del capitalismo, con una visión positivista donde todos los otros sistemas de conocimiento e interpretaciones de la realidad, cosmovisiones, como otras prácticas mágicas y religioso-terapéuticas quedaron relegadas al plano subjetivo por considerarse “primitivas”, “pre-

⁴ Sacerdote principal de la Comunidad Candomblé Colombia iniciado y autorizado en el Brasil, sociólogo y coaching ontológico.

⁵ Sacerdote menor, psicólogo de profesión y encargado de los asuntos relacionados con la salud emocional de los consultantes.

lógicas” e irracionales. Dichas prácticas, acusadas de no atender los problemas de salud-enfermedad, fueron sometidas a estigmatizaciones como las de la hechicería, la charlatanería y la brujería, siendo perseguidas, satanizadas y castigadas durante siglos y, aunque en la actualidad estas prácticas no son condenadas con cárcel o psiquiátrico, sí lograron inscribirlas en el pensamiento colectivo, como estigmas, desprecios y subvaloración frente a los conocimientos de los pueblos nativos en general, así como de los sistemas terapéuticos no solo de linaje africano, sino también de origen indígena; es decir, se instauró una comprensión de la realidad cerrada y racista, que niega al otro, que niega la diferencia y la aleja de lo humano, acercándola más bien a la animalidad que debe ser “civilizada”, “evangelizada” y “educada”.

Esta comprensión de la realidad bajo el lente de una innegable teoría racista, abandonó el poder de la curación y la atención de la enfermedad, siendo lo que nos concierne y compete como individuos y colectivo humano, únicamente en manos del conocimiento médico occidental, otorgando otro poder más, sumándose al manejo de la economía, la política y la educación que ya detentaban; entre otras consecuencias de la manipulación médica, este poder se remite al control sobre la vida de los sujetos y la potestad para aplicar tratamientos y experimentos en los cuerpos humanos.

La vida de la humanidad quedó limitada a los intereses y necesidades de la élite dominante; intereses que no son propiamente los del bienestar común, sino los de la expansión económica a toda costa, empleando, para ello, la política, el control, la dominación y la explotación.

La medicina viene a ser, en este contexto, uno de los engranajes de la gran maquinaria de la dominación; por esto, las formas de acción y atención de ésta, frente al paciente, dejan ver la problemática de la salud-enfermedad asumida con una perspectiva instrumental, positivista donde la enfermedad se tramita únicamente en lo físico, y la salud se entiende como la ausencia de enfermedad y no como el bienestar integral del ser; una medicina con un enfoque propio de la ideología diseminada por la cultura hegemónica, el eurocentrismo y la imposición de una realidad única, donde la producción es el eje de la sociedad y, el consumo, como muti-propósito, logra usar y abusar de la naturaleza y los seres humanos para satisfacer sus fines; una medicina alopática capaz de mitigar los dolores y estragos que el mismo sistema causa, pero curar al sufriente, empoderarlo en autocuidado, pues ésta práctica médica es consecuencia de la anomia social, que es la razón de ser de la medicina moderna incapaz de eliminar la enfermedad.

La medicina atiende los problemas que causa el mismo sistema al que sirve y viene a ser un placebo para lidiar con las irregularidades de una cultura alimentaria propia del consumismo que pretende erradicar la

miseria que ella misma ha creado; contradictoriamente viene a atender las enfermedades propias de las condiciones laborales, sociales y afectivas de los sujetos dentro del mundo industrializado y tecnológico que las recrea y aumenta geométricamente; interviene en los cuerpos víctimas de las diversas violencias, producto de un modelo economicista, alimentado por las guerras, la expropiación “por la fuerza, la lucha de clases, pero no puede explicar la enfermedad como causa del mismo sistema y, como consecuencia lógica, no puede comprenderla en su totalidad, ni tratarla integralmente; atiende los síntomas, las consecuencias observadas en el organismo humano como en el psíquico, pero el problema persiste, pues la medicina alopática y el negocio de la farmacéutica hacen parte de un mismo sistema orientado, entre otras pretensiones, a la estabilización de la enfermedad, su proliferación y no siempre a su curación y conocimiento de por qué sucede y para qué sucede en el desenvolvimiento de la vida humana. Quizás esto explique por qué, en países como el nuestro, la medicina es considerada un negocio; no un derecho, sino un servicio que el ciudadano debe adquirir de acuerdo a su posición socioeconómica. Haciendo salvedad de este doloroso cuadro, no podemos negar los significativos avances en materia de técnicas y procedimientos frente al cuerpo humano y su curación, y la vocación de cientos de apasionados médicos y enfermeras que entienden y asumen la medicina no solo como una fuente de ingresos sino como una forma de ayudar al ser humano en su proceso liberador y del buen vivir. Es indudable que la práctica médica, al cerrarse en una comprensión cientificista y obtusa del sujeto, desconoce la compleja y paradójica problemática de la salud-enfermedad, vida-muerte, al negar otros conocimientos y abordajes bioneuroemocionales, conocimientos y saberes que encontrarían la razón y lógica de la enfermedad y su sintomatología en el mismo sistema social que se impone, y plantearían, en principio, sanear las relaciones del hombre consigo mismo y con su entorno, superando el modelo asistencialista y sintomático de los doleres humanos por parte de la medicina “oficial”.

El candomblé se gesta en el Kilombo (Pai Juan Manuel de Echú):

Los kongos practicaban una religión llamada regla kongo, regla bruja o zarabanda, los angolas practicaban una religión llamada regla Angola, los yorubas practicaban una religión llamada regla de ochá y los dahomeys practicaban una religión denominada regla vudú, en África las religiones se llaman regla, por tanto en ese entonces nace una forma de culto religioso, esta fusión se llama candomblé.

La autora Mallorca (1993) nos cuenta cómo la iglesia y el estado por igual, contribuyeron a la configuración del candomblé, institucionalizando en las haciendas brasileras los llamados batuques, que fueron reuniones en días festivos al interior de las haciendas, con el ánimo de brindar espacios para la expresión de los esclavos, no con otro interés que el de

mantenerlos contentos, por así decirlo, generando un efecto placebo que evitaría los motines y huidas de los esclavizados.

En este mismo trabajo la autora describe el origen de la primera casa de candomblé en Bahía-Brasil, fundada por la princesa yoruba de la ciudad de Keto en el antiguo Dahomey, hoy Nigeria y Benín. Este primer lugar de culto es conocido como la “casa blanca” de Engenho Velho y fue determinante para la posterior expansión del candomblé, la permanencia de las tradiciones africanas en Sur América y fue iniciada por una mujer estableciendo una sucesión discipular matriarcal, lo cual da evidencia del carácter no machista de esta práctica mágico-religiosa.

De igual modo, da cuenta de tres principios de la creencia del candomblé: i. La coexistencia de dos mundos, material y espiritual contenidos dentro del hombre. ii. La relación del hombre con el principio de la procreación mediante la primera forma de vida manifestada llamada Echú yangi y iii. El respeto por una jerarquía que mantiene el orden formal necesario para la conformación del candomblé como religión, como explicará sobre los distintos tipos de esta práctica el Pai Juan Manuel de Echú:

Candomblé kongo o candomblé bantú. Bantú es una palabra que se impone en América para referirse a los individuos de etnias Angola y Kongo.

El Candomblé surgido de la fusión donde el número mayoritario de participantes eran de etnia Yoruba es conocido como candomblé ketú, a su vez el candomblé donde predominaron las creencias de los dahomeys se denominó candomblé jeje.

En la misma hacienda pudieron nacer varios candomblés, pudo ser que en otra barraca hubo sólo individuos kongos y dependiendo del territorio donde hayan sido sacados estos individuos, pudieron trasladar o institucionalizar su religión en América y esa religión fue la kimbissa o la briyumba lo cual no era Candomblé; no se fusionó nada, se traspararon la creencias nítidas, incorruptibles, no combinadas, la kimbissa se llamó kimbanda y la briyumba se llamó macumba.

Debido a la evangelización con el tiempo aparece otro Candomblé, el sincrético con la religión católica, que es diferente a la santería cubana. Así mismo aparece otro Candomblé originado por los afros que se fugaron de las barracas; en Colombia los lugares a donde llegaron los nuevos libres se llamaron palenque, en Brasil se llamó kilombo. El kilombo era el lugar geográfico de la selva que en Brasil se dice “de la mata”, en Cuba se dice “manigua”, donde se refugiaban y reencontraban los negros que se fugaban de las barracas y haciendas. En medio de la fuga y en el kilombo se crea un nuevo candomblé, los negros que sobrevivieron a la persecución del blanco y a las tribus caníbales “de la mata” brasilera llegaron al kilombo, otros fueron ayudados por indígenas quienes

compartieron el conocimiento del credo amerindio y su conocimiento chamánico dando origen en el kilombo al Candomblé caboclo. El Candomblé no es uno solo que posee elementos propios del lugar y la forma como fue naciendo. Lo claro es que todos los candomblés que existen cultan a los orixás, quien no culte a los orixás, no se llama Candomblé, podría ser kimbissa o briyumba en el caso brasilero mas no candomblé.

La umbanda es algo nuevo surgido del encuentro entre el candomblé caboclo y el espiritismo kardeciano.

El candomblé resulta ser un fenómeno interesante por ser una expresión de resistencia de la cultura popular brasilera de la misma forma como lo son el Santo Daime, las redes interétnicas prehispánicas, etc. (Pinzón, 1997) Pero lo importante de esto es la fuerza de esta resistencia manifiesta en las prácticas mágicas afrodescendientes, hasta tal punto que el Candomblé se convirtió en una preocupación muy fuerte de los académicos y de los dirigentes políticos de Brasil y ha comenzado a expandirse a otros países latinoamericanos como Uruguay, Paraguay, Chile, Argentina y ahora Colombia.

Candomblé y terapéutica en Bogotá

La circulación y expansión del candomblé es algo que está sucediendo a nivel general con otros ritos místicos o chamánicos alrededor del mundo, uno de los ejemplos más evidentes o una de las migraciones más fuertes es la de la santería, que al igual que el candomblé va tomando dinámicas propias de acuerdo a los lugares a los que se ha movilizad.

Las migraciones poblacionales son fenómenos que transforman fuertemente (Losoncy, 2010) y ha sido a través de las migraciones y la diáspora africana que muchas de estas prácticas han llegado a occidente; esto no significa que occidente mismo no hubiese tenido prácticas chamánicas anteriormente; sin embargo, el ataque a sus culturas fue reemplazándolas por otras costumbres y otras lógicas de pensamiento cimentadas en el materialismo, reduciendo a las categorías, subjetivo y metafísico las formas de pensamiento y los conocimientos propios de los nativos; este ha sido un proceso etnocida al que se ha resistido mediante la religión, el ritual, la fusión de creencias, el sincretismo, el enmascaramiento y el sostenimiento constante de discursos alternos a la modernidad.

Las migraciones de prácticas chamánicas y su gran acogida por la cultura occidental tal como lo reconocen varios autores como: Febricula, Caicedo, Losoncy y Mesturini, se han visto favorecidas por las crisis existenciales que el sistema capitalista ha generado en occidente. Aunque en el caso del candomblé, el interés “comercial” se da más que todo por el carácter folklórico que se le atribuye, pues se considera un elemento autóctono de su cultura.

Gracias a los esclavizados de la colonia, el candomblé

se mantiene hasta nuestros días y, en ciudades como Bogotá, se recrea constantemente el culto a los ancestros africanos, el toque de los tambores y la creación de imaginarios que se cimientan sobre la creencia en la existencia de una realidad alternativa donde el ser está en integración con el cosmos mediante una red de energía; una la red vital, que en candomblé, se conoce como aché, que no es otra cosa que la esencia de todos y cada uno de los seres que conformamos el universo.

Dentro de la comprensión de la realidad en el candomblé las mujeres y hombres estamos interconectados con la totalidad del infinito y la naturaleza; nuestro éxito en la vida, depende de las relaciones armonizadas no solo con los Orixás, con el entorno, sino también con todos nuestros congéneres humanos sin importar su credo, raza o sexo.

En esta perspectiva, los problemas de salud-enfermedad dentro del candomblé se atienden teniendo en cuenta que estos corresponden al grado de armonía entre el ser y la comunidad; no se atienden como algo instrumental donde se disminuye el dolor que es solamente un síntoma del verdadero desequilibrio. El candomblé reconoce nuestra relación íntima y comprometida con las energías de la naturaleza, de la existencia; de acuerdo a esto, nuestras acciones, sentimientos y pensamiento, s deben vibrar en frecuencia con la armonía de la naturaleza y los consejos de los orishas.

El sostenimiento de estas prácticas que surgieron como formas de resistencia frente a la imposición evangelizadora y la barbarie de la esclavitud, no han desaparecido a pesar de los intensos procesos evangelizadores, la satanización y la estigmatización a las que se han visto sometidas durante siglos las creencias de los afrodescendientes en toda América; representan, en sí mismas, narraciones distintas a los discursos hegemónicos, donde el ser humano es un sujeto separado de la naturaleza, dividido por la lógica dualista del pensamiento sujeto-objeto, que no le permite captar la integralidad, la unidad de la materia y el espíritu, la razón y el sentir; el sujeto-objeto como uno solo en la noción de común-unidad, no sólo entre los sujetos sino con la naturaleza y la existencia misma.



Ilustración 1 Elegguá-Eshú. Imagen cedida por Candomblé Colombia

Karma, salud y enfermedad

La comprensión que de la salud y la enfermedad en relación con las leyes de la naturaleza se evidencian en la práctica del candomblé, posee un corpus de comprensión basado entre otras, en la lógica de acción y reacción.

Pai Juan Manuel de Echú nos cuenta:

Ahora hablamos es de los karmas. Tengo un ahijado que tiene VIH, cuando supo que tenía VIH, trató de suicidarse, después decidió vengarse del mundo y empezó a ir a todos los videos gays y a todas las saunas gays. No tenía actividad sexual a la luz de un bombillo, sino en los cuartos oscuros, entonces allí su miembro entraba en muchos cuerpos y muchos miembros entraban en su cuerpo por cualquier parte, y había una cosa indiscriminada, loca, con una sed de venganza mezclada con una lujuria incontrolable y con unos estados hormonales que su mente no podía controlar y lo llevaban a hacer depravaciones sexuales a niveles incontrolables, ¿cuánta gente contagio él? No lo sé, ¿Cuánta gente ya habrá muerto de los que contagió?, no lo sé ¿Cuántas mamás se quedaron solas en el mundo por que se murió su único hijo que las alimentaba?, ¿Cuántos niños perdieron a su papá por esta cadena de VIH?, ¿Cuánta gente se está muriendo y no tiene para un tratamiento y está enfermísima? No lo sé, ni él mismo lo sabe, pero ese karma de él ya es una vaina incontrolable, así el muera hoy esas cadenas de VIH, se siguen proliferando, ¿Quién la para?, ¿Quién contagió a quién? Eso no se sabe, hay gente que puede tener el VIH, contagiado por él y no lo sabe y también está teniendo sexo indiscriminado con muchos hombres y mujeres con otros hombres y de ahí para allá quien, para esto, nadie lo para.

En medio de todo llega un momento en que me dice, y yo “ok, voy a ayudarte”, lo cojo, lo regaño, le hago ver su error; hay gente que dice: “qué tal marica fuiste al video, como te fue?”, “uy no, me comí un pollo, delicioso, riquísimo” y todo el mundo lo ve bien porque la gente ha perdido valores sociales, yo no puedo perder mis valores sociales ni puedo perder mi punto de vista moral pues soy sacerdote, entonces venga papito, la mamá, el niño, la niña, el amante, la tragedia, el sueño de un ser humano de ser profesional, bailarín, cantante, el sueño de un ser humano se fue metido entre un ataúd por culpa tuya”, empecé pues, cambia, reflexiona, cambia, reflexiona y el Sr Echú, le dice: “si te comprometes a enderezar tu vida, yo te ayudo” y él dice “si, voy a ser un sacerdote y voy a ayudar a la gente que tiene VIH y entonces voy a cambiar la percepción del mundo” y se puso a estudiar sacerdocio, estudiaba el sacerdocio de lunes a jueves y el viernes olvidaba el sacerdocio y las hormonas lo llevaban de la cabeza a los videos y a los saunas, si no tenía plata salía los viernes a la 6:00 pm y eran las 11:30 pm y todavía estaba dando vueltas por todo Chapinero, cíclico de calle en calle, pispirispando a ver quién le invitaba a un apartamento o a una residencia o a un video; el tipo

se quedó con un contrato de prestación de servicios, no tenía EPS. Oxalá le mando consumir unas cosas rarísimas, sí, yo creo que la vaina ni cura, yo creo que Oxalá le imprimía cierta fuerza a esa sustancia, le mandaba comer aceitunas, entonces yo le compre los tarros esos gigantes de conservas de aceitunas y se las regalaba y hay un momento en que le montó una ofrenda al Sr Eleggua-Echú, “ayúdame con el empleo”, lo nombraron de planta y lo vincularon a la EPS, la última vez que él tuvo EPS, por decir algo porque yo de esa vaina no entiendo mucho, tenía la carga viral por decir algo en 5.000, luego se quedó un lapso de tiempo sin EPS, bajo el tratamiento del Sr Echú que le mandó tomar una hierba y a comer aceitunas como loco, fue a la EPS y la carga viral la tuvo en 1000 y allá le explicaron: “si lo bajas de 1.000 quedas indetectable”, ¿Cómo es posible que una persona que no se ha tomado un retroviral, no se haga nada, simplemente por comerse una aceituna mejor?, si la aceituna quitara el sida entonces ya todo el mundo lo tomaría, ya los campos estarían arrasados, conseguir una aceituna sería carísimo; Oxalá utiliza un instrumento, lo pudo haber mandado tomar agua de mandarina que era el instrumento que él iba a utilizar para brindarle un efecto en el cuerpo; y entonces él salió a los saunas y a los videos a celebrar, terrible porque no volvió al sacerdocio, le mamo gallo al Sr Echú y siguió incrementando karmas.

En este sentido frente a la implantación de discursos de verdad, y políticas del bio-poder, ante la puesta en marcha de dispositivos de coacción, coerción, control y ante la existencia audible y palpable de la dominación en los procesos propios de la colonialidad del saber, el poder y el ser (Mignolo, 2006)⁶ se revelan a su vez lugares donde perviven prácticas, creencias y tradiciones milenarias en simultaneidad permitiendo la emergencia de sujetos y mundos distintos. La acción mágica viene a ser el terapeuta de un sistema de dominación que ha buscado por todos los medios vaciar al ser humano por completo de su dignidad, cosificándolo, instrumentalizándolo y mercantilizando el ser y toda la vida social, además de negar todo sistema de interpretación de la realidad que no fuese basado en estructuras científicas “objetivas”. Instituido, a manera de manual del ser humano, un paradigma cimentado sobre ideologías racistas y eugenésicas. En este sentido, se evidencia la violación que el conocimiento occidental ha ejercido; la imposición del conocimiento y el sometimiento han representado un genocidio contra la comunidad humana y, lejos de ser un camino hacia la civilización, muestra las actitudes propias de la más irracional barbarie, por lógica autodestructiva y anti-evolutiva. Es claro, en este sentido, el aporte terapéutico del candomblé al practicante, en tanto permite otros espacios para la constitución del sujeto, el sentido de la existencia y el porqué de sus vivencias y acciones cotidianas.

⁶ Mignolo (2006, p. 1-130) sitúa a la teoría des-colonial en el lugar de enunciación de otras voces, percepciones y proyectos excluidos y silenciados en el proyecto de la modernidad, es en sus palabras un pensamiento que se asienta en la diferencia colonial, diferencia que fue establecida por el pensamiento moderno occidental ante otras formas de pensamiento enunciados en lenguas no occidentales, como las lenguas indígenas, africanas y afro-caribeñas

El accionar bio-político encuentra así respuesta, tensión y contraposición a su accionar mediante la práctica de la magia, entre otras, que como sistema simbólico y de interpretación de la realidad mediante la medicina tradicional y la religioso-terapéutica del candomblé por ejemplo y las prácticas rituales, que han de actuar sobre el cuerpo: el territorio donde se disputan la vida, la colonialidad con sus intereses propios del modelo neoliberal y formas de pensamiento emergente, que buscan la implantación de pluriversalismos y mentalidades diversas desde lo local, construyendo a su vez formas de pensamiento híbridas, sincréticas y mestizas, deviniendo en discursos y prácticas fronterizas, alternativas y contra-hegemónicas. El candomblé actúa entonces mediante una unidad, sincrética y fluida, pero es una experiencia delimitada.

Giobellina Brumana nos dice al respecto:

El Candomblé produce una identidad, una personalidad, produce un grupo de pertenencia altamente normativo; Esas normas son al mismo tiempo alternativas a las oficiales e integrativas a ellas. Esa es la astucia de las religiones subalternas, la real resistencia que en ellas se encuentra. El Candomblé es una forma específica de control conceptual que desde los sectores subalternos se establece sobre el mundo. (1994, p. 37)

Es necesario pues reconocer la interpretación de la realidad dentro del candomblé, como práctica de resistencia y saber fronterizo, que permite la configuración de mundos otros, a partir del ritual, la africanización de la ciudad, la fusión con los orixás, la noción del axé y las interpretaciones de la realidad alternativas al pensamiento moderno.

Candomblé y Salud Mental

El Babakekere Juan Guillermo nos contó acerca de su primera experiencia de sanación:

“El primer caso de sanación de mi historia como candomblero, fue con un familiar, con una tía, en el campo, una tía que sufría de una migraña impresionante, ella misma decía que parecía una gallina con tanta pepa, con tanto medicamento que le ofrecían, pero no le causaba ningún efecto. Llame a Bogotá y le pregunte al babakekere Nei, mire, mi tía tiene esto, entonces él me dijo: “coge unos huevos de gallina criolla y llévala al río, has esto”, claro con ver a mi tía con el estrés de que se cogía la cabeza y gritaba, entonces le dije: “vámonos pal río”, y cogí los huevos, en ese momento, la tensión de las dos partes fue más mía, pues era la primera vez que me iba a atrever a hacer un milagro, entonces verse en ese papel como el curandero, es decir que de mi va a salir un poder;

fue tensionante, llegamos allá, hice lo que tenía que hacer con los huevos, curioso fue, que los elementos que se usan son mágicos, crean algo mágico, en este caso tenía que pasarlos en la cabeza de mi tía y la idea era uno, mentalmente, pues hacer la visión de que se está absorbiendo todo el dolor y todo lo que ella tenía, el huevo recién sacado de la gallina, es raro que 5 huevos salgan dañados de una vez, nos dimos cuenta pues después de pasárselos por la cabeza, los huevos se ponen güeros, se dañan y empiezan a sonar como si tuvieran una piedra adentro, cuando los botamos se rompieron y dañados, como si estuvieran años esos huevos pichos, algo impactante para mi tía pues todos los días recoge los huevos y al ver esos huevos que recogimos, todos dañados, aquí hubo algo anormal, aquí pasó algo, pero faltaba algo y era el efecto, que mi tía se sintiera súper, luego: “tía vamos”, al otro día mi tía, contenta, tranquila, una cosa de años y de un día para otro como que ya súper bien mi tía, esa fue mi primera experiencia como tal de sanador a nivel espiritual y fue algo muy curioso y obviamente eso ayudó a la fama, porque mi familia decía, tú en que estas metido, pero ya había un ejemplo de lo que podía hacer, eso se puede”.

En el relato anterior, veíamos en el primer caso de curación del terapeuta, lo que él define como una experiencia de tensión al acercarse a la terapia, lo que insinúa que es necesario el enfrentarse con la incredulidad propia del condicionamiento y la pugna entre el pensamiento tradicional y moderno, para sortear esta tensión se hace necesaria la acción de la fe, la entrega, la confianza en que los poderes naturales siendo eternos y sublimes se compadecerán de nosotros en algún modo y nos ayudaran, nos darán su ashé para sanar, esto es lo que ocurre mediante la sesión, que no es más que un ritual de sanación, el terapeuta acude a la ayuda mágica de los orixás implorando la ayuda y la curación, el ashé y el favor; y los participantes aceptan la realidad de la acción mágica mediante el consenso.

Pensar, sentir y hacer

En el mundo primitivo las prácticas médicas al igual que hoy se cimentaban sobre un consenso, un acuerdo



Ilustración 2: Rogación de cabeza. Imagen cedida por Candomblé Colombia

respecto al sentido de la realidad, su composición y su funcionamiento. En estas interpretaciones el universo no estaba habitado únicamente por materia y su base era eminentemente mágica, espiritual y/o energética, la creencia y práctica de esta verdad era un consenso, una especie de contrato social.

Este tipo de medicina se alimenta de estas interpretaciones ancestrales y a su vez se vale de unas técnicas relacionadas con la observación, la contemplación, la visualización y la proyección mental, por lo cual la práctica mágica, denota un lenguaje. Como lenguaje, el conocimiento y las prácticas estarán sujetas pues a la relación mística del hombre con la naturaleza y la medicina que de allí se deriva tendrá una base altamente espiritual; se comprenderá así que la salud dependa no solo de la adaptación corporal al medio y la ausencia de enfermedad, sino también de la armonía del ser con las jerarquías de la naturaleza y la comunidad.

Salud mental es equilibrio entre esos tres elementos (mente, cuerpo, emoción), lo que hace la parte espiritual es que eso se equilibre y se identifique, en la parte terapéutica antes de empezar a hallar cosas como traumas y esas situaciones, primero me baso en cómo están esas tres partes, que piensas, que sientes y qué haces, eso es muy importante, ahí se une la parte espiritual con la parte de salud mental y tú ya hallando ese equilibrio de esos tres aspectos, empiezas a ver resultados o cosas “sobrenaturales”, por esos los taos, los hindúes, los budistas, alcanzan un equilibrio y logran crear cosas impresionantes, acá en el Candomblé no es que tengamos sesiones de la meditación, sino que es en el día a día; Podría decir que sí, soy un mago urbano y nadie sabe y no tengo que andar con mil cosas para que me identifiquen, sino en mi puesto, hay uno identifica que es un curandero urbano, se monta en Transmilenio, en bus, pero hay algo distinto acá. (Babakekére Juan Guillermo Medioreal M.)

Es necesaria según el relato del babakekére la acción de la fe, concretándose cotidianamente en la entrega del adepto para con las creencias y prácticas inherentes al candomblero, ésta ha de ser su identidad en medio del mundo que lo rodea, a partir de allí se hace único y perfila una actitud ante la realidad, un sistema de valores y una lógica de la auto-existencia, basada en la preservación de un equilibrio que permita vibrar al ser en la vivencia del bienestar. Al actuar la fe, en el día a día, implica creencia y entrega, en este caso denota igualmente una ritualización y la instauración de unos hábitos de conducta, pensamiento, alimentación, así como hábitos de lenguaje y actitudinales.

En este sentido la noción de humildad más que un valor enumerado en las características de los sistemas de interpretación de la realidad, por parte del candomblero, es una experiencia que subyace materializada en el acto de reverencia para con las energías de la naturaleza, las energías que permiten y configuran la existencia, ocurre una entrega, una

rendición ante la vida misma, se comprende que no puede manipularse y que ésta es superior; es necesario seguir su dictamen para encontrar el bienestar, la salud, el equilibrio y la evolución.

Esta es otra línea que se contrapone a la racionalidad moderna, en esta noción que experimenta el candomblero al rendirse hacia la comunidad que rememorando cultos ancestrales trabaja en pro de la existencia, se deja de ser uno, la entrega en la comunidad privilegia el todo ante el individuo, o en algún modo lo colectiviza, este proceso viene a influir la forma en que el sujeto define sus preferencias y sistemas de valores, su relación con los otros pasa de ser una treta por hallar siempre el beneficio personal, a ser una oportunidad para solucionar la división de lo tuyo y lo mío en el nosotros, una oportunidad para el perdón.

Sistemas de curación en el candomblé

La sanación en el candomblé a su vez, confrontan la lógica aristotélica y el pensamiento científico cartesiano mediante los milagros de curación. En este sentido el Pai Juan Manuel de Echú nos cuenta:

Para los milagros de curación se requiere pues un porcentaje de fuerza mental o fe, otro gran porcentaje es el ashé del orixá que permite que los acontecimientos sucedan, otra parte es el ritual, el fetiche (fotografía, muñeco, prenda, vela...) el ebbó, es decir la ofrenda y por último el sacrificio, el esfuerzo, el pago de derechos. (Este pago de derechos es para el orixá, se te puede pedir dejar una suma de dinero en un lugar determinado, un parque, un andén, un lago...)

Para que la curación suceda hay cuatro elementos que entran en juego, la fe, el ashé del orixá, el ritual, fetiche, ebbó y el sacrificio o esfuerzo. Puedo tener fe pero si el orixá no participa no hay nada, puedes tener la plata pero si no hay fe, no funciona, se necesitan las cuatro, nada ocurre solo, es un concierto, una orquestada de elementos o energías claves, la curación tiene que darse por fe, quienes curan son papa Oxalá y Omolú (Babalú aye).

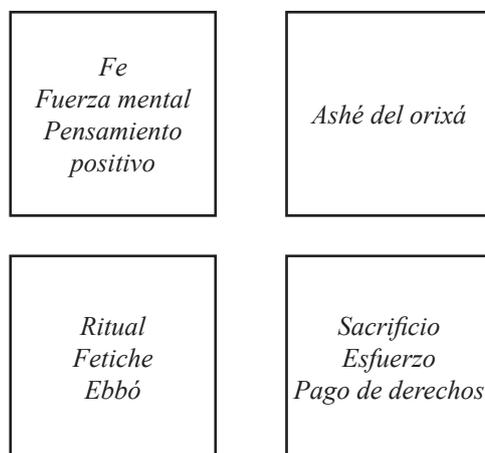


Grafico 1. Principios básicos del sistema religioso-terapéutico en el candomblé

Otro caso era el de un niño con lepra, tenía fe (esperanza), se pidió el ashé del Sr Oxalá y el Sr Omolú, tocó traer hierbas, una papaya, un velón, esto exigió un esfuerzo más el dinero para el pago de derechos, el resultado fue un milagro.

La señora Celia es una abogada, paciente mía que llegó con osteoporosis, la señora estaba llena de fé, pedimos el ashé de Omolú y Oxalá, ella tuvo que venir vestida de blanco y traer una fotografía, un plato, azúcar, un velón, además traer una papaya y un pago de derechos que solicita el orixá y se deja en un parque, o en un río o en el lugar que el orixá señale, además ella toma unos medicamentos indicados por los orixás y el resultado fue la curación de la señora. Los orixás en África mandaban hierbas y cosas pero esto se adapta a la biota de Cuba o Brasil, o Colombia, el orixá es flexible, se adapta, ejemplo en Cuba usamos la manteca de corajo, en Colombia la manteca de palba y en Brasil la manteca de dende. No se envía lo mismo a todo el mundo, el orixá puede mandar medicamentos de droguería el orixá sabe lo que hay aquí, el orixá es una fuente infinita de conocimiento pues es una parte de dios.

Por ejemplo un caso de cáncer puede ser manejado con una terapia del perdón y la gente dirá ¿Cómo es posible que yo tenga un cáncer de estómago y el babalorixá me diga, es que tú tienes que perdonar? A la gente no le cabe eso en la cabeza, pero puede ser que tus emociones están vibrando a unos niveles altamente perjudiciales y su estómago es quien está somatizando su rabia y su rencor y aunque no lo crean la persona que tiene úlcera vive con estrés, hay gente que le meten un susto y le da diarrea.

Hay otros cánceres que se pueden curar tomando solo hierba de anamú por ejemplo o minerales como cloruro de magnesio, o con fetiches, hay curaciones que se hacen a distancia, el velón en el plato, con una prenda, azúcar, hierbabuena al lado y se prende la fotografía y eso funciona.

Y ya en otros casos medicinas, hay casos rarísimos, por ejemplo se han dado medicamentos para curar los hongos a personas que tiene cáncer y uno dice ¿Cómo es posible que un antimicótico le vaya a curar el cáncer? Pai Oxalá sabe lo que hace, qué y cómo.

A partir del relato anterior podemos corroborar la manera en que para el pensamiento religioso africano y posteriormente para el Candomblé, las energías de la naturaleza no están separadas del hombre, no son simples materias primas inertes las cuales explotamos, usamos y abusamos. Estas fuerzas hacen parte del equilibrio y configuran un universo donde la mística sostiene la realidad y da cuenta de la misión de la humanidad y el porqué de su existencia. Al observar la configuración del antropomorfismo y el arquetipo encontramos que la energía de la vida, la vitalidad rige la totalidad de las actividades humanas y estas actividades deben encontrarse en concordancia con la preservación de la vida y la naturaleza, y con el

perfeccionamiento y la evolución del hombre.

Esta vitalidad que sostiene la existencia es pues interpretada por el ser humano bajo el arquetipo y el antropomorfismo lo cual permitió configurar un sistema de organización social y de valores morales a través de la relación con la energía de la vida, representada y de algún modo materializada en los orixás. Es por esto que la interpretación de la realidad en la religiosidad africana y en el Candomblé es en sí misma alternativa al paradigma desarrollista de la modernidad.

Así pues, al desarrollo se contraponen la idea de evolución; el desarrollo, como discurso científico, ha buscado manipular la vida, controlarla, categorizarla, direccionarla e incluso reproducirla de acuerdo a intereses de dominación social. La idea de evolución, por otra parte, intenta reconocer la existencia de la fuerza de la vida y dar al hombre y la mujer la posibilidad de vivir fusionado con esta energía de vitalidad, creando, con ello, su propia realidad; emancipándose de este modo de los sistemas de dominación racionalistas, permitiendo alternativas al pensamiento, la acción, la palabra y el ser para crear y percibir otros lenguajes, otros cuerpos y otros mundos en coexistencia con los intereses narcisistas y autodestructivos del neoliberalismo.

Dos posturas ante la realidad, neoliberalismo y candomblé en constante contradicción y pugna pero también asimilación y correlación en algún modo, como lo demuestran las formas en que los habitantes de la ciudad de Bogotá visitan la casa de Orixá buscando atender sus problemas de salud-enfermedad, se tiene cierta credibilidad formal para con el sistema de salud y su lógica mercantilista, y, a su vez, han prevalecido pensamientos de carácter tradicional, ancestral, entretejiéndose a los discursos de modernidad, llenando sus vacíos y generando alternativas de fuga.

El pensamiento así, emerge a través del encuentro entre un tiempo-espacio hiper tecnificado como el propio del mundo globalizado y la dimensión de la magia; el que se mete de candomblero debe vivir un continuo proceso de confrontación del que es necesario encontrar un equilibrio entre religión y ciencia, razón y magia, África y la ciudad y esto debe transformar en gran manera la postura del sujeto ante el mundo y el ser que lo rodea.

Ejemplo, la noción del axé, la energía vital no se domina para la producción y el consumo, más bien se comprende. La humanidad reconoce la existencia del misterio de la vida en sí misma, dentro de su propio cuerpo; el cuerpo viene a ser como un vaso, un medio para la manifestación de dios; a partir de ello, aparece la magia con el poder de crear mundos fronterizos, dimensiones paralelas, en las cuales la mente no es lo único que separa al hombre de la animalidad, sino más bien el hecho de su responsabilidad por la preservación del planeta, mediante la magia; por

ejemplo, que debe ser empleada para la sanación del cuerpo y la mente individual y colectiva. La evolución del hombre significa, en este marco, no el desarrollo científico a toda costa, incluso el de la destrucción del planeta, sino el de reconocerse como guardián de la vida.

Conclusiones

El candomblé se evidencia como práctica de resistencia cultural; es memoria ancestral que subyace urbana en el lenguaje y la expresividad del afro, legado en los cuerpos mestizos en el caso Bogotano; lo que implica que el candomblé es una respuesta no racista ni sexista ante el racismo y la negación propia del conocimiento moderno.

Como conjunto de saberes y prácticas, el candomblé deviene en conocimiento otro, que absorbe y reelabora en su propio bien los discursos que permean su existencia, sincretizándolos mediante sistemas de asociación, hibridación y mestizaje. Puede ser considerada como conocimiento fronterizo que, en consonancia histórica con la esclavitud, la colonización y la colonialidad, ha representado un pilar importante para la reivindicación cultural, la resistencia social, construcción de otros mundos y realidades distintas a la modernidad, en cuanto no provienen de una mentalidad racista sino de la necesidad de la multiplicidad, propia de los fenómenos del sincretismo y el mestizaje.

El conocimiento, la práctica y el rito en el candomblé presuponen un lugar fronterizo donde se reconstruye y deconstruye con las categorías de tiempo y espacio, objetividad y cientificismo; por tanto, la práctica que encontramos en la ciudad de Bogotá, obedece a las circunstancias y necesidades de su tiempo, mundialización de la economía y la tecnología, globalización que amenaza con imponer a todas las culturas el modelo de pensamiento neoliberal, racista y eurocéntrico; en esa dirección, la práctica del candomblé presupone una estrategia de descolonización del ser y del saber; configuración de relaciones entre otras, con las y los otros sujetos, corporalidades, otras esculpidas por la danza, el mito y el ritual, en contraste con el capital, la ciencia y la técnica.

El candomblé es una forma de conocimiento; es un lugar donde, mediante el rito, emergen señales, símbolos que poseen, en su interior, la porción de la memoria que activa la noción de la vitalidad y el ser.

Algo que encontramos en común en las personas que hemos entrevistado, es su apariencia de vitalidad; a veces tal, que podría afirmarse, lograban transmitirla; por lo tanto, la práctica religioso-terapéutica propia del candomblé, evidencia mecanismos de resistencia ante los dispositivos de poder en las dimensiones del ser y el saber, siendo una respuesta desde abajo a la colonialidad del espíritu.

El conocimiento del candomblé es, en sí mismo, otro mundo que coexiste en simultaneidad a la modernidad; conlleva a experiencias de desprendimiento y reconfiguración de los procesos de los sujetos en cuanto a la percepción del tiempo, el espacio, el significado de la vida, el conocimiento y la naturaleza, materializándose así en construcción de sujeto histórico y político, generando posiciones ante la realidad. Esta resistencia, actuando en el cuerpo, viene a cuestionar y transgredir el accionar del biopoder; ya que propone salidas a los problemas de la colonialidad del saber; el poder y el ser que atraviesan la historia, la cultura y la humanidad.

El candomblé propone, ante la mercantilización de la vida, la potencialización de la vitalidad, que ha de ser dirigida hacia la posibilidad de la plenitud individual y colectiva y emplea, para ello, una visión de la salud como equilibrio físico, mental, emocional y espiritual, utilizando en su tratamiento, sistemas terapéuticos donde intervienen rituales de proceder milenario, lenguas aparentemente perdidas, subjetivación y objetivación de otras realidades, donde el todo se refleja en contradicción con el único y, donde la idea de poder, hace referencia al dominio del amor por encima del interés particular.

La práctica religioso-terapéutica del candomblé evidencia una alternativa al paradigma de sujeto/objeto, base para la configuración de la realidad físico matemática, siendo esta relación fundante del sujeto y el mundo moderno; soluciona problemas a la modernidad, en tanto da cuenta de la cosa en sí que, según explica Kant en su lógica de la razón pura, existe fuera de la razón y es principio de la misma; es decir, que hay algo por fuera del hombre que no se puede explicar; un misterio que queda al explicar el misticismo. En este sentido la práctica del candomblé permite encuentros que presentan alternativas de fuga y sublimación al sentimiento de separatividad propio de la humanidad moderna, por lo cual el candomblé practicado en Bogotá se insinúa como respuesta terapéutica ante la anomia social que cimienta y sostiene el sistema moderno.

El candomblé podría entenderse como práctica decolonial que se disputa en el territorio del cuerpo la soberanía de la vida, intervenida por la biopolítica en contraposición con la religión y la magia.

El candomblé es una religión no sexista, no racista que contribuye a la recomposición del tejido social y a la cimentación de una cultura del respeto por lo diferente; además, su visión del placer; permite al cuerpo desarticularse de la noción de pecado.

Referencias

1. Castro, S. (2004). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Instituto Pensar.
2. Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas*

jurídicas. Rio de Janeiro: Universidad Católica de Rio de Janeiro.

3. Giobellina, E. (1994). *Categorías y clasificaciones en el Candomblé*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
4. Losoncy, A. Y. (2010). *La selva viajera. Rutas del chamanismo ayahuauero entre Europa*. Rio de Janeiro: Religiao e Sociedade.
5. Mallorca, G. M. (1993). *Más allá la frontera. El misterio religioso africano*. Buenos Aires: Instituto de Investigación y Difusión de las Culturas Negras.
6. Mignolo, Walter D. 2006. "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial". En: Walter Mignolo, Freya Schiwy & Nelson Maldonado Torres. Cuadernillo no. 1: (Des) Colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo (& Duke University).
7. Nietzsche, F. (1996). *Verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
8. Pinzón, C. (1997). *Las Nuevas Construcciones Simbólicas en América Latina*. Bogotá: Equipo de Cultura y Salud, ECSA.

Manera Wayuu de enseñar y aprender, de la realidad a la modelación

Artículo recibido el 09 de diciembre de 2017 y aceptado el 29 de mayo del 2018

Ma. Margarita Pimienta Prieto⁷

Docente T.C.

Universidad de La Guajira

Riohacha, La Guajira, Colombia

mpimienta@uniguajira.edu.co / murirri@hotmail.com

Resumen: El grupo wayuu en Colombia está definiendo su propia educación desde lo endógeno y debe conocer a profundidad su manera de enseñar y aprender. Se propone que la reflexión pase de la realidad a la modelación, mediante su tránsito por el método lógico hasta el integrador. En este sentido, es necesario responder a interrogantes como: ¿poseen las culturas orales pautas sistemáticas para la formación de sus miembros? ¿Cómo se constituye el ser wayuu? A partir de estas preguntas es posible acercarse de manera precisa al conocimiento de “la educación en la vida”: sus componentes, características, escenarios, eventos y a contenidos culturales de mayor profundidad.

Palabras clave: wayuu, oralidad, estudios culturales, educación, modelación

Wayuu method of teaching, learning strategies, from the reality to modelling

Abstract: In Colombia, the Wayuu Community is defining its own education from an endogenous perspective. To achieve this goal, this community should deeply analyse its learning and teaching methods. From this viewpoint, we propose a shift from reality to modelling through a passage from the logic to the integrator method. Therefore, it is necessary to answer some basic questions such as: do the oral cultures (such as the Wayuu people) possess systematic guidelines for the formation of their members? How is the Wayuu being constituted? Based on these questions, it is possible to get closer to what can be called the “education in life”, specially to its components, characteristics, scenarios, events and deeper cultural contents.

Key words: Wayuu people, oral cultures, cultural studies, education, modelling

⁷ Nací en el año 1951 en una ranchería wayuu llamada ‘Soloinru’u’ ubicado en el corregimiento de Taroa, miembro del clan Uliana cuyo cementerio familiar se encuentra en el territorio ancestral llamado Mochoma’ana, perteneciente al corregimiento de Nazareth alta Guajira, Municipio de Uribia.

Inicie mis dos primeros años de estudios de básica primaria en el ‘Orfelinato indígena de Nazareth’, para luego continuar en el Colegio Sagrada familia de Riohacha y culminar la básica primaria en la Escuela Anexa a la Normal de Uribia; de allí ingrese a la Escuela Normal de Señoritas de Uribia en donde obtuve el título de ‘Maestra’ el 26 de noviembre de 1971. Al salir de la escuela Normal trabajé como docente en el Colegio Divina Pastora de Riohacha, al año siguiente obtuve un nombramiento para trabajar en la escuela rural de Labra y un año más tarde me trasladaron a la escuela de las Américas en Riohacha durante un periodo de solo dos años.

Posteriormente me dedique al trabajo comunitario, con la Organización Indígena Yanama, en la cual, conjuntamente con líderes indígenas venezolanos trabajamos la propuesta de etnoeducación, allí, realizamos distintas actividades relacionadas con la recuperación cultural, lingüística y el fortalecimiento de la identidad étnica wayuu objetivo central de esta organización.

Debido al trabajo y capacitación en la lingüística del wayuunaiki (lengua hablada por los wayuu) después de la reforma constitucional de 1991, fui llamada a prestar servicio como experta en esta lengua y en la cultura wayuu, por la Universidad de La Guajira, en la que desde entonces laboro y he tenido la oportunidad de complementar mis estudios; en 1995 ingresé a la licenciatura de Etnoeducación y en el año 2000 termine mi pre-grado con la monografía titulada: *Errar es humano: problemas de interferencia lingüística como producto de la influencia del español sobre el wayuunaiki*, que obtuvo el reconocimiento de ‘Meritorio’ y posteriormente fue publicado por el Fondo Mixto de Cultura de la Guajira.

Desde entonces me dedique a la investigación acerca de la educación y cultura, y he publicado varios trabajos, entre los cuales están: la historia de todo lo existente y varios artículos en ‘Entretextos’, revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira.

En el año 2001 realicé una especialización en ‘Planeación Educativa’ en la Pontificia Universidad Javeriana, en el 2005 inicié la maestría en Ciencias de la Educación Superior, con la Universidad Camilo Cienfuegos de Matanzas Cuba y posteriormente ingresé al Doctorado de Ciencias de la educación, con RUDECOLOMBIA en el CADE de Cartagena, de la cual, en el año 2012 publiqué apartes de mi tesis doctoral en la revista Educación y cultura Solar. Actualmente, soy estudiante en la maestría en Ciencias sociales de la Universidad de La Guajira, lugar donde sigo laborando como docente. “Esa soy yo”

Introducción

Abordar el estudio de la pedagogía inserta en las maneras propias de enseñar y aprender en la familia wayuu, no es tarea fácil de emprender, puesto que nuestra realidad socio histórica, tiene múltiples significados lo que la complejiza en su abordaje para la construcción de teorías o conceptos. Es parte del debate que se da en el ámbito académico acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje dado al desajuste que existe entre teoría y realidad.

Para comprender la manera wayuu de aprender y enseñar, es conveniente partir de aspectos de la realidad de este grupo indígena, asentado en la frontera colombo-venezolana del Caribe y, desde éstos, comenzar la reflexión relacionada con las posibilidades de modelación de sus prácticas pedagógico-didácticas. Los aspectos referidos tienen que ver con expresiones del pensamiento del grupo en desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades de tipo formativo.

El censo poblacional realizado en 2005, señala que, en el Departamento de La Guajira, Colombia, viven unos 265.000 indígenas wayuu, quienes constituyen, junto con otros pueblos indígenas, el 44.9 % de la población departamental. En Venezuela, están asentados en el estado Zulia, porque La Guajira es una e indivisible, allá son también el grupo indígena más numeroso con la cifra de 293.777 miembros, dando lugar a un total de 550.000 personas, aproximadamente, en los dos países.

Los wayuu establecieron tempranamente relaciones comerciales con el Caribe insular; desde allí ha llegado su música, gastronomía, y los wayuu las han apropiado, así como lo han hecho con muchos elementos tecnológicos, porque son y siguen siendo un pueblo que con facilidad wayuujiriza, es decir; apropia estos avances y los acerca a su manera de ser; pensar y sentir.

El ser wayuu se basa en un sistema de creencias que mueve permanentemente a la acción debido a que los seres y entidades de la naturaleza tienen cualidades y formas humanas. Cuentan los viejos wayuu que son hijos de los seres primigenios Juya “la lluvia” y de Mma “la tierra”. Juya la fecundó y brotó una segunda generación, la de “las plantas” y, luego, Mma dio a luz a la tercera, “los wuchii” ‘animales’, quienes dependían de las dos anteriores (Paz, 1987, p. 7). Eran seres personificados, con cualidades (positivas -virtudes- y negativas -defectos-) con oficios especiales y específicos.

Este mito wayuu contiene la expresión del origen; testimonia que “la creación es manifestación del pensamiento étnico hecho lenguaje simbólico, que guarda su perspectiva filosófica, en tanto trata la visión propia de un pueblo en su manera de concebir el mundo” (Sánchez, 2008, p. 37).

La cosmovisión es una elaboración que recupera maneras de sentir y percibir la realidad: ser humano, naturaleza y cosmos (Cerruto et al, 2005, p. 14) y ello explica que las culturas las presenten diferenciadas; en la wayuu, la oralidad recrea lo real y lo fantástico. Los constituyentes de esa manera propia de aprender se han difuminado, al reemplazarlos por los de la escuela; por ello, cuando a los ancianos wayuu se les habla de educación piensan en la escuela, como un espacio para aprender a leer y a escribir y convertirse en ‘civilizados’ (Asociación wayuu ‘Araurayuu’, 2014, p. 31).

El artículo muestra el pensamiento wayuu desde sí mismos, como resultado de la reflexión de los protagonistas culturales. Se describen las maneras propias de enseñar y aprender en la familia para procurar la explicación de las mismas desde la teoría. Para tal fin, se presentan cuatro puntos esenciales que permiten llegar a la perspectiva pedagógica de los procesos formativos que tradicionalmente usa la familia, por lo cual, el primer punto hace referencia a la formación en la familia, el segundo, a las aproximaciones a la pedagogía wayuu, el tercero a una didáctica wayuu y, el cuarto, hacia preliminares para su modelación teórica.

La cultura wayuu se recrea en un escenario donde actúan dos formas de pensamiento y de construcción de la realidad: la propia, basada en las narraciones ancestrales y en la lógica cultural; la occidental, en la racionalidad y objetividad de la ciencia.

Formación en la familia

Desde el pensamiento del grupo, esta formación se entiende en estructuras concéntricas, de menor a mayor (equivalente a la familia nuclear, al apūshii, la extendida, al e’iruku, el clan y al wayuuwaa, el grupo) en Colombia. En el ensayo, se intenta una armonización de ambas elaboraciones con base en conceptos como los de educación endógena y educación propia que, aunque generados por los grupos, están basados en la teoría occidental.

Los wayuu son una sociedad matrilineal organizada en clanes que funcionan como categorías no coordinadas de personas que comparten un ancestro mítico común y una condición social pero que no actúan como colectividad (Guerra, 2002, p. 34). Se distinguen parientes maternos (apūshii), con quienes se mantienen lazos de reciprocidad y solidaridad y paternos (o’upayuu), que tienen significado social y no comparten la carne.

Los grupos familiares extensos están bajo jefatura y representación de tíos maternos prestigiosos -riqueza, valentía o comportamiento prudente- (alaūlaa), frente a disputas, velorios y otras obligaciones; están conformados por iguales y, sus actuaciones, limitadas por quien tiene su representación. Los jefes administran los bienes colectivos (tierras de pastoreo y fuentes de agua). La mujer es valorada porque en

ella reposa la continuidad y la identidad. Los wayuu se identifican con el clan materno y no con el paterno, como ocurre en la sociedad nacional.

El componente verbal de la endoculturación se basa en *aapajaa* “escucha”, *kache'ewaa* “prestar atención” o asumir conscientemente los contenidos culturales que moldearán la conducta a través de *akujaa* “contar”. Estos elementos se fundamentan en relatos, asumidos como la continuidad de la vida y funcionan como control social. Las narraciones se basan en la precedencia, encierran normas y operan como lecciones de vida. Los wayuu tradicionales viven en el territorio ancestral, reproducen su cultura dentro, de acuerdo con su concepción de mundo; son monolingües *wayuunaiki*. Conocen su rol para el cumplimiento con las instituciones sociales: velorios, compensaciones, matrimonios y demás.

Como los más cercanos a la organización social y al sistema de creencias se encuentran dos conceptos acerca de la educación en la familia tradicional: la endógena y la propia.

La educación endógena, se desarrolla en familia y comunidad, transmite y configura conocimientos, modos de percibir y categorizar la realidad y valores socialmente fundamentados en la socialización de bienes culturales y constituyentes de la comunidad (León, 1999, p. 43).

En la cultura wayuu se cuenta con acciones pedagógico-culturales, dinamizadoras del ser social que, desde lo mecánico de la vida cotidiana hasta lo intelectual complejo, conducen a la preservación y muestran la relación entre ciclos de vida procesos de desarrollo de actividades, habilidades y aptitudes de acuerdo con la edad o el género y ciclos de aprendizaje; momentos para la aplicación de habilidades, destrezas y demostración de desarrollo cognitivo. Enlazados en la vida cotidiana, producen rupturas epistemológicas para el incremento de la autonomía personal y la consolidación del ser.

Esta educación forma parte de la dimensión conocida como educación en la vida que, con sus dinanismos de reflexión y orientación, caracteriza métodos de formación -activo, socializado y por descubrimiento- (MEN-Uniatlántico-Uniguajira, 2008, p. 33), soporta la cultura y se centra en el niño para que formule su proyecto de vida (Mejía, 2004, p. 45), asuma su responsabilidad en *maa akasaa'in sükua'ipa wayuu* “ser a la manera wayuu”; reconozca su género e individualidad; propicie los ritmos de aprendizaje, fomento *kiraaa'injana tepichi'iwa'aya* “desde niños; acostumbrarse a aprender a hacer las cosas” en relación con los otros (equivalente wayuu de “trabajo en equipo”, niños y adultos involucrados en los procesos), rompe jerarquías y genera ambiente de libertad para las respuestas personales que orienten la formación. El wayuu apropia su cultura (endoculturación) de manera paidocéntrica porque aunque posea conciencia de su indefensión biológica

también la tiene de su importancia cultural. (Ringuelet et al, 2014, p. 1)

La educación propia, es un proceso que se produce mediante el conocimiento (cultura, procesos productivos, medio ambiente); se centra en la cosmovisión; profundiza en ambos aspectos e incluye el histórico para orientar elementos pedagógicos, metodológicos y didácticos que contribuyan al desarrollo del currículo propio (CONSEPI, 2012, p. 20-21).

El Sistema propone que la wayuu parta de la realidad de un mundo globalizante, interpretada con base en mitos y relatos, ya que ‘la transmisión de la cultura se realiza por narraciones constituidas en fuente pedagógica que permita formar al wayuu de hoy (Asociación wayuu Araurayuu, 2012, p. 12).

La educación endógena es la educación en la familia; vista desde la cultura, se recrea en el pasado; la propia, se orienta al futuro.

Aproximaciones a la pedagogía wayuu

La pedagogía inherente a los procesos de formación en la familia, se implementan y reproducen en la cotidianidad de *piichipa'a* ‘ranchería’, reforzando la tradición y el ser wayuu a través de la oralidad.

La escuela etnoeducativa, necesita incorporar las expresiones propias de la cultura y, para ello, tiene la necesidad de sistematizarlas desde la escritura, en un proceso incesante de acercamiento práctica-teoría. Ambas están por hacerse en la cultura wayuu. Se parte de la presentación de una idea, a la manera de un principio motor de la pedagogía, armonizado con observaciones sobre situaciones propias relacionadas con el aprender, la comunicación, la crianza y los oficios.

En la pedagogía wayuu, las mediaciones pedagógico-culturales, transmiten y catalizan el saber, conocimiento e información; en la práctica, estos procesos se basan e inician, por parte del niño, en *ashataa* “la imitación”, *achiyawaa aa'in* “el consejo”, *oulakaa sukua'ipa kasa* “el ejemplo” y *kapülanii atumaa* “el respeto”; el adulto, muestra su aceptación del niño y recurre permanentemente a *süchiki kasa kakaliairü* “la precedencia” -actualización espacio-temporal de acontecimientos y situaciones para que “el consejo” y “el ejemplo”, re-construyan el deber ser wayuu, nutridos en el pasado remoto. (MEN, Universidad del Atlántico, Universidad de La Guajira, 2008, p. 33).

Es la manifestación de la estructura cultural centrada en tres aspectos básicos: (1) *lapü* “los sueños” que se asumen como continuación de la vida diurna y como encuentros con los espíritus, que traen anuncios, premoniciones y establecen diálogos que orientan la vida wayuu; (2) creencias (soportadas en *ouutsü* “médicos tradicionales”, *lania* ‘amuletos’ y en *saa'in wayuu* ‘espíritus’), guardianas y consejeras

que sirven de puente entre lo espiritual y lo físico y (3) la cosmovisión, fundamentada en mitos, cantos y narraciones que guardan la sabiduría ancestral.

Desde esta perspectiva, la palabra funciona como constructora del ser; por eso debe ser elocuente y contundente para que pueda ser obedecida (su contenido emana del corazón; así son 'grandes', se asemejan a pezones que alimentan los sentidos; de ellos, se extraerá la verdad, se compondrá y armará el argumento; se vuelven palabras de consejo y llevan buenos pensamientos a la persona que las escucha (Amaya, Ángel, 2014). Püitchi anasü, "la palabra buena", es la educadora porta-saberes y conduce a la persona por senderos del saber ancestral para llegar a ser un buen wayuu, formado, bien educado" (Asociación wayuu Araurayuu, 2012, p. 14).

• Principio motor de la pedagogía wayuu

La afirmación "los wayuu aprenden, no enseñan", se fundamenta en la relación pedagogía-aprendizaje desde la cual se plantean formas de aprender y los wayuu recurren a medios que demuestran su capacidad adaptativa; dicha relación se orienta desde la oralidad, en el intercambio verbal directo. El aprendizaje se desarrolla mediante un proceso natural y psicológico, de aprender haciendo en la cotidianidad "con ojos de niño", a través de la experimentación, del ensayo-error; es el niño quien aprende, no el adulto quien enseña; el niño es el centro y su aprendizaje es un juego no un trabajo, aunque esté aprendiendo los procedimientos para el desempeño de un oficio. Por esta razón, el adulto presenta los elementos para el aprendizaje del niño y éste los organiza a su manera (desde lo que hay, lo que piensan y lo que hacen).

Los wayuu mantienen sus propias maneras de aprender lo que necesitan; parten de las acciones cotidianas que generan aprendizaje de cosas distintas a la vez, aunque las formas tradicionales de concebir el aprendizaje hoy están siendo superadas por el peso de las demandas de la realidad global.

Es de anotar, por otro lado, que nuevos paradigmas educativos centran en el sujeto dinámico la construcción creadora y personal. En consonancia, en el aprendizaje wayuu no hay agente que enseñe ni otro que aprenda; esto se manifiesta en relatos acerca de su formación que hacen pensar en la posibilidad de existencia de un principio motor de su pedagogía.

• Para una definición del aprender entre los wayuu

Aprender es la construcción y reconstrucción de saberes sobre objetos, procesos y fenómenos por parte del sujeto, quien lo hace al adquirir no sólo conocimientos sino comportamientos, aptitudes, valores, etc., en correspondencia con sus experiencias e intereses, etc. (Mazarío, 2004, p. 2). En este sentido, la apropiación de saberes está mediada por elementos como la oralidad y la comunicación, la crianza y los oficios.

La capacidad de transmitir conocimientos y experiencias, da la posibilidad de enseñar y aprender. Enseñar viene del latín *insignare* 'señalar' (Mazarío, 2004, p. 2) y aprender, es un proceso a lo largo de la vida, extendido en dimensiones, tiempos y formas; está estrechamente ligado con el crecimiento permanente. No es abstracto: está vinculado a necesidades y experiencias, a contextos histórico-culturales (Moschetto, 2010, p. 1).

El aprendizaje promueve la personalidad, garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura, propicia el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación, en armonía con la socialización, compromiso y responsabilidad social. La educación desarrolladora promueve y potencia los aprendizajes desarrolladores (Castellanos, 2010, p. 13). Las personas no sólo caminan, se expresan, sienten o piensan de variadas formas; por eso es difícil encontrar uniformidad en sus procesos psicológicos y manifestaciones comportamentales. También aprenden de maneras diferentes (Cárdenas, 2009, p. 1).

Los wayuu lo hacen a partir de experiencias (conscientes e inconscientes), *jia kataa* o'u "aprender es vivir"; para ello, hay que construir su camino como ser individual y social. En la comunicación, las personas desarrollan compromiso y responsabilidad, profundizan su reflexión, evalúan crítica y autocríticamente, solucionan problemas y toman decisiones. El papel protagónico y activo de la persona no niega la mediación social. En el aprendizaje se cristaliza la dialéctica histórico-social e individual-personal; es un proceso de re-construcción y descubrimiento personal, de significación vital para los sujetos (Castellanos, 1999, p. 5).

• Papel de la oralidad.

La oralidad está en el centro de la praxis wayuu, entendida como conjunto amalgamado de hechos y reflexiones acerca de ese hacer; los procesos de aprendizaje, obviamente, están mediados por ella y de su sentido y orientación, puede decirse que se está en aprendizaje o enseñanza, de acuerdo con el énfasis que se otorgue al uno o a la otra.

La oralidad es independiente de cualquier otro sistema; es decir, existe por sí misma, sin necesidad de apoyarse en otros elementos; es ésta una característica que la diferencia de la escritura, estructura secundaria y artificial que no existiría si, previamente, no hubiera expresión oral (Ong, 1987, Civalero, 2006).

Akijaa 'oralidad' está en la esencia de la cultura wayuu; manifiesta el pensamiento construido para la permanencia de la cultura. De su práctica surgió el oficio del *püitchipü* 'palabrero', que permite la armonía y el equilibrio; su valor permanece como referente de aprendizaje desde el origen. La palabra tiene un valor primordial, fundamentado en la Ley de origen (derecho propio) que regula la convivencia.

En su elaboración, se va aprendiendo a desarrollar habilidades y destrezas; la concentración, fija la atención; la observación, desarrolla la capacidad sensorial; la memoria, facilita la asociación y el recuerdo de lo observado, asegura información del pasado y garantiza la tradición; la paciencia, da capacidad de espera; la resiliencia, crea capacidad para sobreponerse a situaciones adversas y, el silencio, ausencia total de sensación auditiva como el arte de manifestar los sentimientos que se albergan en waa'in sin ayuda de la palabra (Pimienta, 2012, p. 152).

El desenvolvimiento de la sociedad wayuu ha sido exclusivamente mediante el uso de la palabra, sin desconocer la importancia de la escritura como conquista intelectual en un contexto de educación intercultural (Anaa akua'ipaa, Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu, 2009, p. 36).

El conocimiento y la experiencia cultural se realizan, en forma espontánea, mediante la comunicación directa mediada y, sus depositarios, son los ancianos, libros vivientes, guardianes del patrimonio cultural. Los mitos dan explicaciones sobre fenómenos meteorológicos, telúricos y cósmicos. Son ideas del origen, la existencia de los seres y un copioso código de costumbres y claves culturales que constituyen la identidad étnica. Aküjaa, "... se concibe como una vieja sentada en el camino de los días y cuenta a las generaciones las andanzas que ha vivido" (Paz, 1987, p. 2).

• **Acción comunicativa.**

Comunicación es una palabra latina, *communicare* "compartir o hacer común"; se considera una categoría polisemántica en tanto su uso es de diversas ciencias sociales y tiene connotaciones propias de una ciencia social. Es un proceso de interacción social con base en símbolos y sistemas de mensajes; incluye la conducta como estímulo del otro y para el otro. Puede ser verbal o no verbal, interindividual o intergrupal (Sorín, 1984, p. 206).

La acción comunicativa busca objetivos o efectos mediante el desarrollo de las habilidades que los wayuu toman a partir de *kache'ewaa* "saber escuchar" y *aashajawaa* "saber hablar"; la palabra se aprende teniendo en cuenta preceptos culturales; en su ejercicio se recomienda:

- *lotoo anüiki* "ser directo", mantener el respeto y procurar que las palabras no ofendan;
- *jülüjaa aa'in kasa sumaiwajätüka* "tener en cuenta la precedencia", es decir, partir de las experiencias anteriores, lo cual permite la opinión ajena, reflexiones y conclusiones propias; aunque se ha orientado el actuar, hay libertad de opinión, pensamientos e inquietudes y, dependiendo de su aprendizaje, así será su prestigio social;
- *kache'ewaa* "tener entendimiento y comprensión",

sólo si se escucha bien se podrá entender y comprender a los demás.

- *kojutukat atuma pütchi* "tener el valor de la palabra". En su manejo, pueden observarse pausas, inflexiones y énfasis en la voz para que los diálogos siembren la credibilidad.

- *mourulain aa'in* "ser paciente", es una virtud comunicativa; el wayuu nunca debe apresurarse a hacer las cosas; se necesita volver atrás y explicar algo; lo que se hace, brinda satisfacción.

Esto se sintetiza en lo dicho por Ángel Amaya, *pütchipü'ü* 'palabrero': "Esta es la manera amigo ... nunca debes levantarte del lugar de donde una persona te haya buscado, no debes decir ... bueno, está bien ... porque te encuentres en medio de personas duras que se resisten a pagar; tu discurso debe ser elocuente, contundente, palabras que puedan ser obedecidas por su contenido, debes construirlas tú mismo; hazlo así y lo verás, serás buscado por personas de todas partes; no es bueno levantarse de una porque no haces brotar palabras buenas, al contrario, salen palabras no adecuadas; las palabras deben ser grandes, del tamaño de tu discurso, será tu imagen y reconocimiento" (Amaya, 2014).

- **Aprendizaje y crianza.** Cada persona aprende a convertirse en ser humano, la cultura le es transmitida, en las relaciones que establece desde su nacimiento. Quienes cuidan de los niños son quienes portan y le transmiten con gestos y palabras, la particular cultura de la sociedad en la que viven. Hay muchas maneras de llegar a ser un individuo integrado a la sociedad (tantas como culturas hay). Los referentes culturales, internalizados en el proceso de socialización-endoculturación, permiten construir el vínculo que se establece con el entorno social cercano y lejano (Ringuelet et al. 2014, p. 3).

Entre los wayuu, aprendizaje y crianza se relacionan en lineamientos culturales discriminados según género, edad, desarrollo físico y cognitivo. Para la formación de la mujer existen parámetros que van desde la niñez hasta el final de su vida.

- **Aprendizaje de algunos oficios.** Entendidos como los que hacen referencia a actividades laborales que no requieren estudios formales; tiene una interpretación diferente: se refiere a especialistas, considerados sabedores.

- **De palabrero.** Los *pütchipü'ü* o 'palabrerros', son las personalidades políticas más importantes; su función es guiar a la familia por *anaa akua'ipa* "bienestar para todos"; en su formación, las familias ejercen un rol fundamental; las mujeres intervienen con atención y enseñanza personalizada.

Lo primero que debe aprender es a desarrollar su capacidad de descubrimiento, pues no basta la escucha sino que debe descubrir lo que está más allá

(gestos, sonidos, movimientos, pausas, silencios); teje lo visible con lo invisible y debe manejar bien las dimensiones del saber, para ser un experto en la palabra.

No hay una sola forma de aprender el oficio de palabrero, existen variadas maneras de abrir el camino del pensamiento; Sócrates Uriana, cuenta que, cuando su sobrino le comentó que quería ser palabrero, le dijo que no le veía ningún problema y, al no vetarle ningún camino, fue como si le dijera “tú serás esclavo de tu escogencia”, pues todos los caminos no son adecuados, tu debes escoger el mejor; “ser wayuu se gana por esfuerzo propio y tú no tienes nada que enseñar; como ser humano estás hecho para aprender”. Desde entonces, en cada visita del sobrino, le hacía la misma pregunta “¿qué escuchaste por allá?” y la respuesta era la misma “¡nada, yo estoy solo, por allá no llega nadie!”. Esta situación se repitió en tres oportunidades hasta que, por fin, cuando regresó en la cuarta oportunidad, dijo: “¡sí!, aprendí a distinguir: el canto de las aves, el murmullo del arroyo, la caída de las hojas, el balar de mis ovejas, las huellas de cada animal; aprendí el lenguaje del anciano monte y hasta la voz del silencio”; entonces, su tío le dijo: “ahora ya estás listo para ser palabrero, aprendiste lo esencial que todo palabrero debe saber y es, escuchar” (Sócrates, 2007).

• De médica. Las ouutsü, obtienen sus conocimientos en el seno familiar; apoyadas en el señalamiento de los espíritus; éstos son quienes, a través de revelaciones, indican a las personas elegidas los procedimientos necesarios para cumplir esta función. Desde que comienza la designación espiritual, las personas experimentan cambios en su físico y en su espíritu. La formación se realiza a través de otros chamanes, generalmente, miembros de la familia, de donde se percibe que es un oficio que se hereda (Pimienta, 2012, p. 153). En la tradición wayuu, adquirir el poder chamánico es volverse pülasü, faz oculta y poderosa de este mundo, en donde los infortunios tienen su origen y del cual dependen muchas decisiones y poderes humanos (Perrin, 1988, p. 61).

La elección para ser chamán se reconoce por la fobia que le toman a ciertos alimentos, especialmente, a los de origen animal, condición esencial para comunicarse con el otro mundo a través de aseyuu ‘espíritus’; seres de otra dimensión que se comunican con los mortales a través de los sueños.

• De pastor. Al arüleejüi, desde pequeño, se le entrega un reducido número de animales para que, por cuenta propia, se haga cargo de ellos y se le dice: “toma estos animales, críalos y cuidalos, si eres juicioso y le dedicas tiempo, te harás rico porque se multiplicarán rápidamente, al venderlos obtendrás dinero, con eso, puedes criar a tu familia y responder a tus obligaciones sociales”. Durante este proceso, en interacción con la naturaleza y las personas, va conociendo las fuentes de agua, los lugares de pastaje del grupo familiar (no existen cercados y cada persona conoce y respeta los

sitios de otros grupos). El tiempo de espera lo utiliza para interactuar con los demás pastores quienes se reúnen para inventarse juegos, contarse anécdotas e intercambiar experiencias.

• De artesana. La ainjülü, oficio femenino, que consolida su aprendizaje durante el encierro o menarquía. Además de la formación física, las mujeres wayuu son preparadas para enfrentarse a la vida, mediante la acumulación de conocimientos prácticos, con la estrategia del “aprender haciendo”; aprende a tejer, no sólo mochilas, chinchorros y demás, con sus simbologías y representaciones sino que aprenden a “tejer la vida” tomadas de la mano de sus mayores, quienes les dan los puntos de apoyo, para que sean ellas mismas quienes elaboren los elementos que han de utilizar durante la adultez. La tía o la abuela, le dice “¡mira! y ... ¡mira bien! la manera en que yo lo hago para que lo hagas igual, utiliza tus ojos y tu cabeza; de ti depende si aprendes o no”.

• De pescador. Los ejimajülii, aprenden mediante la observación del accionar de los adultos, que durante las jornadas narran historias acerca de los vientos, nombres, dirección; caladeros de pesca, maneras de compartir con los seres que viven en el mar y sobre qué es lo que debe hacer o no un pescador; las mujeres quienes no deben acercarse a las lanchas antes de una jornada de pesca, se encargan de la clasificación, limpieza y comercialización de los peces y, las demás, van ejecutando la acción, repitiendo lo que los adultos hacen y, en ocasiones, mejorando técnicas que faciliten la labor. Los varones van descubriendo, por ejemplo, los fondos marinos; no les enseñaron, ellos con esa experiencia van organizando taxonomías, etc. (Guerra, 2015, p. 54).

En la formación wayuu, los adultos se constituyen en modelos sobre los cuales, se fija la atención en ellos para tomar ejemplos de vida, horizontes, que indican la senda a partir de normas y valores culturales así como aseveraciones y prohibiciones.

Hacia una didáctica wayuu

Con apoyo en la conceptualización de un principio motor y una definición del aprender, puede facilitarse la visualización de las características y componentes de las mediaciones pedagógico-culturales que conforman una dinámica de los procedimientos e instrumentos puestos por los wayuu al servicio de sus procesos de formación.

En algunas definiciones, se interpreta la didáctica como ciencia práctica, teoría general de la enseñanza y estudio de las maneras de enseñar; las técnicas, metodologías y otros conceptos semejantes; desde su sentido funcional; ciencia de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la eficacia formativa e instructiva; ciencia que estudia el proceso formativo, conducción del educando a la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos, técnicas; organización de situaciones de aprendizaje

para alcanzar objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores; también como parte de la pedagogía. Como vemos, la Didáctica es considerada ciencia, arte, técnica, teoría, dirección, norma, doctrina y procedimientos (Ginoris, 2006, p. 4).

La didáctica entre los wayuu está representada en la utilización de elementos significativos de la cultura material y espiritual.

• Componentes

Se entienden como tal, los integrantes de un todo, sustancia, cosa, persona, etc., lo que forma parte de algo que se expresa (Moliner, 1998, p. 700). Ese todo reposa en la didáctica wayuu en tres pilares, por lo menos: los agentes, las mediaciones pedagógico-culturales y los recursos materiales.

• Los agentes. Su rol educativo varía; funcionan de manera directa o indirecta.

• Indirectos. Son *alailayuu* “tíos maternos”, *oushii* ‘abuelas’, *airüü* ‘tías’, quienes, a través del consejo, relatos, conversaciones, ..., muestran los ‘caminos’ más convenientes para la selección y consolidación de sus capacidades cognitivas e intelectivas.

• Directos. Son *püitchipü’ü* ‘palabrerros’, *ouutsü* “médicas tradicionales”, *jayeachimajachi* ‘cantores’, *oulaküü* ‘adivino’, *alüü* ‘soñadora’, de quienes toman ejemplo *ashatüünishii* ‘imitándolos’, *erajätünaa sa’u* ‘observándolos’, *oulaküna nachiiirua* ‘experimentándolos’, repitiendo sus acciones y transformándolos en modelos de autoaprendizaje.

• Las mediaciones pedagógico-culturales. Tienen efecto catalizador; participan en todas las etapas del proceso. La transversalidad tiene carácter globalizante porque vincula y/o conecta varias actividades formativas, lo cual significa que la acción pedagógico-cultural se convierte en instrumento de formación que recorre la vida cotidiana wayuu. Su presencia, en el proceso de educación en la vida, se produce de manera espontánea, involuntaria.

• Los recursos materiales. Son elementos de la cotidianidad que cumplen funciones reproductoras y productivas y los adultos usan para orientar los procesos de aprendizaje no sólo de los oficios sino también para el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas inter y multiculturales; la tía no se da cuenta que orienta un proceso pedagógico y didáctico cuando en *a’anutpala* “el telar” (instrumento de elaboración del chinchorro) relaciona las puntadas del tejido con las decisiones sobre los colores de los hilos y la precedencia que hay en los mitos que se narran alrededor; como mediaciones de fortalecimiento cultural; asimismo, *shiruwa* “la arcilla”, para la elaboración de la cerámica; al llegar a ella, se pide permiso a la madre tierra para extraer el material necesario; esto indica, que existe un respeto a la naturaleza, porque no se es dueño sino parte

de ella; cada pieza es única e irrepetible; *sunu’uya wayuu* “plantas medicinales” reveladas a través de sueños a personas de buen corazón, a quienes se les muestran maneras de preparación, dosificación y utilidad; *aliita* “el calabazo”, con el que construyen elementos para la cocina; en éstos se diseñan figuras de la cotidianidad y son utilizados como soportes para el aprendizaje.

• Características

Entre las relevantes se encuentran: ensayo-error como fundamento, dinámica personalizada entre agentes, rol atento y secundario del adulto, protagonismo pleno del aprendiz y manipulación de elementos de la cotidianidad.

• Ensayo-error como fundamento

Se consigna un conjunto de procedimientos para organizar secuencialmente las acciones en orden a alcanzar determinados fines educativos.

El error es una herramienta conceptual que se precisa ante conceptos concretos, como vehículo que acorta las distancias entre intenciones y realizaciones.

Este procedimiento es usual entre los wayuu, el palabrero, lleva al niño a experimentar su conocimiento en la práctica de su función; a la mujer, en el encierro, se le muestra la manera de realizar una acción, a la cual debe llegar mediante un proceso de repetición hasta lograr la perfección.

• Dinámica personalizada entre agentes

Las personas que orientan el proceso de formación se retraen y observan a la distancia para dejar que el aprendiz sea singular, original, creativo, autónomo, libre y responsable; al término de cada jornada los adultos hacen preguntas que sugieren interrogantes para descubrir por ellos mismos lo que hay detrás.

• Rol atento y secundario del adulto.

En la cultura wayuu, se orienta desde la oralidad y otras estrategias procedimentales para potenciar el aprendizaje a partir de las herramientas que propicien la autonomía y descubra su perfil mediante la libertad, para escoger lo que se quiere ser en la vida adulta. Esto hace que tenga un rol secundario en la elección de lo que el niño quiere ser y mantiene su atención y orientación en las maneras de concebir el conocimiento.

• Protagonismo pleno del aprendiz

Se fundamenta en tres principios: (1) la autonomía, que enseña al wayuu a hacerse responsable de su libertad, a tomar decisiones y a asumir las consecuencias; se le muestran los caminos y tiene la libertad para elegir; así, su autonomía, será su propia guía; (2) la singularidad, tiene en cuenta su ritmo, capacidades y

vocación; es una invitación a la tolerancia, al respeto por la diversidad; *anaa akua'pa* “el bien común” es el principio motor para el ser wayuu y (3) la apertura, cuando se es capaz de superar el individualismo para encontrar el sentido de la vida compartida en comunidad; la concepción de familia extensa y el cumplimiento con las instituciones sociales wayuu (*alapajaa* “velorios”, *maüna* “recoger entre todos para pagar”) son consideradas funciones que aumentan el prestigio wayuu.

• Manipulación de elementos de la cotidianidad

O'ulakaa “la experiencia”, viabiliza el aprendizaje significativo wayuu; la realidad se configura dentro de ésta, porque, sin experiencia, se desconoce si lo que se percibe es o no real; de esta manera, conduce al wayuu al encuentro con el ser, estar y conocer culturales; es base identitaria que posibilita la relación con el otro, en la medida que la persona va sabiendo que debe afrontar la vida (saber vivir).

En la elaboración de teorías pedagógicas se puede afirmar que aún todo está por decir. Los aspectos analizados hasta el momento podrían sentar las bases para fundamentar las construcciones conceptuales de los pueblos indígenas en el marco de la formulación de sus pedagogías propias y facilitar las elaboraciones que tendrán que hacerse para responder a las nuevas exigencias de la sociedad y la escuela en cuanto al desarrollo de la Pedagogía desde una visión de la diversidad.

Preliminares para la modelación teórica

La perspectiva pedagógica de los procesos formativos que tradicionalmente se usan en la familia wayuu, puede comprenderse desde su sistematización y organización escritas; este primer acercamiento tanto a la pedagogía como a la didáctica tradicionales wayuu, “busca la medida, el ritmo y la magnitud de la imagen”, en lo que se conoce como modelo, así como el proceso para llegar a éste, que es la modelación (Valle, 2010, p. 162)

La presentación de algunos elementos constituyentes de ambas (pedagogía y didáctica) va a permitir la modelación de aquello que está ocurriendo en la realidad de la cultura, tanto en el contacto como en el territorio ancestral más tradicional. Desde esta perspectiva, la práctica formativa puede observarse como una nueva dinámica, entre ideológica y científica, que posibilite el encuentro de lo propio con la escuela.

Conclusiones

Es necesario volver a lo filosófico para pensar el tema de la identidad de lo pedagógico de la sociedad y la cultura. La Educación en la vida: manera wayuu de enseñar y aprender; se constituye en un paradigma y una filosofía práctica; como paradigma responde al momento histórico que vive la cultura, con

marcada tendencia comunitaria y finalidad clara: la preservación; como filosofía práctica, provee al wayuu de los argumentos necesarios para reflexionar sobre su vida cotidiana y trascendente así como para buscar la mitigación de sus dificultades; realmente es la apropiación gradual del arte de vivir en paz.

Es una propuesta que va en el sentido de la búsqueda de una educación que visibilice la educación propia como marca de identidad indoamericana que actualmente precisa la necesidad de educar en la vida, para la vida y la convivencia; en otros términos, los aprendizajes fundamentales para la subsistencia en contexto se orientaban desde el , aprender a ser a partir de “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer; para poder influir sobre el entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas; por último, aprender a ser; proceso fundamental que recoge elementos de los tres enfoques que definen las competencias profesionales: saber, saber hacer y saber ser.

Referencias Bibliográficas

1. *Anaa Akua'iapa*. (2009). Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu. La Guajira, Colombia: Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu.
2. Asociación Wayuu Araurayuu. (2014). La palabra en la cultura wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del S.E.I.P. Sistema de educación indígena propio. Riohacha, Colombia: Fondo editorial Wayuu Araurayuu.
3. Bernal H. D. (2013). Pedagogía. Arte y pedagogía. La Habana: Hospital Pediátrico Universitario William Soler. s.p. Disponible en http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf
4. Cárdenas Morejón, N. (2009). Programa para ti maestro Tema 3. ¿Cómo aprendo? La Habana: Editorial universitaria.
5. Castellanos Simons, D. (1999). La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Investigación: el cambio educativo en la secundaria básica. La Habana: Instituto superior pedagógico Enrique José Varona. Facultad de ciencias de la educación.
6. Cerruto, A. L., Quiroz Q. I., Ramos H. B., Saaresranta T., Rocha T. José, A. (2005). Metodología propia, educación diferente. Cochabamba, Bolivia: Centro de culturas originarias Kwsay.
7. Civallero, Edgardo (2006). Aprender sin olvidar: lineamientos de trabajo para la recuperación de tradición oral desde la biblioteca. En Segundo Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas. México. Disponible en: <http://www>

- fsidyb2006.inforosocial.org/article.php3?id_article=41
8. Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos
 9. Indígenas CONTCEPI, (2013). Colombia. Disponible en: <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf>
 10. DANE CENSO GENERAL (2005). Consultado el 11 de junio de 2015 en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
 11. Freinet, C. (2010). *La pedagogía freinet: principios y técnicas de trabajo*. Disponible en: <https://sebastiangertrudix.wordpress.com/2010/05/29/principios-y-tecnicas-de-la-p-freinet/>
 12. García Pupo, M. (2003). *Mediación Pedagógica en la educación a distancia*. *Revistas Ciencias matemática*. 21 (1). Facultad de informática matemática. Holguín, Cuba: Universidad de Holguín.
 13. Ginoris Quesada O. Fernández Addine F. Turcaz Millán, J. (2006). *Curso de didáctica general. Material Básico Maestría en educación*. La Habana: Instituto pedagógico y latinoamericano y caribeño.
 14. Guerra Curvelo, W. (2015). *El mar cimarrón. Conocimientos sobre el mar, la navegación y la pesca entre los wayuu*. Aruba: Museo Arqueológico Nacional Aruba.
 15. León Trujillo A. (1999). *Educación bilingüe intercultural en Chiapas*. Chiapas, México: CONECULTA.
 16. Mejía, B. (2004). *Diseño de una metodología para la enseñanza de la lecto-escritura en wayuunaiki en la escuela indígena Majayütpana*. (Monografía de grado). Riohacha: Universidad de La Guajira.
 17. MEN-Universidad del Atlántico-Universidad de La Guajira, (2008). *Modelo etnoeducativo para la nación wayuu. Sujuupajiraaya akua'ipa. "Abrazando las culturas" Inédito*.
 18. Moschetto N., Arriondo G. y Aloi A. (2010). *Diagnóstico de las dificultades del aprendizaje. El impacto de lo cotidiano en el aprendizaje*. Lomas de Zamora, Argentina: Universidad de Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales.
 19. Paz Ipuana, Ramón (1987). "La Literatura Wayuu en el Contexto de su Cultura". *Revista de Literatura Hispanoamericana*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
 20. Pimienta, M. (2012). *Educación en la vida: una perspectiva teórica. Educación y cultura: retos del nuevo siglo en Latinoamérica*. Cartagena: Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe SOLAR. Universidad de Cartagena.
 21. Sánchez Pirela B. (2008). *El pensamiento filosófico wayuu*. Colección de textos universitarios. Maracaibo: Universidad del Zulia. Ediciones del Vice-rectorado Académico.
 22. Simons Doris, I, (2006). *Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje: Los Caminos del Aprendizaje Autorregulado*. La Habana: Universidad Pedagógica Enrique J. Varona.
 23. Sorín Z. M., (1984). *Valoración crítica de varias concepciones sobre comunicación y personalidad en la psicología no marxista*. *Psicología de la Personalidad*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
 24. Valle Lima, A. (2010). *Algunos resultados científico pedagógicos. Vías para su obtención*. La Habana: ICCP.

Miedo a educar como wayuu

Artículo recibido el 04 de mayo de 2018 y aceptado el 16 de mayo de 2018

Rafael Mercado Epieyu⁹

nativodesuproiohogar@gmail.com

Resumen: El presente texto pretende hacer una reflexión sobre la forma de educar de hoy los pueblos indígenas, en particular lo wayuu. Esta reflexión se fundamenta en los relatos escritos por el maestro Ramón Paz Ipuana, consignados en su obra magistral, denominada como el libro sagrado de la cultura wayuu: Mitos, leyendas y cuentos Guajiros (1972). Quién haya leído a este autor, podrá detectar sin ningún problema que en este artículo están presentes algunos cuentos de este libro. A lo largo de este texto también se tiene en cuenta la experiencia de otro personaje como en el caso de ATAHUALPA. Finalmente es una invitación para que los docentes wayuu piensen en una educación desde los pensamientos sagrados de la cultura wayuu; para esto, las comunidades indígenas deben superar primero el complejo de inferioridad y deben dejar de ver al otro –Alijuna- como superior.

Palabras claves: Cultura y lengua Wayuu, Arte del tejido, Familia, Etnoeducación, mitología, poesía indígena. *The Fear of Educating as Wayuu.*

Abstract: The present text aims at reflecting on the ways of educating indigenous peoples today, in particular the Wayuu people. These ideas are based on the stories written by Ramón Paz Ipuana and compiled in his masterpiece entitled *Myths, legends and stories Guajiros (1972)* and called by some as the sacred book of the Wayuu culture. Whoever has read this author, will be able to detect without any problem that in this article some stories of this book are present. Throughout this text, we also take into account the experience of other characters such as ATAHUALPA. Finally, it is an invitation for Wayuu teachers to think about education from the sacred thoughts of the Wayuu culture. For this, the indigenous communities must first overcome the inferiority complex and must stop seeing the other -Alijuna- as superior.

Keywords: Wayuu culture and language, weaving art. Family. Ethnoeducation, mythology, indigenous poetry.



La sabiduría del árbol te enseña, que para soportar cualquier vendaval debemos tener fuerte las raíces, igual hijo mío con nuestra identidad.

Patricio Guerrero Arias

Ilustración: Rusvel Machado Uriana

Los Wayuu y su lengua

La comunidad indígena más numerosa de Colombia, su lengua se denomina wayuunaiki, pertenece a la familia lingüística Arawak, la más extendida y la más importante de América del sur (Loukotka 1968). Habitan en la parte nor-oriental de Colombia y la zona noroccidental de Venezuela, específicamente en la península de la Guajira y el Estado Zulia. En la actualidad existe un buen número de wayuu bilingües, wayuunaiki-español, así como también monolingües en wayuunaiki, la mayoría de los niños y de las niñas hijas de mujeres wayuu que nacen en los pueblos o en las ciudades crecen hablando solo español, pero saben que la lengua de la madre se llama wayuunaiki.

⁹ Poeta y escritor de Manaure (Guajira, Colombia). Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística. Ha sido Docente del curso electivo Wayuunaiki en la Universidad Externado de Colombia (sede Bogotá). Magister en Educación de la línea de investigación Pedagogía y Diversidad Cultural del programa: Pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia. Ha participado en diversas investigaciones y consultorías durante el diseño, desarrollo, evaluación y réplica de proyectos que contribuyen al desarrollo social, promovidos por entidades públicas y empresas privadas. Mercado Epieyu tiene experiencia directa en procesos de formación y organización con organizaciones y asociaciones indígenas y grupos de jóvenes pertenecientes a comunidades urbanas populares. Ha recibido reconocimiento por hacer visible la diversidad étnica y cultural de la Comunidad Universitaria en el Encuentro de Narración y Tradición Oral (Universidad Nacional de Colombia. 2007). Ha trabajado en múltiples proyectos comunitarios y cinematográficos como asesor y traductor de su lengua nativa. Premio nacional de Beca (2010) Ministerio de Cultura e Instituto Caro y Cuervo de investigación en lingüística (español, lenguas indígenas, afrodiaspóricas, gitanas o de señas de Colombia) "La blasonería y el arte rupestre Wayuu". Docente de la Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia

En cuanto al estudio lingüístico que se ha desarrollado de la lengua wayuu, ha permitido realizar un cuadro fonético de las vocales y otro para las consonantes:

Vocales

	Anteriores	Centrales	Posteriores
	No redondeadas		Redondeadas
Altas	i	Ü	u
Medias	e		o
Bajas		a	

Ejemplo de palabras que llevan la vocal /i/:

Ipa': piedra
Ishi': pozo
Ichii: sal
Iraa: desabrido
Isha': sangre

La vocal /ü/

Püülükü: puerco, cerdo
Püliikü: borrico, burro
Üüjolu: chicha
Mürülü: animal
Lapü: sueño

La vocal /u/

Uuchi: montañas
Uchii: pájaros, aves
Unia: canao, barco de vela
Pu'upuna: tu rostro
Kulirapata: tigre

La vocal /e/

Teimata: mis labios
Jemetaa: sabroso
Eme'erajawaa: bromear
Erü': perro
Eerü'ü: vagina

La vocal /o/

Opooloo: hervir
O'ojoo: bañarse
Olojoo: cazar
Omooloo: moler
Oonojoo: toser

La vocal /a/
Atpana: conejo
Atkawaa: pelear
Katsaalia: frijol de color blanco
Ama': caballo
Anneerü: carnero, ovejo

Gracias al esfuerzo de varios autores, como el caso de Miguel Ángel Jusayu (1978), MANSEN, Richard (1984), etc. Se ha logrado diseñar una gramática didáctica, diccionarios, cartillas, pero esto no ha sido suficiente para que los wayuu sepan escribir y a leer en wayuunaiki.

Con respecto a la acentuación: MANSEN, Richard (1984) y ÁLVAREZ, José. (1993) tienen una propuesta parecida en la medida que clasifican las sílabas en dos tipos para la acentuación del wayuunaiki para su lectura; sílabas livianas y sílabas pesadas, ejemplo, cuando la secuencia es Consonante Vocal + Consonante Vocal + Consonante Vocal (CV+CV+CV) son sílabas livianas y cuando la secuencia es Vocal Vocal + Consonante Vocal + Consonante Vocal (VV+CV+CV+VV) son consideradas sílabas pesadas, veamos las siguientes ilustraciones.

- CV+CV+CV¹⁰ : ta+tü+na – tatüna = mi brazo. (Sílabas livianas)
- VV+CV+CV+CVV: aa+sha+ja+waa – aashajawaa = hablando (Sílabas pesadas) donde hay vocales dobles se pronuncia fuerte.

Sílabas livianas	
Pajapü	tu mano
Nimeshu	la suegra de él
Tachiki	acerca de mí

Sílabas pesadas	
Yootoo	conversar
Eejee	desde donde está
taanee	mi cuñado

La glotal o saltillo (') va antes de una vocal y después de una vocal, se pronuncia fuerte, esta articulación se hace a la altura de la glotis muy cerca donde se

Consonantes

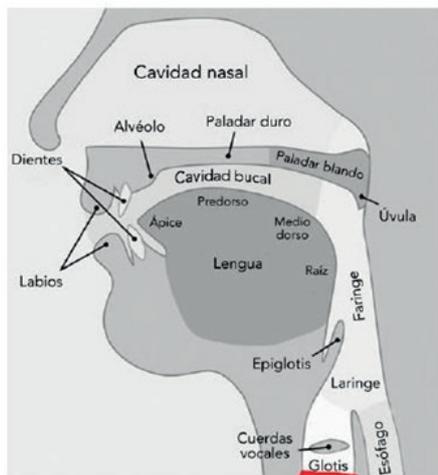
	Bilabiales	Dento-alveolares	Palatales	Velares	Glotales
Oclusivas	p	T		k	'
Africadas			ch		
Fricativas		s	sh		j
Nasales	m	n			
Laterales		l			
Vibrantes		r			
Semiconsonantes	W		y		

¹⁰ Ejemplos tomados de: Alvarez, Gonzales, J. (2002). Curso superior de lectura y escritura en wayuunaiki. Materiales de Apoyo. Universidad del Zulia

encuentran las cuerdas vocales, veamos el ejemplo y luego miremos la imagen ubicando el subrayado rojo:

- O'oojulee: lugar donde bañarse.
- E'irajaa: cantar.
- Mi'iraa: juego.

Imagen 1. Aparato fonador



Fuente:
<http://www.linternaute.com/science/biologie/dossiers/06_0608-langage/4.shtml>

La lingüística y sus diversas disciplinas para el estudio del lenguaje

El estudio a la lengua especialmente desde la lingüística ha permitido llegar a la raíz del wayuunaiki. Se conoce mejor y se comprende más el pensar y el actuar de la sociedad wayuu cuando usan la palabra en diferentes actividades sociales. Así debería ser la educación en los salones que se encuentran en territorio wayuu. Es más, así debería ser la educación en todos los salones que se encuentran en territorio colombiano, puesto que Colombia es considerada una nación pluriétnica y pluricultural, tal como ha sido manifestado en la constitución de 1991. Pero no ha sido así porque en muchos colombianos e incluso muchos indígenas académicos consideran que la forma de habla de los pueblos indígenas, es una forma de comunicación primitiva, atrasada. No han podido superar el prejuicio de que las lenguas indígenas son inferiores. Este prejuicio ha creado entre nosotros los indígenas y no indígenas, un muro de egoísmo, de envidia en el que nos negamos los unos a otros. En esta oportunidad con este texto que he denominado Miedo a educar como wayuu quiero afirmar que desde los pensamientos indígenas expresados en la lengua con la ayuda del conocimiento científico se puede llegar a comprender la diversidad de la educación y, que los relatos de los ancianos, no tienen la función de hacer dormir a los niños, a las niñas indígenas y no indígenas, sino, más bien, hacerlos despertar.

La historia que no hay que olvidar

Desde que la sociedad moderna se ancló en nuestras playas, hemos venido desprestigiando los saberes milenarios de nuestros ancestros, porque desde su llegada, ésta, se ha encargado de crear un modelo

de educación que ha permitido sembrar la pasividad dentro de nuestro corazón –a'in- nuestro corazónmente. Los miembros de la sociedad moderna se han autoproclamado los más sabios de todos los seres; ellos arriba y los demás abajo, veamos:

Sociedad moderna (Alijuna)

-Sabios-

Bárbaros – Esclavos – Selva (Infierno) - Animales

Indios Negros Campesinos Naturaleza

Educaron a nuestros ancestros con la violencia de la espada, del fusil, de las palabras divinas de un 'dios' que tiene sus palabras escritas dentro de un texto, persiguieron a los otros que se oponían a esta idea falsa de que ellos son los sabios y que son enviados por un 'dios' que supuestamente ama a la humanidad. Esta educación violenta que hemos venido recibiendo durante mucho tiempo, aún tiene fuerza sobre nosotros; aún nos domina, por eso tenemos miedo de educar como wayuu, nos da miedo contradecir sus formas de enseñar porque somos indígenas, somos negros, somos campesinos, porque somos de la selva donde habitan los hombres que adoran a los diferentes demonios que vienen del infierno, tal como aparece al final de la clásica novela colombiana La Vorágine, escrita por José Eustasio Rivera: "los devoró la selva" (Rivera, 2006, p. 385)

Los que aquí llegaron dejaron anclados sus grandes barcos; siguieron a pie y se encontraron con la selva, una selva llena de coloridos, llena de una diversidad de voces humanas, de aves y animales. Nunca habían llegado a un lugar como la selva, la naturaleza, el gran seno de la Madre Tierra. No comprendieron que estaban entre los senos de la Gran Madre. Se enloquecieron cuando vieron sus propios reflejos en los grandes manantiales, en los ríos cristalinos, en los arroyos. En estas aguas se reflejaban sus propios espantos, sus brujas, su Satanás y todos sus demonios; tales eran los horrores que veían; pero ellos no sabían que estos espantos los trajeron en sus imaginarios y que a ellos se los crearon desde sus tierras lejanas. Y así, cuando regresaron a Europa, acusaron a nuestros ancestros de todos esos horrores que tenían. Aparte de estar trastornados por sus propios imaginarios, tenían otra enfermedad: la codicia. Llegaron sedientos de oro, de plata, saquearon a la Gran Madre y muchos de ellos fueron realmente devorados. La Gran Madre se defiende y finalmente sale vencedora. La llegada de estos personajes a la selva, es el encuentro con la gran sabiduría de los originarios de estas tierras; una sabiduría nueva y sublime. Por eso, muchos de estos seres de la sociedad moderna se llenaban de rabia, enloquecían y terminaban como siempre, acusando, diciendo que los habitantes nativos tienen alianza con el demonio y, por lo tanto, deben ser sometidos en el nombre del 'dios' divino.

Este saber, lleno de locuras, un saber que está poblado de demonios y de brujas, ha creado una nueva sociedad entre nuestra sociedad, valga la redundancia. Una

sociedad estática. Lo que ellos mueven, es solo los ojos. Solo contemplan, pese a la dinámica de la vida; se han quedado ahí inmóviles, estáticos como un punto fijo. Nos hemos alejado demasiado de este contacto comunicativo, que nuestros ancestros hacían con los demás seres que se encontraban alrededor de ellos, ahí entre la naturaleza, el gran océano, los seres que se encuentran en el cielo y los espíritus de los ancestros que vienen a visitarnos por medio de Sueños. También nos hemos alejados de las voces de los ancianos, de las ancianas; personas que son dueñas de unas palabras donde se articulan los verbos supremos que se dijeron por vez primera en el nacimiento de la vida, del saber, del tiempo y del espacio.

En medio de estas locuras, del desprestigio de los saberes indígenas, del saber wayuu, una voz ha surgido entre centenares, una figura que se atrevió a levantarse en medio de tanta pasividad: Ramón Paz Ipuana. Este autor les devolvió la importancia a las palabras sagradas de los ancianos y de las ancianas wayuu; dijo que el conocimiento no pertenece a una persona, más bien es colectivo, porque así se transmite el saber, de lo individual a lo colectivo, esto quedó claro cuando escribió lo siguiente: “sobrino, te contaré una historia para que la sepas y la cuentes a tus hijos, tus nietos, tu mujer y así reconozcan mis palabras más allá de los días cuando ya nada sepa de este mundo”. (Paz Ipuana, 1972, p. 15)

Defender la maravillosa oralidad, el saber que se transmite por medio de esta práctica, es estar bien seguro de lo que hace y dice. Paz Ipuana dejó plasmada la importancia de las emociones cuando se relata un saber sagrado, los sonidos de la voz, los suspiros en cada sílaba y los murmullos de la palabra cuando el sabio o la sabia deja explotar la voz al ritmo de un suspiro emocionante al terminar de pronunciar cada sonido de palabra de los personajes que están presentes en el relato narrado. En estos relatos, las historias sagradas, pueden estar tejidas por palabras envolventes, frías, dulces, ásperas, cálidas; todas estas palabras funcionan para dar continuidad del saber en toda su complejidad.

Ramón Paz Ipuana, dejó escrito lo que escucho de los ancianos y de las ancianas wayuu; dejó escrito que la madre más antigua de todas –Sawai Piushi-Oscuridad-Noche, es la generadora de la energía cósmica que se encuentran en –Palaa- Mar, en –Mma’- Tierra, en –Ka’i- Sol, en –Kashi- Luna que, finalmente, se encuentran en los wayuu; un proceso milenario desde la –A’ü- Semilla de Mma’ cuando empezaron a formarse todos los seres que se encuentran en ella; toda la diversidad de la vida que de ella germinaron. Nuestros ancestros son: Maintüsü, Quietud, Aralitu’u, Claridad, Warattui, Resplandor, Sa’in mma’, Corazón de la tierra, Mannuuya, La neblina, Manna, abrojo, Juya, lluvia; todos los seres que habitan en el mundo acuático, en el mundo terrestre, en el mundo de lo frío y del mundo de lo caliente.

Dejó escrito que –Iperü- abuelo sapo, era un anciano

diligente, poseedor de las virtudes de la caza, del saber del cultivo, del pastoreo y del manejo de la palabra, poseía los mejores vestidos tejidos, tenía las flechas dignas de un gran guerrero y alcanzó a manejar el fusil. Pero en aquellos tiempos el –Alaüla Iperü- se encontraba en sus últimos días de vida, por lo que se encontraba rodeado de sus sobrinos, estos no tenían ni la menor intención de querer heredar todas esas virtudes y riquezas del –Alaüla-. Todo aquello se perdió porque estos sobrinos eran unos holgazanes y lo que sabían hacer con gran majestad era el ocio. Esta parte alude a la actualidad de la niñez y juventud wayuu.

El autor también indicó por escrito lo importantes que son las presencias de los seres que se encuentran en las alturas en el momento del nacimiento de una niña o de un niño, como en el caso de –Irunu- que significa ‘estrella que cae o estrella fugaz’. Así, de esta manera, le daban nombre a los recién nacidos. En el seno de la gran Madre, nacen los seres más sorprendentes que pueden habitar en la naturaleza, como el caso de –Waleker- abuela araña, la deidad del arte del tejido, la hija de –Isashii- el lugar impenetrable de la naturaleza. Ella nació bajo la presencia de la noche, el frío de la madrugada y entre la soledad de la vida. Waleker- a los ojos de un vientre infértil, a los ojos de aquellos que no conocen la ternura; Waleker- es una criatura chata, cabezona, ojos pelones, ventruda, lagañosa y fétida. Para esos ojos, para una vida infértil en conocimiento, todos estos rasgos son el reflejo mismo del salvajismo de la brutalidad, mientras que a los ojos de una vida fértil, es una presencia bellísima de la sabiduría, es la que ilumina a la oscuridad de la noche en su transformación materializada; es la sabiduría que crea con salivas resplandecientes el saber del arte del tejido; es la sabiduría que retoñó entre los wayuu, el arte sagrado del tejido, la menor de las deidades que tejieron en luces coloridos el arco-iris, los colores de las flores, las espumas, olas del mar. Esta es la imagen de Waleker ante los ojos de una vida fértil en conocimiento. Este saber no lo pueden entender ni mucho menos comprender aquellas personas que no tienen buen juicio, que son malvadas, ociosas y mentirosas. Este saber, esta presencia, es para aquellas personas de buen juicio y sobre todo aquellas mujeres vírgenes que no brindan su pureza al capricho de lo falso y de lo impuro. Es este arte, es este saber que hay que compartir y seguir fortaleciendo para seguir tejiendo con ‘hábil maestría los más hermosos encajes, los más finos bordados, los más preciosos caireles, los más variados tejidos’ (Paz Ipuana, 1972, p. 137) de la diversidad de la educación que saben hacer las mujeres wayuu de buen juicio, porque así lo aprendieron de la abuela araña.

Paz Ipuana también dejó escrito que la palabra –Kulami’a- significa: una vida que nace para pasar su tiempo encerrada, ni para ver sol ni para ser tocada por el viento, sin contacto con el mundo circundante, sólo dentro del espacio de la casa donde se encuentra encerrada y las personas que conocerá serán las ancianas que entrarán a dialogar con ella, y sus padres,

nada más. Anteriormente muchas wayuu optaban por este tipo de encierro para mantener su pureza de mujer; para alcanzar la habilidad de la abuela araña en el arte del tejido. Así morían sin conocer hombre alguno. La fundación del encierro y la importancia de la virginidad en la sociedad wayuu, fue pensada y diseñada por Lapü, Sueños y Manü'uliwai- abuelo Lluvia- y fue transmitida a los wayuu y también a Mma' y Müriülü -Mundo animal-. Por eso, estos son importantes en el momento que se hace el encierro a una mujer wayuu. Mma' dijo a los wayuu, sobre todo a las mujeres, que no está bien alejarse sin el consejo de sus padres o sin sus permisos, porque le puede suceder algo malo, siempre es bueno comentar lo que se piensa hacer a los padres para evitar algo trágico.

El autor dejó escrito que los ancestros, mediante un cálculo matemático impecable pueden planificar la ración de la comida con exactitud; así, de esta manera: Una mazorca de una cuarta de largo por una anillada de grueso, contiene una hilera de cinco veces diez granos cada una. De suerte que, si la anillada tiene diez hileras, la mazorca contiene un total de QUINIENTOS granos. Es decir, esta misma mazorca desgranada, molida y aumentada con agua da un rendimiento de media caldera de mazamorra. Más la mazamorra espesa añadiéndole CINCO totumas de agua, rendiría el doble y se obtendría una botijuela de UUUJOLU de CUATRO veces diez totumas. Ahora, si el contenido de una totuma es de VEINTE sorbos, alcanzaría para tomar OCHOCIENTOS sorbos en diez días, a razón de CUATRO totumas diarias distribuidas así:

Una totuma en la mañana. Una en el medio día. Una en la tarde y otra en la noche. Esto es en cuanto a una mazorca. Por otra parte, un hoyo de yuca contiene una carga de DIEZ tubérculos. Cada tubérculo de dos cuartas de largo seccionándolos por la mitad de extremo a extremo, da el doble. Cosa que les daría para ingredientes de sus hervidos, fritos y sancochos. (Paz Ipuana, 1972, p. 274)

Los ancestros habían creado la matemática, no para diseñar estadísticas especulativas, ni para dar un valor al conocimiento, ni para explotar y descuartizar a la Madre Tierra: lo hicieron para planificar la alimentación del pueblo y así, de esta manera, no derrochar de una manera exagerada la comida.

También dejó escrito que nuestras deidades son alegres y en ocasiones violentas. Los wayuu aprendieron a bailar cuando los vientos danzaron por primera vez en aquellos tiempos; cada uno mostró sus habilidades al momento de danzar, como en el caso de Pichikua, el menudo viento que ejecuta sus pasos entre gritos polvorosos, o Chipuuna, el viento fuerte que proviene de oriente y hace su presencia en la época de los cálidos veranos; cuando llega, todo lo empolva con su bruma, es el que barre las arenas del desierto y sus pasos son de giros alternados, violentos y serenos; esto lo aprendió de las olas del mar. Wa'ale, es el viento que solamente baila en las grandes tempestades entre ráfagas inclementes. Se encuentra también Jepirachi,

suave como el aliento del que sueña, sereno como el respiro del que duerme; es el hijo más tierno de Palaa mar, la madre de los vientos; es el que baila con la bella más bella de las bellas -Sumaira- la quietud. Finalmente, está Wawai, el que destroza las cosas en brutal carrera; todos estos vientos bailaron al ritmo del tamborileo, el más famoso de todos los tiempos, el tocador de Kaasha, tambor, Molokoono- Icotea, junto al gran Kaashapa- especie de saltamonte o de langosta.

Finalmente, el escritor escribió que los wayuu forman una inmensa familia unidos por el parentesco de Eiruku, carne y el círculo de la auténtica familia, se encuentra representada en la mano de esta, manera: Tajapü -mano- representa el tronco común de la familia. El pulgar de la mano corresponde a la Abuela Materna, en wayuunaiki se dice -Soushi tajapü-

El dedo índice de la mano, corresponde a la Madre, en wayuunaiki se dice -Shii tajapü-

El dedo medio de la mano, corresponde al tío Materno, en wayuunaiki se dice -Süla'üla tajapü-

El dedo anular de la mano, corresponde al Hijo, en wayuunaiki se dice -Süchon tajapü-

El dedo meñique de la mano, corresponde al Nieto, en wayuunaiki se dice -Sülüün tajapü-

De esta manera se formó la gran familia wayuu. Todo lo que saben, sus valores, sus dignidades, una misma sangre moviliza sus empujes; tienen una tierra sin fronteras; tienen una misma costumbre y una misma lengua que los congrega; tienen un término para nombrar al extraño y al intruso, le dicen -Alijuna- Todo esto lo he resumido hasta aquí por medio de algunos relatos que escribió Ramón Paz Ipuana que habla sobre la esencia del saber wayuu, la naturaleza de pensamiento y la de educar a sus menores; pero hemos olvidado esta manera de educar, porque tenemos miedo a que nos digan inferiores, indios, salvajes, primitivos.

Cuenta la historia, que cuando Pizarro le entregó la biblia a Atahualpa, éste, cuando la tomó en sus manos la olió. Esto para los pensamientos de Pizarro era un acto de un ser inferior; de un salvaje mientras que para Atahualpa era un acto a través del cual se pretendía conocer el olor del 'dios' que viene en ese texto, era un acto sagrado. Esto es lo que debemos hacer, volver a oler a nuestras deidades sin importar lo que piense la sociedad moderna de Pizarro.

Por ejemplo, para la sociedad moderna, para aprender a danzar debe ser en las universidades con un maestro de danza, para nosotros es sentir y oler a los vientos que enseñaron a nuestros ancestros a bailar.

Como la cita que escribí al principio de este artículo "se los devoró la selva", los integrantes de la sociedad moderna por sus avaricias, por la codicia de tener

fama y riqueza en oro, se dejaron devorar de la selva. Ahora nosotros los indígenas, nosotros los wayuu en medio de esta selva de concretos, de carreteras, de universidades que nos han sembrado la semilla de la avaricia, la fama y de la riqueza, nos hemos olvidado de lo que somos realmente, no pensamos como debemos pensar. Hemos aceptado cobardemente que nos llamen “Guachaqueros, contrabandistas” etc.

Seamos lo que somos, seamos wayuu o ¿vamos dejarnos que seamos devorados por la selva de la escritura? No pensemos en viajar a la luna, más bien pensemos en hacer un viaje más importante que eso, un viaje que nos permita llegar a las raíces ancestrales nuestras y, para eso, habrá que escuchar nuestros ancianos, nuestras ancianas para seguir siendo wayuu en el tiempo.

La propuesta para no ser devorados por la selva de la escritura, algunos colegas¹¹ wayuu tienen a la lingüística como la brújula que permite llegar o aproximarnos a la raíz de nuestro origen por medio del análisis de los relatos sagrados; esa es una propuesta para no ser devorados. Está el caso de registrar relatos como la que hizo Ramón Paz Ipuana para que con el tiempo se convierta en un objeto de estudio; por ejemplo, desde la semiótica narrativa. Hemos apuntado a esta disciplina científica para seguir manteniendo lo que es ser wayuu en medio de esta selva.

Como pueden notar, estamos usando la escritura para hablar y explicar nuestro pensamiento, nuestra habla. Podemos ya escribir un análisis descriptivo de la lengua como también escribir un poema; ejemplo:

Wanee Wayaa wayuukana aneeshi waya Süka tü pütchikat lotusükat Olo'otole'eraka kasa Pütchi wanaajakat sulu'u wa'in Naniüiki wayuu laülayu.	Uno (wanee) Nosotros los wayuu queremos estar bien Con esa palabra correcta Esa que orienta las cosas Esa palabra que hemos guardado en nuestro corazón Las palabras de los ancianos wayuu
---	--

Piama Tü piamakak malu'ulu yaa Pia wayuukai, pia wayuukat Antirajeenata jia namaa wanee naatajalii juulia Alatsüja'aya tü mapa' Wanaa sümaa süntürain wayuu jee alijuna	Dos (piama) El dos cuenta esto: Tu hombre wayuu, tu mujer wayuu Se encontrarán con alguien diferente a ustedes Mucho tiempo esto sucedió Cuando se encontraron los wayuu con los alijuna
---	--

Apünüin Naa naatajanakana juulia Nojoittireerü jünüiki Nojoitteerü jukuwaipa sulu'u juumain Müsüja'aya Alijuna kalimoulejüsü, müleuyuu sheinruu Akumajitshi miichi müleuyuuushana Einjatülee joolu'u no'uttüin sa'in süpüshi wanüiki Nojoittüriin süpüshi wakuwaipa Alijuna barbudos, de enormes mantas	Tres (Apünüin) Estos que son diferentes a ustedes Harán que entierren la palabra de ustedes Enterrarán las costumbres de ustedes en el mismo territorio Así fue Donde enterraron una parte de la vida de nuestras palabras Construyeron casas gigantescas Donde enterraron una parte de nuestra costumbre
---	--

Pienchi Naa piamakana anüiki Naa atüjakana nanajee alijuna Naa nojoliikana motüin a'in naniüiki laülayuu Nayaainjana joolu'u ape'erakana tü pütchi jee akuwaipa Süpüla wayuujinain wayaa waneepia Jee müshii naa nojotyüliikana jemein.	Cuatro (peinchi) Los que tienen dos lenguas, los bilingües Los que aprendieron de los Alijuna Los que no han perdido su costumbre Los que no han olvidado las palabras de los ancianos wayuu Serán los que van a desenterrar la palabra y la costumbre Para que sigamos siendo siempre wayuu Y también los que no han nacido
--	---

Ja'rai Naya naa jarattakana Naa amoloikana atuma nakuwaipa Naa alijunee kana a'in, isapaja'a nachiki shia Eepaja'aya naya süpüla najarattüin nachikuwa'aya Sa'akamüin nakuwaipa	Cinco (Ja'rai) Los que están arrastrados Los que ya han olvidado la costumbre Los que quieren ser alijuna, no lo logran Pero lo pueden arrastrar nuevamente Hacia su costumbre
---	--

Aipirua Ai püla pirua Tü jiyeyuukalüirua kojutüinjatü wapüla Süka weinshia, sukumala waya sulu'u süle'e Süpüla wayuujinain waya	Seis (Aipirua) Quiera a tus madres Las mujeres debemos respetarlas Ellas son nuestras madres, ellas nos hicieron dentro de sus estómagos Para que fuéramos wayuu
--	--

¹¹ Como el caso del profesor de la Universidad de la Guajira, Gabriel Iguaran, su tesis doctoral se denomina “La palabra como educadora”. En la universidad del Magdalena. A quién le debo el conocimiento sobre el significado de los números en wayuu.

<p>Akaratshi Akarattaa, aya'leraa süpüla shawataa Ashawalainjana waya süpüla kojutüinjatüin wakuwaipa</p>	<p>Siete (Akaratshi) Hacer levantar; levantarse para estar de pie Debemos revelarnos para que nuestra costumbre sea respetada</p>
<p>Mekiisalü Nojotsü kekiin, nojotsü aikaleeriün sa'in Süüchoin meeriaka shia Akuwaipaakat sünainjeejatü wayuu jierü</p>	<p>Ocho (Mekiisalü) No tiene cabeza, no se ajuicia Sus hijos/sus hijas serán como ella La costumbre proviene de la mujer</p>
<p>Poloo Poluwaa, kottüinjana waya Süpüla waapa'ajirainjanain watsüin Wakalinjatü tü jietkat Meenaka waya ma'aka polo' Katsüin jee muloushaanain Müsü nüüiki so'u wane ka'i Chii laülakai kashuutai Nuuliwo'u kulirapata Naapajala sümaleiwa Sünaijee shi'irain wayuu outsüirua</p>	<p>Diez (poloo) Juntos, debemos estar unidos Para que entre todos tomemos fuerza Debemos ayudar a la mujer Seremos entonces como la ceiba Fuerte y majestuosa Esto fueron las palabras un día El abuelo Kashuutai Descendiente de abuelo tigre Lo escuchó cuando el mundo aún era joven. Del canto de los wayuu medicina</p>

En esta forma propongo usar la escritura donde se refleje el pensamiento wayuu, la numeración wayuu. Por ejemplo, nos cuenta una historia que, desde hace mucho tiempo, los wayuu médicos ya habían visionado lo que iba a suceder con el pueblo wayuu, la nueva generación de wayuu.

En el caso del uno, dice que para seguir siendo wayuu no se deben olvidar las palabras de los ancianos, de las ancianas. Esas palabras serán las que reorientarán al pueblo wayuu.

En el dos, visionaron el cruce de la cultura wayuu con otra cultura, en este caso la cultura aliijuna. En el tres, en este contacto que sucedió en el dos hubo un cambio violento en la lengua y en la costumbre. Cuando los misioneros capuchinos llegaron al territorio wayuu edificaron las enormes estructuras de los orfanatos y ahí en ese lugar se prohibió hablar la lengua, practicar la costumbre y, preciso, a través de esa medida se enterró la lengua y la costumbre. Hoy en día nosotros los bilingües wayuu, los que no hemos olvidado las palabras de nuestros ancianos y de nuestras ancianas, tenemos una gran responsabilidad en desenterrar esas palabras, esas costumbres que fueron enterradas, somos los que debemos reorganizar los pensamientos wayuu, pero escuchando a nuestros ancianos a nuestras ancianas, que sus voces se

escuchen en medio de esta dinámica cambiante de la selva de la escritura. Esto es en el caso del cuatro.

El cinco se refiere a esos wayuu que han perdido sus principios. Los wayuu los ven como seres arrastrados, sin dignidad, pretenden ser lo que no son, pero los bilingües que no han olvidado de lo que son, lo pueden arrastrar de nuevo, pueden tenderle la mano para traerlos nuevamente a su costumbre.

El seis, hace recordar que la mujer es un ser sagrado por lo que debemos respetarla, quererla. La humanidad existe por ella. En el caso del siete, se aconseja que hay que revelarse por tanto atropello al pueblo wayuu. Nos llama a la rebelión para defender los que somos, en la forma más indicada.

Tanto el ocho como en el nueve es la pérdida de la mujer wayuu, la que olvida su origen, la que no respeta su costumbre, las que se pintan el pelo tratando de ser de otra parte. Saben que son de un departamento que se llama la Guajira, pero realmente desconocen lo que son. En la cultura wayuu el pensamiento, la costumbre, los valores, la moral es transmitido por medio de la mujer; si la mujer ha perdido esta práctica de transmisión del pensamiento wayuu, sus hijos desconocerán esos valores wayuu y seguirá siendo como la madre.

En el diez hay una propuesta, una solución para estas debilidades que ha tenido o tiene la cultura wayuu. La unión de todos, no dejar sola a la mujer, debemos ayudarla, así como dice el poema, y seremos como la ceiba majestuosa y con unas raíces profundas.

Finalmente, de esta manera, dejo manifestado mi propuesta a los pueblos indígenas, principalmente a mi pueblo. Esta forma de trabajar el pensamiento wayuu desde las letras de la lingüística y desde la literatura escrita.

Escribamos, pero como indígenas; dejemos plasmado el pensamiento de nuestros ancianos y nuestras ancianas para que empecemos a dialogar realmente con la diversidad lingüística y cultural de Colombia y del mundo.

Estoy convencido de que esta manera de trabajar la lengua, el pensamiento indígena, nos permitirá seguir siendo indígenas en medio de esta complejidad de la selva que ha creado la escritura.

Referencias

1. Álvarez, Gonzales J. (1993). *Antología de Textos Guajiros Interlineales*. Colección Wayuunaiki. Maracaibo, Venezuela: Secretaría de Cultura del Estado Zulia.
2. Álvarez, Gonzales, J. (2002). *Curso superior de lectura y escritura en wayuunaiki*. Materiales de Apoyo. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.

3. Chacón, G.E., Coonrod Martinez, E., Rodríguez C. y Sánchez J. G. (Ed). (2016) *Dialogo: los cinco puntos cardinales en la literatura indígena contemporánea An Interdisciplinary Studies Journal, Published Center for Latino Research at De Paul University. 19 (1). Chicago: De Paul University and University of Texas Press.*
4. Jusayú M.A. (1978). *Gramática de la Lengua Guajira. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y Ministerio de Educación.*
5. Mercado Epieyu, R. S. (2011). *La palabra en la cultura wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del sistema de educación propio. Riohacha: Fondo Editorial Wayuu Araurayu.*
6. Mansen, R. y Mansen K. (1984). *Aprendamos Guajiro. Gramática Pedagógica de Guajiro. Bogotá: Editorial Townsend.*
7. Rivera, J. E. (2006). *La Vorágine. Madrid: Cátedra.*
8. Sánchez Martínez, J. G. y Quetzalcoatl Quintanilla, F. (2014) *Mensaje Indígena de Agua. London, Ontario, Canadá: Ediciones del Foro Indígena Mundial sobre el Agua y la Paz.*
9. Paz Ipuana R. (1972). *Mitos, leyendas y cuentos guajiros. Caracas: Departamento de Promoción Capacitación y Organización Campesina Programa de Desarrollo Indígena.*

Influencia de la educación no diferencial en el autorreconocimiento de la identidad ancestral de los Nükak

Artículo recibido el 22 de abril de 2018 y aprobado el 5 de septiembre de 2018

Daniel Esteban Tique Jiménez¹²
estebantiq950609@gmail.com

Resumen: En este artículo se plantea un análisis de los procesos de educación en la comunidad indígena Nükak y su influencia en el autorreconocimiento de su identidad ancestral. El trabajo hace uso de una metodología crítica para identificar, analizar y explicar los hallazgos observados, a la luz de teorías macro sociales.

Palabras clave: Identidad, territorio, etnoeducación, educación intercultural, educación propia.

Influence of Non-Special Education on the Self-recognition of Nükak's Ancestral Identity

Abstract: This paper presents an analysis of the education processes in the indigenous Nükak community and its influence on the self-recognition of their ancestral identity. The work makes use of a critical methodology to identify, analyze and explain the findings found in the observation in the light of macro social theories.

Keywords: Identity, territory, ethnoeducation, intercultural education, Indigenous peoples' own education.

Introducción

Los Nükak son un pueblo de cazadores y recolectores de la Amazonia colombiana, cuya auto denominación, Nükak baka', puede ser traducida como "la gente verdadera". Sin embargo, más que un nombre esta expresión condensa un proyecto moral y político colectivo, con el que este pueblo busca reproducirse física y socialmente, guiar las conductas individuales, perpetuar y fertilizar el cosmos y guiar las relaciones con las demás personas y seres del universo.

Los Nükak han sido erróneamente llamados por la sociedad occidental, y por otros indígenas, como Makú, término con el que no se autodenominan, pues éste fue utilizado hace muchas décadas para señalarlos como "esclavos" o personas de menor jerarquía.

Estos indígenas son también una de las últimas tribus nómadas del continente, aunque han ido perdiendo progresivamente este rasgo que los caracteriza y han empezado a sedentarizarse. Factores como la política colonizante, que usurpa agresivamente territorios e impone la cultura del dinero, las enfermedades y la guerra armada en Colombia, han imposibilitado el retorno de estas tribus a sus territorios ancestrales.

La temática de esta tesis se basa en una triada entre etnoeducación, identidad ancestral y el grupo indígena Nükak. Teniendo estos ejes en cuenta, se realizó una investigación sobre la educación que se le estaba brindando a la comunidad Nükak y la influencia que tiene sobre su identidad.

Problema de investigación

La situación que viven las etnias indígenas en el mundo, en Latinoamérica y sobre todo en Colombia es devastadora, pues estas han sufrido un proceso de expropiación de tierras, pérdida de la lengua y desarraigo cultural que amenaza con extinguir sus comunidades (Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, 2010) (ACNUR, 2009). Una de las etnias más afectadas en Colombia por esta situación es la comunidad indígena Nükak, última tribu nómada del continente, condición que, al día de hoy, muy pocos de sus miembros mantienen, debido a factores como la presencia de grupos armados en sus zonas de movilidad y la influencia de pobladores colonos que invaden sus territorios. La política colonizadora que avanza hacia sus poblaciones¹. Esta problemática ocasiona directamente la pérdida de la identidad ancestral de la población.

Frente a este problema, el Gobierno ha tomado medidas concretas para recuperar la identidad cultural de los Nükak. Una de esas medidas tiene que ver con la implementación de políticas educativas, las cuales están lejos de resolver las problemáticas de esta población, pues se enmarcan en modelos de educación asimiladora.

Para entender mejor la influencia de la educación en el auto reconocimiento de la identidad ancestral de la comunidad indígena Nükak del asentamiento de Agua Bonita, es necesario mencionar los factores que más han impactado en la pérdida de la identidad cultural, tales como la invasión de colonos y la pérdida de sus territorios. Para esto, se tomarán tres aspectos principales, la colonización, la pérdida del territorio y,

¹² Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés. (Universidad de Cundinamarca, 2018).

como consecuencia de las dos anteriores, los servicios institucionales sin un enfoque diferencial.

Hallazgo, colonización y pérdida de su identidad

Los Nükak eran una etnia indígena en aislamiento voluntario y casi desconocida a nivel nacional antes de su primer contacto oficial con la civilización. Los factores que llevaron a esta tribu a su decadencia se intensificaron hace más de 25 años a raíz de este encuentro entre los Nükak y los pueblos no indígenas. A pesar de que no eran abiertamente conocidos, ya habían tenido un contacto previo con colonos y misioneros, con quienes tenían acercamientos ocasionales e intercambiaban utensilios (Politis, 2007).

En el año 1988, después de varios encuentros esporádicos con misioneros de la Asociación Nuevas Tribus de Colombia, se dio el primer encuentro oficial entre razas, cuando un grupo de 41 indígenas fue avistado por colonos en las cercanías del municipio de Calamar, Guaviare. Desde entonces, este sería el último grupo indígena en Colombia que entró en contacto con la civilización (Politis, 2007) provocando, en aquel año, una enorme atención mediática. En consecuencia, el Gobierno, comunidades académicas de antropólogos nacionales e internacionales volcaron su atención sobre esta comunidad, marcando así un antes y un después en la historia de la etnia Nükak. Una de las primeras consecuencias de estos encuentros fue el incremento de los casos de enfermedades ajenas al conocimiento de la comunidad. Los datos que arrojaron los estudios demográficos hacia el año 1995 señalan que hubo una reducción del 38,4% de la comunidad, siendo la gripa la causante de la mayoría de las muertes (Cabrera, 1997).

Del mismo modo, la influencia avasalladora de los colonos, trajo consigo el fenómeno de la explotación de indígenas en cultivos de coca, de lo cual han sido objeto también los Nükak. En el departamento del Guaviare el cultivo y procesamiento de coca ha sido por muchos años el negocio más rentable, (Politis, 1994) siendo los territorios indígenas puntos clave para el desarrollo de esta actividad ilegal. Los jóvenes Nükak, en su afán por salir de su situación de pobreza y hambre, deciden trabajar con colonos en los cultivos de coca (Franky, 2011). Aparte de esto, la medida tomada por el Gobierno para extinguir las plantaciones de coca con herbicidas, trajo como consecuencia la contaminación de los cultivos de pancoger de los indígenas, provocando intoxicación en algunos casos (Cabrera, 1997).

Los efectos del contacto directo con el mundo occidental se fueron traduciendo en desajustes en sus prácticas tradicionales. La alianza matrimonial, por ejemplo, sufrió cambios, al igual que la transmisión de conocimientos y en especial las prácticas chamanísticas. Esto último debido a la muerte prematura de los ancianos Nükak (Mahecha, Franky, y. Cabrera, 1998).

Así mismo, aspectos vitales como el cuidado del cuerpo se han visto influenciados por los contactos con los Kawene (término para designar al hombre blanco) (Barbero, Cabrera, y Mahecha, 2012). En consecuencia, la presión social del discurso moral y estético propia de los colonos, así como las insinuaciones sexuales, hicieron que los indígenas sintieran vergüenza de sus cuerpos desnudos y, acogieron las vestimentas occidentales reemplazando su estética por una apropiada a los ojos de los colonos (Franky, 2011).

Por otro lado, la inminente necesidad de usar el español para la comunicación directa con los colonos ha marcado una generación de bilingües, especialmente entre los más jóvenes de la población. En consecuencia, se evidencian dos fenómenos. Por una parte, surgen líderes juveniles, quienes sobresalen por su manejo del castellano y su conocimiento de los Kawene en oposición con las viejas costumbres de liderazgo y toma de decisiones propias de un Nükak Baká (término para designar a un Nükak verdadero) y, por otra parte, según Barbero et al., (2012) los Nükak poseían varias formas de habla como los cantos y adivinanzas, que hacían parte de las representaciones simbólicas cotidianas en los rituales de este pueblo y, en la actualidad, poco se conocen estas formas de habla debido al abandono de esas prácticas tradicionales. Este fenómeno es común a todos los grupos Nükak y se acentúa por la creciente escolarización en castellano.

Los Nükak utilizan el lenguaje para categorizar su mundo, su universo. A esta categorización se han sumado nuevos elementos y conceptos de los diferentes grupos sociales con los que se relacionan (colonos, misioneros, otros indígenas, etc.). Es así como la lengua Nükak recibe impactos que pueden acelerar aún más su extinción. En primer lugar, de acuerdo con Latam (2016), el número de hablantes de Nükak en la relación con el número de hablantes del español es totalmente inferior. Las cifras en el 2016 hablaban de unas 200 familias frente a más de 65 mil habitantes tan solo en San José del Guaviare según el DANE. Esto demuestra una especie de dominio y superioridad del español sobre la lengua nativa. En segundo lugar, el uso de la lengua extranjera para la comunicación fluida con los colonos se ha vuelto necesaria, pues en el diario vivir tienen que establecer relaciones con entidades gubernamentales, políticos, extranjeros, entre otros. A esto se suma que no hay una política específica de planificación lingüística para esta lengua (Barbero et al., 2012).

Servicios institucionales sin enfoque diferencial

Otro factor de la problemática de la población Nükak está relacionada con los servicios institucionales sin un enfoque diferencial. La influencia del Gobierno, las organizaciones indígenas, el comercio, inciden indirecta o directamente en la identidad de este pueblo. Pese a que los Nükak actualmente han sido reconocidos tanto nacional como internacionalmente como una etnia en condición de vulnerabilidad, el

Gobierno sigue sin definir un mecanismo de atención para ello. Las acciones institucionales que promueven no obedecen al enfoque diferencial que se promulga en la Constitución de 1991 y que debería responder a los derechos de los pueblos indígenas en el país. Esto se debe al poco conocimiento de los funcionarios que desarrollan acciones directas con este pueblo y a la imposición de las ideas de bienestar occidental por encima de las de este pueblo (Barbero et al., 2012). En este sentido, la movilidad que aún tienen algunos indígenas Nükak se convierte en pretexto para la no aplicación de políticas y proyectos de salvaguarda para dicha población. De esta forma se señala que “la movilidad que para los Nükak es una estrategia política para sobrevivir y resolver conflictos, para los agentes institucionales es un reto para su atención” (Franky, 2011).

Uno de estos servicios institucionales presentados por el Gobierno consiste en el desarrollo, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de un plan etnoeducativo para la comunidad, acorde con sus singularidades culturales, sin embargo, este plan no se ha llevado a cabo. Aun así, para el asentamiento de Agua Bonita, la Secretaría de Educación Departamental tiene asignada a una docente de la etnia tucano, quien imparte clase siguiendo el modelo nacional de educación para la población mayoritaria. Esto, claramente, va en contra de los servicios institucionales con enfoque diferencial, puesto que, al no tener una capacitación adecuada en etnoeducación y educación propia, cualquiera que intervenga sin conocer las tradiciones, la lengua, la cultura y la cosmovisión de la comunidad, está ayudando a la aculturación y pérdida de la identidad ancestral de este pueblo. Cabe destacar, que por educación propia se entiende a aquella que posee un modelo educativo pertinente a las culturas, intereses y necesidades de los pueblos indígenas (CRIC, 2004). Por etnoeducación entonces se entiende como un proceso social, permanente que parte de la cultura misma y propicia en los individuos el ejercicio del pensamiento, según los intereses y finalidades de la colectividad (Bodnar y Rodríguez, 1993: 29).

Es muy poco lo que se ha podido aportar a la etnia Nükak en cuanto a etnoeducación y servicios institucionales por parte del Gobierno, ya que no se cuenta por el momento con un plan etnoeducativo diferenciado, ni tampoco se ha hecho una capacitación de docentes que conozcan la problemática y sepan influir positivamente sobre esta, a partir de las costumbres de la comunidad. Una educación que no respete los valores ancestrales que identifican a una comunidad y que tampoco tenga en cuenta la educación autóctona, perpetúa el empobrecimiento y la pérdida de las tradiciones, pues es una educación asimiladora que representa un factor perjudicial para su cultura e identidad (Walsh, 2009).

Pérdida de su territorio ancestral

Un segundo aspecto importante para entender la problemática de la identidad ancestral de este pueblo,

es la pérdida de su condición nómada natural. Con el paso de los años esta se ha ido perdiendo, pues están adoptando obligadamente un estilo de vida sedentario. Entonces, la pérdida de la naturaleza de su cultura no se debe sólo por imitar la cultura occidental, sino a dos problemas más de mucho peso: por un lado, el aumento constante de la población de colonos que ha invadido las zonas pertenecientes a estas etnias, y por el otro, el conflicto armado en Colombia; al ser esta una región estratégica para los cultivos ilícitos y corredores para el tráfico de drogas, el conflicto bélico, entre la guerrilla de las Farc (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), los paramilitares y el Ejército persiste (Franky y Mahecha, 2010). Así que los Nükak se han visto obligados a realizar cambios en esas dinámicas de desplazamiento que los distinguen como pueblos nómadas, es decir, a reducir drásticamente sus vías de movilidad.

La provisión de recursos básicos para la comunidad nómada depende enteramente de los territorios por los cuales se movilizan sus miembros, territorios que, a la vez, constituyen puntos clave para los clanes (Franky, Cabrera, y Mahecha., 1995). Las unidades de residencia Nükak tienen un proceso dinámico de recomposición, ganando y perdiendo grupos domésticos, es decir que, en sus viajes de un lugar a otro, sus miembros pueden asentarse en algún lugar ya sea temporal o definitivamente. Franky et al. (1995), señalan que “estos movimientos son generalmente motivados por afiliación residencial, visitas, celebración de rituales, conflictos entre las personas, fructificación de las especies vegetales, gustos e intereses personales frente a diversos recursos, etc.”.

Para los Nükak el medio es su mundo, ya que ellos adaptaron el territorio a su forma de vida. Cuentan con un sofisticado conocimiento de la selva, sobre la cual basan la transformación y cualificación de los recursos del bosque, lo que garantiza una producción constante y variada de recursos y alimentos (Franky et al., 1995). Su dinámica socio-espacial les garantizaba un adecuado aprovechamiento de los recursos, sin llegar a sedentarizarse o a depender de una única producción de materias primas.

La pérdida de territorios de movilidad socio-espacial Nükak, causada por la invasión de colonos y la intromisión de grupos armados en la zona, está llevando, además, a la pérdida de la representación simbólica de su cultura, al desvanecimiento de los complejos patrones nómicos y de esa dinámica cultural e identitaria que resulta de la constante movilidad y adaptación creativa a un medio ambiente cambiante.

Desde el año 1997 la frontera norte del territorio Nükak convertida en zona de guerra, generó entre los años 2002 y 2006 por lo menos seis desplazamientos forzados (Franky, 2011). Durante estos años se produjo un éxodo de la comunidad hacia San José del Guaviare y otros territorios.

A raíz de la pérdida de sus territorios y la imposibilidad de provisión de recursos básicos suficientes, los Nükak pasaron a depender cada vez más de las ayudas del Gobierno y, tuvieron que cambiar sus hábitos alimenticios. El desplazamiento trajo a su vez hacinamiento y confinamiento (Barbero, Cabrera, y Mahecha., 2012), aspectos que conllevan a conflictos internos en la comunidad, debido a la competencia por los recursos limitados.

El grupo Nükak del asentamiento de Agua Bonita ha sufrido todas las afecciones de índole cultural y social presentadas anteriormente. Es evidente que sus tradiciones han cambiado, los niños y jóvenes conocen cada vez menos sobre su cosmogonía y se muestran poco interesados en los conocimientos y prácticas ancestrales de su comunidad. Existe un marcado interés por las novedades que ofrece la cultura de los Kawene. El devenir de esta comunidad se encamina cada vez más hacia la pobreza y los problemas sociales. Consecuencia del despojo territorial, a medida que se pierde su lengua, se pierde la tradición oral, se pierden las costumbres milenarias que habían hecho perdurar su cultura ancestral.

El Gobierno ha intervenido en la comunidad de muchas formas, una de ellas es la educación, pero no es una educación que se diferencie de la occidental, por el contrario, es una educación que ignora los valores ancestrales de la comunidad. Este tipo de educación, en lugar de contribuir con la recuperación de las tradiciones milenarias, ha perpetuado la aculturación mediante la práctica de pedagogías que nada tienen que ver con esta población y que, lejos de solucionar las problemáticas identitarias, se está convirtiendo en un instrumento que termina de catapultar, aún más, a los Nükak hacia su inminente desaparición.

Pregunta Problema

Frente a lo referido anteriormente sobre la problemática, se planteó la siguiente pregunta, la cual fue clave para el desarrollo de la investigación.

¿Qué influencia tiene la educación en el autorreconocimiento de la identidad ancestral del grupo indígena Nükak del asentamiento de Agua Bonita, ubicado en la periferia de San José del Guaviare en el departamento del Guaviare, Colombia?

Ante esta pregunta se plantearon los siguientes objetivos:

General

- *Mostrar la influencia que tiene la educación en el autorreconocimiento de la identidad ancestral de la comunidad indígena Nükak.*

Específicos

- *Identificar cómo se están llevando a cabo los procesos educativos en la comunidad indígena*

Nükak.

- *Analizar qué aspectos de la educación inciden en el autorreconocimiento de la identidad ancestral de la comunidad indígena Nükak*
- *Describir las relaciones de poder existentes en los procesos de educación llevados a cabo con la comunidad indígena Nükak*

Metodología

La metodología de investigación empleada en la presente investigación correspondió a una observación participante con la comunidad indígena Nükak. Más específicamente, a los habitantes del asentamiento de Agua Bonita, ubicado a 20 minutos de San José del Guaviare. La metodología se desarrolló a partir del enfoque de Etnografía crítica, la cual resultó más adecuada para alcanzar los objetivos propuestos a un nivel puramente descriptivo, sin intención de intervenir directamente sobre la comunidad.

La investigación realizada es de tipo cualitativa ya que busca estudiar la realidad en un ambiente natural, tal y como se presenta a la vista del investigador, quien debe interpretar los hechos o fenómenos de acuerdo a las diferentes conceptos y significados que tengan los sujetos de investigación. La investigación cualitativa, tiene como base recoger información acerca de los participantes y su contexto, mediante el uso de técnicas como la observación, las entrevistas, los grupos focales, las historias de vida, observaciones, etc., con el fin de conocer su naturaleza, sus comportamientos o sus actitudes. A diferencia del método cuantitativo, este no busca analizar datos numéricos recogidos en encuestas o gráficos, pretende construir significados a través de los discursos sociales y culturales.

El nivel de la investigación es explicativo, pues busca dar cuenta del porqué de los hechos, mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto (Arias, 1999, p.20). Es decir, además de detallar o describir los fenómenos o problemáticas, busca interpretar una realidad y explicar el por qué ocurren. En ese sentido, este estudio no se limita a realizar la caracterización y descripción de una problemática específica, sino que se explican sus causas y consecuencias a la luz de las teorías sociales del poder, como el colonialismo expuesto por Guillermo Bonfil Batalla o el capitalismo expuesto por Javier Rodríguez Mir.

El diseño de investigación es una investigación de campo ya que busca analizar y describir aspectos de la población a partir de observaciones sin llegar a intervenir a la comunidad ni alterar las condiciones existentes (Arias, 1999, p. 21), a diferencia de la investigación experimental, la cual puede ejercer control y uso de los participantes.

Para el enfoque de la investigación se utilizó el tipo de investigación denominado Etnografía Crítica. Este tipo de etnografía supone una orientación teórica hacia la cultura. La etnografía crítica toma posición desde las relaciones de poder inherentes a la cultura, de forma tal que se expliciten las diferencias entre las

clases sociales que adquieren roles de dominados vs. dominantes, en un contexto determinado. La etnografía crítica toma una visión teórica compleja hacia la cultura. El investigador se interesa por estudiar grupos marginados de la sociedad, analizando situaciones sociales como el poder, la inequidad y las injusticias, con el fin último de una emancipación por parte de los grupos dominados. Esta etnografía crítica debe servir a los intereses de las comunidades que se encuentren en situación de vulnerabilidad, de explotación o marginalización.

Phil Francis Carspecken, profesor de Metodología de Investigación de la universidad de Indiana, toma la etnografía crítica y la pone al servicio de su trabajo investigativo en el área de educación. Él, explica cada una de las fases que se llevan a cabo, sus procedimientos, sus herramientas de análisis y las técnicas necesarias para la consolidación de un trabajo investigativo final.

Sin embargo, es necesario destacar que la presente investigación se limita a la descripción y explicación de las relaciones de poder existentes en los procesos de educación llevados a cabo en la comunidad indígena Nükak. Por tal razón, esta metodología será desarrollada hasta una fase puramente explicativa, sin llegar a intervenir directamente en una emancipación final, que es el fin último de este enfoque etnográfico, pero sí espera desarrollarse en estudios posteriores. Tomando como base la propuesta de Carspecken, se efectuaron algunas adaptaciones en las fases de la metodología con el fin de posibilitar una recolección de datos más amplia y veraz.

Desde este enfoque de la investigación de Etnografía Crítica se proponen 4 fases fundamentales.

Fase 1: Construcción de un registro primario

Para el desarrollo de esta fase, Carspecken propone el uso de un diario de campo en el cual se escriban muchos detalles de forma muy minuciosa sobre lo que pasa in situ, que en este caso fue la escuela Nükak. Este autor propone también el uso de un diario de campo diferente para los espacios alternativos al aula, es decir, todos aquellos que influyan directa o indirectamente en la comunidad.

Por otro lado, los periodos de observación deben ser bastante intensos y amplios. Para esta primera fase es importante hacer una observación pasiva, es decir; una observación que no interactúe directamente con la población, sino que observe su naturaleza, de forma tal que su comportamiento no se vea permeado por la acción del investigador.

Con base en esta sugerencia es importante señalar que se realizaron tres visitas a la comunidad, de las cuales en la primera no se tenían unos objetivos definidos ni una metodología clara. Aun así, esta visita sirvió para establecer principios de reciprocidad con los Nükak. En estos encuentros se llevó alimentos y ropa,

y se realizó un acercamiento con la comunidad para establecer lazos de confianza convirtiéndose en un ejercicio exploratorio con respecto a la problemática. La segunda visita la realizamos ya bajo un proceso amplio de documentación y revisión de la literatura existente acerca tanto de la comunidad como de la problemática planteada desde etnoeducación, educación intercultural y educación propia y de la metodología que emplearíamos en lo sucesivo: la etnografía crítica. Así establecimos una triada desde la cual se establecieron los puntos clave de la investigación: identidad ancestral, educación e indígenas Nükak. Bajo estos preceptos empezó una observación minuciosa de la educación que se brindaba al interior de la comunidad. Esta visita, tuvo como punto focal la educación.

La tercera y última visita, tuvo como fin observar y entablar conversaciones acerca de los aspectos que son reconocidos como identidad ancestral. Centramos esta vez la atención en aspectos ontológicos, relaciones de parentesco, creencias, rituales, relaciones interpersonales tanto entre miembros de la comunidad como sus relaciones con personas foráneas, entre otros aspectos. En este punto, es importante señalar que los aspectos observados en esta tercera visita, difieren de lo que se encuentra en la literatura de los primeros estudios realizados desde el hallazgo de la comunidad, hasta hace aproximadamente diez o quince años. Entonces, los datos recogidos tanto en observaciones como en entrevistas pretenden resaltar los aspectos, particularidades, valores y actitudes que se han perdido hasta el día de hoy.

Fase 2: Generación de datos dialógicos a través de entrevistas

En esta fase se empieza a profundizar más en la recolección de datos mediante la generación de diálogos entre el investigador y los investigados. El investigador es ahora un facilitador del diálogo que genera un ambiente de apoyo y seguridad para que los sujetos expresen sus ideas, exploren sus problemas y hablen de sus vidas.

El investigador no debe comentar sus ideas o teorías acerca de la investigación con los sujetos ya que esto puede crear sesgos de valor que interfieren y distorsionan los contextos comunicativos haciendo que los participantes no reflejen de forma natural sus experiencias e ideas (Carspecken, 1996).

En esta etapa, Carspecken introduce la forma en la que se pueden hacer entrevistas con sus debidas preguntas y respuestas.

La entrevista ideal para la metodología de etnografía crítica es la semiestructurada. Para este tipo de entrevista se puede crear una especie de protocolo que permita al máximo la flexibilidad durante el proceso. Se pueden generar unas cuantas preguntas y el resto de ellas puede fluir con la conversación.

Estas preguntas no deben ser de tipo abstracto, tienen que ir orientadas hacia un tema o dominio temático concreto. Adicionalmente, el investigador tendrá en cuenta algunas posibles preguntas de seguimiento. De acuerdo con el método planteado por Carspecken, hay cuatro elementos que componen un protocolo de entrevista:

1. De dos a cinco dominios temáticos.
2. Una pregunta inicial para cada dominio
3. Una lista de categorías encubiertas para cada dominio
4. Un conjunto de posibles preguntas de seguimiento para cada dominio (Carspecken, 1996).

Es importante en esta fase, revisar constantemente las respuestas dadas en las entrevistas y compararlas con las descripciones hechas en la observación.

A continuación, se mostrarán algunos ejemplos de entrevistas cualitativas.

Tema dominio uno: conocimientos chamanísticos.

-Pregunta de derivación:

¿Conoce algo de medicina tradicional?

-Categorías encubiertas:

Pérdida de los conocimientos tradicionales

-Posibles preguntas:

¿Qué métodos curativos usaban sus padres?

¿Cómo eran curadas las enfermedades antes?

Tema dominio dos: Cosmovisión

-Pregunta de derivación:

¿Qué sabe sobre el origen de los Nükak?

-Categorías encubiertas:

Intromisión de pensamientos religiosos de otras culturas.

-Posibles preguntas:

¿Qué le contaban sus padres sobre sus ancestros?

¿Qué tanto conocen los jóvenes sobre sus ancestros?

Tema dominio tres: Relaciones de parentesco

-Pregunta de derivación:

¿Cómo están constituidas las familias?

-Categorías encubiertas:

Cambios en las relaciones de parentesco por imitación a la cultura occidental.

-Posibles preguntas:

¿Qué funciones cumplen cada uno de los miembros dentro de la familia?

¿Cuánto tiempo conviven los jóvenes dentro del núcleo familiar antes de buscar pareja?

Sin embargo, para la investigación llevada a cabo, fue necesario unir las dos fases mencionadas anteriormente y pasar a un modelo de observación participativa. Este cambio lo justifica el hecho de que los actos de habla que se producen al interior de la comunidad no podían ser detallados, ya que los Nükak hablan todo el tiempo en su propia lengua, por lo cual es necesario pasar de una observación pasiva a una observación interactiva en donde se hagan preguntas y se detallen los actos de habla de los sujetos de investigación.

Fase 3: Análisis de los datos recolectados en las etapas uno y dos

En este momento de la investigación se procede al análisis de las dos etapas anteriores. En esta fase, se hace un análisis separado tanto de los datos recogidos en las observaciones como de los datos de las entrevistas.

El primer análisis es reconstructivo ya que reconstruye, en un discurso explícito, los factores culturales y subjetivos que son en gran medida de naturaleza tácita. De la misma forma, para este análisis, el investigador requiere un vocabulario conceptual para el análisis reconstructivo. El proceso que permite llevar a cabo la interpretación es el hermenéutico. Este proceso implica un movimiento desde los modos de comprensión tácita a los modos de comprensión explícitos para finalmente hacer una recomposición holística (Carspecken, 1996).

El segundo análisis tiene el mismo proceso hermenéutico, aunque esta vez se comparan los datos de la primera etapa con la segunda, esto quiere decir, que cualquier afirmación hecha en el análisis de los datos preliminares de observación puede ser tanto corroborados como rebatidos mediante el análisis de los datos recolectados en los diálogos y entrevistas. Del mismo modo que en el análisis preliminar, estos análisis tienen su debido procedimiento para respaldar su validez (Carspecken, 1996).

Fase 4: Descubriendo las relaciones del sistema

En esta etapa se buscaron relaciones de poder existentes al interior de la comunidad y en relación con su exterior. La idea era descubrir las relaciones particulares del sistema mediante el análisis de la pérdida de la identidad en la comunidad a la luz de macroteorías sociales. Esto último, con el fin explicar los hallazgos teniendo en cuenta factores sociales, políticos y económicos que van más allá de las relaciones entre un lugar y otro o una persona y otra. Esta es la última etapa de la investigación y la cual logra darle el sentido crítico a la metodología, pues al analizar las relaciones de poder existentes alrededor de la población, se determinan los factores por los cuales la educación, sin un enfoque étnico, al igual que muchos factores externos a la comunidad, pueden influir directa o indirectamente en el reconocimiento de la identidad ancestral de los indígenas Nükak.

Análisis de Datos

Para el primer análisis se tuvieron en cuenta todos aquellos rasgos que podemos denominar como identidad ancestral. Dentro de esos rasgos de identidad ancestral que se encontraron presentes en la comunidad indígena Nükak podemos categorizar el nomadismo, la cosmogonía, relaciones de parentesco, la lengua y las prácticas chamanísticas.

A continuación, se hará una descripción de los

rasgos ancestrales encontrados en la comunidad, documentados por personas que han estudiado a la comunidad desde hace algunas décadas. Después de esto, se hará una caracterización de la situación actual de la comunidad, contrastando los aspectos documentados en tiempos pasados con los hallazgos encontrados al día de hoy. Cabe destacar que para esta caracterización se tuvieron en cuenta los datos recopilados en las dos primeras etapas de la metodología.

Los últimos nómadas de Colombia

Reorganizados en las zonas aledañas a la ciudad de San José del Guaviare, se encuentran varios grupos de indígenas Nükak totalmente alejados de sus territorios ancestrales. Solo unos pocos grupos se encuentran habitando dichas tierras, los cuales se reparten entre los interfluvios de los ríos Guaviare e Inírida, en los departamentos del Guaviare y parte de Inírida (Franky et al., 1994). Estos indígenas, son considerados como el último pueblo nómada de Colombia, siendo este rasgo el más distintivo de la comunidad.

La extensa selva que rodea los departamentos del Guaviare e Inírida les suministra un hábitat a los Nükak, quienes establecieron desde muchos años atrás una relación profunda con el medio ambiente. Su forma de vida requiere enteramente de una larga extensión territorial que les permita la ejecución de sus prácticas tradicionales.

Estos territorios de circulación proveen de recursos básicos a la comunidad, tal como lo expresa Andrew Gray “en todo ecosistema la continuidad de la vida y por tanto de su diversidad depende de la interrelación funcional de sus especies; al desaparecer una especie se altera totalmente el sistema” (Gray, 1995 citado en Cabrera, 1997, p. 153).

La importancia que tiene el territorio para los Nükak no solo está en la consecución de materias primas para su subsistencia, sino que también es en estos espacios donde se dan sus representaciones simbólicas ancestrales. Sin embargo, los Nükak han tenido que dejar sus territorios ancestrales por diversos motivos. En primer lugar, se generaron conflictos de interés territorial, pues las zonas habitadas por los ellos son sitios estratégicos para los grupos armados. En segundo lugar, las enfermedades que afectaron a la población desde antes de su primer contacto oficial, los obligó a salir de la selva para conseguir ayuda médica. Por último, la expansión de la colonización occidental impactó directamente en sus sitios de movilidad, provocando cambios en sus ciclos de nomadismo.

El territorio es, en gran medida, un espacio donde confluyen las representaciones simbólicas de los diferentes pueblos. Es en el territorio donde el nomadismo característico de los Nükak toma sentido, pues este espacio con fronteras invisibles provee a los miembros de esta comunidad de recursos básicos,

conectando de esta forma las dinámicas de movilidad socio-espacial con las tradiciones milenarias.

Este particular estilo de vida Nükak se ha visto truncado por muchos problemas, pues lo primero que se logra identificar en la comunidad es que estas personas ya no manejan los complejos patrones nómadas que los distinguían, las zonas de movilidad y exploración son realmente escasas. Aun con este problema, es frecuente ver como algunos Nükak van al pueblo o se adentran en la selva recorriendo extensas zonas. También, es frecuente observar a algunos Nükak yendo de pesca o de caza, aunque ellos mismos manifiestan que los territorios actuales no les suministran lo necesario para la subsistencia, por lo cual tienen que recurrir a las ayudas del Gobierno, que les provee con comida a las que sus organismos no están habituados. De esto último, cabe destacar que las fuentes alimenticias de los Nükak se distribuían por su extenso territorio. Al haber un cambio tan abrupto en las dinámicas de movilidad con la cual basaban su subsistencia, tuvieron que pasar de un nomadismo en busca de recursos a un sedentarismo a la espera de recursos. No obstante, se pudo constatar, en las observaciones, que aún les gusta comer algunos de sus alimentos tradicionales, como el pescado, la chicha de chontaduro, la arepa de yuca o frutos recolectados en la cercanía.

Por otro lado, encontramos el problema del territorio. Los Nükak aún no han regresado a sus territorios ancestrales. La situación de conflicto armado que persiste por estas zonas no ha permitido que los Nükak regresen a estos sitios. Sin embargo, existe otra razón de peso para que los Nükak, primero abandonaran sus tierras y segundo no puedan regresar. Según uno de los misioneros, quien lleva años aprendiendo el idioma Nükak, su cultura y tratando de llevar un mensaje evangelizador, argumenta que el caballo del apocalipsis de los Nükak, no ha sido la guerrilla, ni el Gobierno, sino las enfermedades. Él, cuenta cómo el primer contacto masivo con la comunidad se generó después de que ellos abandonaran sus tierras en busca de atención médica, pues la gripa y otras enfermedades estaban diezmando a esta tribu. Cuenta también el misionero que los Nükak tampoco han querido regresar a la selva porque allá probablemente morirían por la falta de atención médica, ya que estos lugares están completamente aislados de la civilización.

Frente a la anterior postura, un miembro de la comunidad dice que él tuvo que “vivir” durante los años en que se produjo el éxodo Nükak. Cuenta en una entrevista, cómo en los tiempos anteriores al contacto con los blancos, los Nükak vivían bien, vivían de lo que les daba la selva y eran uno solo con la madre naturaleza. El informante describe cómo empezaron a vivir sus primeros encuentros con los blancos, con quienes no tuvieron buena reciprocidad al principio, pero después pudieron establecer un contacto, en especial con los misioneros. Él dice que fue en estos primeros encuentros en donde los Nükak contrajeron la gripa, una enfermedad para la cual no tenía cura

la medicina tradicional. Esto, los llevó a depender de las ayudas de los colonos, pues no querían morir allí en la selva.

Aspectos Sociales

En la organización sociopolítica de los Nükak se pueden diferenciar dos grupos, los grupos domésticos y los grupos locales. Los grupos domésticos son aquellos grupos de personas que están constituidos básicamente por una familia. Estas familias son autosuficientes para su subsistencia, lo cual les permite separarse transitoriamente de un grupo local. Los grupos domésticos están conformados por una pareja casada y sus hijos solteros. Aunque cada grupo local tiene un "líder", en cada grupo doméstico hay a su vez un cabeza de grupo, quien es un hombre casado. Sin embargo, cada grupo doméstico es libre de irse por el tiempo que ellos deseen, retornando después al grupo local. Los grupos locales, por su parte, son las unidades macro sociales de composición Nükak; es decir, es la composición de varios grupos domésticos. Dentro de un grupo local se reproducen los valores sociales, entendidos estos como los espacios en donde se aprende y recrea la cultura. (Cabrera, Franky, y Mahecha., 1999).

A nivel de grupos domésticos, el principal motivo de movilización son las visitas a los parientes, estas pueden durar largos periodos de tiempo, así como también requieren de un largo recorrido por su territorio. También, estas salidas pueden ser motivadas por la necesidad de obtener materias primas o la muerte de algún miembro que tenía relación con otro grupo local (Cabrera et al., 1999).

En tiempos pasados, los Nükak poseían dos tipos de asentamientos, la vivienda Wuopji y la Bii, las cuales eran construidas con los recursos que les proveía el bosque. La primera vivienda mencionada la construyen los hombres cabeza de hogar, aunque en caso de ausencia o imposibilidad, otros miembros de la comunidad se hacen responsables. Bajo cada una de estas construcciones habita un grupo doméstico. Las viviendas Bii, por su parte, son construidas generalmente por los hombres adultos con participación de otros miembros. Estas viviendas poseen un valor simbólico, pues en ellas habita la gente de arriba y abajo, (ver en la página 54, primer párrafo) (Cabrera et al., 1999). Es, además, un espacio de encuentro, de intercambio de saberes y de diálogo. Hoy en día la construcción de las viviendas Nükak no es lo mismo que hace más de dos décadas, pues cambiaron sus techos de hojas de platanillo por techos zinc, y sus casas empezaron a ser construidas con madera, imitando de alguna forma, las construcciones de los colonos. No obstante, algunas características no cambian, como la utilización de hamacas y el hecho de que aún se construyan dos tipos viviendas, una es aquella a donde cada grupo doméstico va a dormir, y la otra en donde suceden los actos locutivos, pues se trata de una especie de cocina con algunas hamacas, construida también con techo de zinc en donde las

personas se sientan a conversar mientras hacen el almuerzo, mientras tejen manillas o simplemente mientras esperan a que caiga la noche. Cabe destacar que cada grupo doméstico tiene su propia "cocina". Esto último, manifiesta un cambio representado en las formas de las construcciones de viviendas Nükak que muestra una interrupción del sistema de comunicación, pues la oralidad se hallaba presente también en el espacio que constituía el Bii. Ese espacio como lo dice Santos (citado por Montañez y Delgado, 1997), es un conjunto indisoluble de objetos y de sistemas de acciones. Los sistemas de objetos no ocurren sin los sistemas de acciones y estos últimos no suceden sin los primeros. Como se acaba de mencionar, para los Nükak, estas viviendas representaban algo más que una residencia, pues estos lugares encarnaban espacios cargados de simbolismos donde tenía lugar la tradición oral.

Por otro lado, otro aspecto social característico de los Nükak es su sistema de parentesco. Cabrera. et al. Sostienen como hipótesis que los Nükak tienen grupos de descendencia patrilineal, por ende, cada persona al nacer está adscrita al grupo de descendencia de su padre. El intercambio matrimonial, por otra parte, se realiza entre primos cruzados. Un hombre se debe casar con su prima cruzada, es decir, la hija de la hermana de su papá. Está mal visto, tener relación matrimonial con las primas paralelas (Cabrera et al., 1999). También, se observó un caso de poligamia al interior de la comunidad, aunque comúnmente los hombres sólo cuentan con una mujer.

Actualmente, en muchos miembros de la comunidad indígena Nükak esta tendencia se mantiene vigente, pues un informador, hizo saber que aún se tenía la tradición de casarse entre primos cruzados. Sin embargo, hay algunos aspectos que rompen con estas tradiciones, como la unión entre un Nükak y un kawene, que ha sido común desde sus primeros encuentros, sobre todo entre hombres blancos y mujeres Nükak. En muchos casos, las mujeres Nükak terminan viviendo con los colonos.

Entre otros aspectos sociales, se destaca la carencia de una jerarquización. Por lo general, cada grupo local cuenta con un wepoo, quien es un líder o capitán de la comunidad. Este líder debe tener unas capacidades especiales que lo convierten en alguien importante y respetado. El wepoo es el encargado de las relaciones con otras personas, de determinar el próximo lugar a donde irá el grupo local y debe estar preparado para auxiliar a los demás miembros cuando lo necesiten. Este líder también debe tener habilidades tradicionales y actuar como autoridad en las decisiones grupales.

No obstante, hoy en día la figura de líder ha cambiado, ya que ahora destacan los adultos jóvenes por su manejo del español o por su conocimiento de los blancos. Este líder no posee propiamente las capacidades de un verdadero wepoo, ni destaca por sus conocimientos tradicionales. Este cambio forzado

por las constantes visitas de personas ajenas al grupo, marcó una generación de líderes que se destacan más por su dominio de la lengua extranjero que por sus conocimientos ancestrales. Este cambio rompe con los patrones de liderazgo, por lo cual se puede perder el orden al interior de la comunidad.

En cuanto al sistema de producción, los Nükak realizan actividades materiales y simbólicas en cada proceso de trabajo concreto. Para ellos no existe una palabra con la cual puedan referirse a “trabajar”, sino que usan diferentes verbos para las diferentes actividades. Para ellos, además de ser productivas y reproductivas, las actividades también son de tipo recreativo. De esta forma, las constantes salidas por la consecución de alimentos, se convierte también en juego y diversión (Cabrera et al., 1999).

Para Cabrera et al. El espacio que ocupaban los Nükak es un objeto de manejo, pues ellos crearon las condiciones necesarias para la reproducción de ciertas especies, cualificaron los recursos y generaron cambios en la conformación del bosque, al cual habían adaptado a su nomadismo. El sistema de subsistencia basado en la recolección de frutos y la caza, permite una consecución de las materias primas necesarias para su alimentación. Los Nükak adaptaron el bosque a su mundo nómada. Ellos conviven en una relación material y simbólica con el espacio, haciendo de éste el punto clave para las representaciones sociales y culturales claves para el reconocimiento de su identidad.

Sin embargo, la forma en como es concebido su sistema de producción basado en la consecución de recursos del medio ambiente, está siendo intervenido por el sistema capitalista basado en el intercambio de dinero. Esto debido, a una escasez de las materias primas básicas para su supervivencia, razón por la cual han tenido que recurrir a pedir dinero, medio con el cual la sociedad occidental efectúa sus intercambios. Hoy en día, los Nükak conocen perfectamente la utilidad del dinero y asimismo lo usan para diferentes cosas, ya sea para pagar un taxi o para comprar alimentos.

Cosmovisión

El mundo Nükak está compuesto por tres niveles: Jea, Jee y Bak. Jea es el nivel de arriba, este es el lugar a donde van las personas cuando mueren. Allí, se encuentran con los “takueji” que son seres poderosos quienes manifiestan su ira con el trueno y cuyas constantes peleas originan las lluvias.

El Jee es el nivel intermedio, es allí donde viven los Nükak, Este nivel es representado por las relaciones sociales de los seres del universo y por el entorno físico que los rodea, los lugares de caza y pesca, las viviendas, es decir, todos los sitios donde los nükak son uno mismo con el ambiente. En este nivel suelen habitar también los espíritus de los muertos que no han viajado a Jea, sino que permanecen cerca del sitio donde murieron. Estos espíritus son llamados

“debep”. Se asocian con seres malévolos y peligrosos. Para la cosmovisión Nükak, las personas (incluyendo colonos y otros pueblos aborígenes) vinieron a este mundo desde “bak”, que es el mundo de abajo, junto con algunos animales y plantas, salieron por un orificio localizado al sureste de su territorio, abierto por Mainako, una mujer. Antes de que los Nükak emergieran de la tierra ya existían los astros en el cielo, la tierra, los ríos y algunos animales- Luego “Mauro” el héroe tradicional Nükak creó otros animales y algunas clases de peces (Cabrera et al., 1999).

Esta visión tradicional, o mitos con que los Nükak explican su origen son poco conocidas por las personas más jóvenes. Uno de los informantes Nükak, conocedor de la selva y de prácticas chamanísticas tradicionales, sostiene que los niños y adolescentes se muestran poco interesados por estos temas, no les gusta escuchar acerca de los héroes tradicionales. Esto, sugiere un desapego por el conocimiento del origen. Los adultos jóvenes, poco conocen de su cosmogonía, por lo cual no hay una enseñanza a los miembros más pequeños de la comunidad. Es en esta transición y cambio en donde se genera la pérdida de uno de los aspectos que tienen que ver con la identidad ancestral, la cosmovisión. El deterioro en el conocimiento de este aspecto conlleva a una aceleración de la aculturación, pues al no haber un diálogo de saberes con la otredad, se pierde un rasgo identitario de la comunidad que evidentemente se manejaba a partir de la tradición oral.

Rituales de paso

Es importante destacar que los sistemas de parentesco patrilineal inciden en las tradiciones chamanísticas, pues son los hombres los dueños del conocimiento tradicional y a ellos les son encargados la mayoría de los rituales.

En cuanto al ritual de nacimiento, las mujeres reconocen que están embarazadas observando la línea que va del estómago al pubis, el aumento de las caderas, la hinchazón de los senos, la segregación de leche al oprimir el seno y también por la ausencia de menstruación. Durante este periodo de tiempo la mujer recibe un trato especial, no hace tareas difíciles ni tampoco se le encarga la preparación de alimentos, estas actividades se les concede a otros miembros cercanos. En el momento en que se acerca el parto, la madre se dirige sola hacia algún bosque y allí tiene a su hijo. En los primeros días del nacimiento la madre corta el cabello del niño y lo pinta con achiote, con el objetivo de que se vea bien y no se enferme. Mientras tanto el padre del niño se mantiene alejado de él por una semana, hasta que por fin empieza a alzarlo y consentirlo. Los niños pequeños lactan hasta los tres años, tiempo en el cual están muy apegados a sus madres. Durante este tiempo los niños no tienen un nombre, por lo que se les conoce como Kope (niño) o Ko (niña), y sólo cuando se aproximan al cambio de grupo de edad, se les pone un nombre Nükak.

Actualmente, la mayoría de los niños tienen nombres colonos. Algunos jóvenes tienen nombres Nükak, pero prefieren que les llamen por su otro nombre: James, Carlos, Anyi, Mónica, etc. Así mismo, hay adultos que tienen nombres Nükak y también nombres colonos. En la mayoría de los casos se refieren a los otros Nükak utilizando el nombre colono.

Algo que destacar en comparación con las épocas anteriores en cuanto al ritual de nacimiento es que este se vio interrumpido por la intervención de los organismos de salud, pues al ser una población vulnerable, el Gobierno les garantiza la atención médica oportuna para tratar embarazos. Esto último, sugiere una dependencia de los sistemas de salud occidentales que décadas atrás no se requería. Aunque, por otro lado, esta intervención, al contar con mejores condiciones de atención en salud, reduce sustancialmente el número de niños que nacen muertos.

A medida que van creciendo, los niños se van integrando a las actividades de la comunidad, juegan con otros niños y aprenden de sus padres. Específicamente, los varones con sus padres y las niñas con sus madres. Los Nükak, aprenden y recrean la cultura mediante juegos, charlas, observación o imitación. Las personas mayores enseñan a los menores a conocer el mundo, a elaborar herramientas, realizar procesos productivos y en general las técnicas Nükak. Los niños también imitan el ritual de encuentro celebrado por los adultos, este se realiza cada vez que llegan miembros de un grupo local diferente. Consiste en un alegato que lleva a los participantes a empujarse entre sí, llegando a tener reacciones violentas de unos con otros (Cabrera et al., 1999).

En la educación de sus hijos los Nükak no utilizan el castigo físico, aunque sí se hacen llamados de atención verbales. Los padres nunca les pegan a sus hijos. En ocasiones, las madres les lanzan agua o los asustan, lanzándoles algún objeto (Cabrera et al., 1999).

Por otro lado, en cuanto al ritual de paso a ser mujeres, este se determina por su primera menstruación. Durante estos tiempos, la mujer tiene que tener un comportamiento específico tratando de estar quieta en la mayor parte del tiempo y teniendo la higiene necesaria, pues la sangre es considerada como algo sucio y peligroso. Por su parte los varones, entre los 5 y 14 reciben instrucciones de sus padres para elaborar sus propios instrumentos y herramientas. Así comienzan a ser preparados para la vida adulta, preparación que culmina con una ceremonia. En este paso de la niñez a la adultez el hombre adquiere los valores propios de un Nükak Baka (Nükak verdadero). Los hombres son quienes buscan y eligen a su futura esposa, para esto salen de su grupo local hacia otros grupos. Los varones cortejan a las mujeres llevando alimentos a su familia. Los hombres muestran su valía al llevar estos alimentos mostrando que están listos para mantener una familia. Por su parte, las mujeres demuestran que son diestras en las labores propias de

una mujer adulta. En caso de ser aceptado, el hombre y la mujer empiezan a dormir en la misma hamaca después de un tiempo. La pareja se independiza cuando el hombre construye su propio wuopji. Finalmente, consolidan su unión al tener su primer hijo (Cabrera et al., 1999).

El ciclo de vida Nükak, al igual que el de todo ser humano termina con la muerte. Los Nükak enfrentan la muerte de un ser querido con ira y tristeza, en el ritual funeral se hacen cantos fúnebres. Cuando una persona muere la pintan con achiote, le ponen aretes y la entierran en el mismo lugar en que murió. En estos rituales, generalmente participan los miembros más cercanos, quienes pueden estar en estado depresivo por mucho tiempo.

En la gran mayoría de los casos la causa de la muerte se relaciona con alguna enfermedad. Frente a las dolencias, heridas y enfermedades producidas antes del contacto con los blancos, los adultos Nükak tenían ciertas soluciones y remedios tradicionales para curar estas dolencias que en muchos casos eran asociados con prácticas chamanísticas de otros Nükak o a espíritus. Cabe destacar que la enfermedad de la gripe, traída por los blancos, es considerada por los mismos Nükak como un ataque chamanístico de la sociedad nacional.

La Educación en Relación con los Procesos Identitarios Nükak

Finalmente, retomo el tema de la educación, pero ya no vista como aquella que se da entre padres e hijos indígenas, es decir, aquellos valores transmitidos de generación en generación mediante diferentes técnicas propias de esta comunidad, sino que, por el contrario, me remito a aquel tipo de educación que brinda el Gobierno con el fin implementar un plan educativo que responda a muchas de las necesidades de esta comunidad. Para empezar, es necesario describir cómo se está llevando este proceso para, eventualmente, hacer su posterior análisis.

El asentamiento de Agua Bonita, ubicado a 20 minutos aproximadamente de la cabecera municipal de San José del Guaviare, cuenta con unos 120 miembros de la comunidad indígena Nükak, mal llamados Makú, quienes en su mayoría descienden de los Wayari Muno (gente del río Guaviare), los cuales fueron desplazados de sus territorios ancestrales debido a factores externos como las enfermedades traídas de los colonos y el conflicto armado, entre otros. Estas personas, han sufrido todo tipo de problemas sociales y culturales que a día de hoy amenazan con extinguir su identidad ancestral. Una de las medidas tomadas por el Gobierno para combatir estas problemáticas, tuvo que ver con un proyecto de etnoeducación para los indígenas Nükak. Sin embargo, este proyecto no ha sido llevado a cabo, y lo único que se ha hecho es asignar un/a docente que imparte clase siguiendo el mismo modelo que se maneja en todas las instituciones públicas del país. Aparte, esta educación que se brinda

se desarrolla en la lengua mayoritaria, por lo cual la lengua Nükak queda relegada a un segundo plano.

La lengua Nükak es una lengua tonal, perteneciente a la familia lingüística Makú-Puinave, a la cual también pertenece la Kakua o Cacua. Al interior del asentamiento, todos hablan Nükak y algo de español, aunque son los más jóvenes los que mejor hacen uso de él. Esto marca una generación de hablantes de ambos idiomas que demuestra una creciente escolarización del español en los últimos años.

Siguiendo las ideas de Bodnar, se puede decir que la lengua es el canal para la comunicación y el patrón fundamental para la educación, es un conducto de circulación de la cultura y en ella toma forma la tradición oral. El hecho de que no se enseñe ni tan siquiera algunos elementos y aspectos de la lengua Nükak, reafirma la idea de una eminente aculturación que está en contra del bilingüismo que propone la etnoeducación.

Siguiendo con la descripción de la educación, se pudo observar y recopilar en las entrevistas que existe una queja por las dinámicas de movilidad Nükak, pues algunos organismos estatales manifiestan no poder hacer ningún proceso continuo de escolarización debido a las constantes idas y venidas de diferentes miembros de la comunidad. Frente a esto, he de decir que no se puede obviar las singularidades de esta población, pues el hecho de que practiquen aún un nomadismo, aunque sea en menor escala, no impide que se lleven a cabo procesos de etnoeducación constantes. El hecho de que se quiera negar la educación a esta comunidad por su particularidad andante, deja entrever una relación de dominación constante, en la cual es la minoría la que se debe adaptar a los procesos de la mayoría y no al revés.

Con esto no quiero decir que la comunidad deba mantenerse todo el tiempo aislada, o como lo dice Levi Strauss (1997), en un etnocentrismo, por el contrario, en un mundo de creciente interculturalidad, es imposible que un grupo indígena permanezca impenetrable a las culturas externos. Lo que se quiere en sí, es que se pueda redefinir la identidad sin destruir las tradiciones milenarias, permitiendo así la incorporación de elementos externos sin intervenir en los procesos de autorreconocimiento identitario Nükak.

Conclusión

Para terminar este apartado, se hace una conclusión a modo de discusión sobre las relaciones de poder presentes en los procesos de educación al interior de las comunidades indígenas. Esta discusión tiene como base los postulados teóricos propuestos por Guillermo Bonfil Batalla, Katherine Walsh y Javier Rodríguez Mir.

Bonfil Batalla (1981), describe cómo, lo que se hace llamar “primer mundo”, advierte sobre las causas del atraso en países latinoamericanos. Estos países

desarrollados atribuyen las causas del subdesarrollo a un “primitivismo” presente en las culturas. Y quién mejor para representar ese primitivismo que las culturas indígenas. En el marco de esta apreciación, es claro definir cuál es el fin de las políticas educativas que vienen del primer mundo: la educación de los indios. La meta de estas políticas era civilizar a estas culturas atrasadas e integrarlas al sistema. En este sentido se puede hablar de una educación intercultural que llega a un nivel funcional (Walsh, 2009. p. 3), en el que se ocultan las relaciones de poder, los procesos de colonización del imaginario y la dominación. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la diversidad cultural se encamina hacia el control de la sublevación étnica al querer integrarlos al sistema del capitalismo (Rodríguez, 2016). Este modelo, al ser un sistema de economía extractiva en donde al final lo importante es el consumo y la acumulación de bienes, no tiene correlación con las dinámicas de vida de un grupo indígena como los Nükak, quienes tienen una relación armoniosa con el medio. Del mismo modo, la idea de bienestar impulsada por el sistema económico capitalista difiere de la economía de subsistencia Nükak que está basada en la recolección y caza de especies animales y vegetales.

La educación intercultural desde su fase funcional admite en su haber al sistema del capital e impulsa a las minorías étnicas a hacer parte de este. Las relaciones de poder al interior de la comunidad indígena Nükak, se hacen evidentes en el momento en que se trabaja con el mismo plan nacional de educación que se trabaja en cualquier escuela. El hecho de querer “educar” a una comunidad para integrarla en la sociedad, demuestra un afán por convertir lo incivilizado en civilizado, un afán por adaptar las culturas en pro de su integración a la sociedad en detrimento del reconocimiento de la identidad ancestral de los pueblos indígenas.

Referencias

1. ACNUR. (2011). Colombia Situation. Indígenas. 4 Publicación de la ACNUR. Disponible en: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2011.pdf?view=
2. Barbero, C., y Cabrera, F. (2010). Instrumentalización de la Herramienta Patrimonial para las Expresiones Patrimoniales del Pueblo Nükak. Bogotá: Ministerio de Cultura, Fundación Erigaie.
3. Barbero, C., Cabrera, F., y Mahecha, D. (2012). Plan Especial de Salvaguardia de Urgencia de las Manifestaciones Culturales del Pueblo Nükak: Nükak Baká: Vivir/Formar gente verdadera: El Manejo del Mundo y la Naturaleza, y la Tradición Oral del Pueblo Nükak. Bogotá: Dirección de Patrimonio. Ministerio de Cultura. Fundación Erigaie.
4. Bodnar, Y. y Rodríguez, E. (1993). Etnoeducación

- y *Diversidad Cultural*. En José Muñoz, Afranio Duarte, Julia Landazábal y Elsa Rodríguez. *Urdimbres y Tramas Culturales*. Bogotá: CORPRODIC.
5. Bonfil, G. (1981). *La Categoría de Indio, una Categoría de la Situación Colonial*. Universidad Autónoma de México. México. Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23077>
 6. Bonfil, G. (1981). *Los Pueblos Indios, sus Culturas y las Políticas Culturales*. De Políticas Culturales en América Latina. México D.F.: Editorial Grijalbo.
 7. Cabrera, G. (1997). *Gentes con Cerbatana, Canasta y sin Canoa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article?id=599>
 8. Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research. A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
 9. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC (2004), *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.
 10. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. (2010). *La Situación de los Pueblos Indígenas en el Mundo*. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/SOWIP/press%20package/sowip-press-package-es.pdf>
 11. Franky, C. Y Mahecha, D. (2010). *Pueblos de Tradición Nómada en la Amazonía y la Orinoquía: Aprendizajes y Proyecciones para Afrontar el Futuro: Memorias de un Encuentro*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonía – Instituto Amazónico de Investigaciones.
 12. Franky, C. (2011). *Acompañarnos Contentos con la Familia. Unidad, Diferencia y Conflicto entre los Nukak (Amazonía Colombiana)*. Wageningen: Wageningen University.
 13. Franky, C., Cabrera, G., y Mahecha, D. (1995). *Demografía y Movilidad Socio-Espacial de los Nukak*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
 14. Latam, M. (14 de diciembre de 2016). *Nukak Makú, el Último Pueblo Nómada de la Selva Colombiana a Punto de Desaparecer. El Espectador*. Disponible en: <http://blogs.elespectador.com/medio-ambiente/mongabay-latam/nukak-maku-ultimo-pueblo-nomada-la-selva-colombiana-punto-desaparecer>.
 15. Mahecha, D., Franky, C., Fajardo, C., y Cabrera, M. (1998). *Los Nukak: Un Mundo Nómada que se Extingue*. Bogotá: Fundación Gaia.
 16. Ministerio del Interior y de Justicia. (2012). *Informe de Avance de la Consolidación del Plan de Salvaguardia Étnico del Pueblo Nukak*. Bogotá: Dirección de asuntos indígenas, rom y minorías.
 17. Politis, G. (1994). *Los Nukak. Los Últimos Nómadas de la Amazonía*. Revista Museo 4. La plata, Argentina. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47220/Documento_completo.pdf?sequence=1
 18. Politis, G. (2007). *Nukak: Crónicas del Contacto. Para el seminario Pueblos Indígenas en Aislamiento Voluntario y Contacto Inicial en la Amazonía y El Gran Chaco*. Lima: Grupo internacional de trabajo sobre asuntos indígenas Tarea Asociación Gráfica Educativa.
 19. Rodríguez, J. (2016). *La Lucha Por El Capital Y La Lucha Por La Subsistencia. La Violencia del Sistema Capitalista en los Indígenas Wichí del Chaco Argentino*. Revista de Antropología Experimental. Jaén, España: Universidad de Jaén.
 20. Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" (marzo 9-11 de 2009)*. La Paz: Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



AUTOR INVITADO

CAMINOS EDUCATIVOS

De la educación indígena propia a la educación superior intercultural

Artículo recibido el 22 de abril de 2018 y aprobado el 5 de septiembre de 2018

Daniel Esteban Tique Jiménez¹²
estebantiq950609@gmail.com

Resumen: Este artículo pretende mostrar cómo, a través del proceso de construcción de educación propia en el marco del Programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI, y particularmente de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural -UAI, del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC, se pueden generar procesos de construcción de Interculturalidad.

En el escrito se hará visible, a manera de resumen, cómo nacen estas instituciones educativas en el seno de las comunidades indígenas organizadas en el CRIC, como construcción colectiva en todos sus espacios. Para ello, se ha recurrido a varios escritos, que desde la vivencia de este proceso ha elaborado el autor de este artículo, en distintos espacios políticos y académicos, que permiten el debate y la reflexión de nuestro quehacer desde la construcción, posicionamiento y de permanente consolidación en el Sistema Educativo Indígena Propio y de la Universidad. Igualmente, se propone mostrar nuestro aporte al cómo construir interculturalidad, a partir de la construcción de una educación desde, con y para los Pueblos Indígenas, en una permanente lucha en un contexto de racismo cultural, social e institucional.

Palabras clave: Educación Propia, Universidad Indígena, Interculturalidad, Pueblos indígenas, CRIC, Historia de la etnoeducación

From Indigenous People's Own Education to Intercultural College Education

Abstract: This article aims at showing an actual experience of interculturality through the consolidation of an ethnoeducation project within the framework of the Intercultural Bilingual Education Program (PEBI), and particularly of the structure of the Intercultural Indian Autonomous University -UAI which belongs to the Regional Indian Council of Cauca (CRIC).

In this paper we will tell concisely how these educational institutions were born within the Indian communities organized in the CRIC, as a collective construction in all its spaces. For this, we have evoked several other papers, written by the author of this document as a direct witness of the process and in different political and academic spaces, which allow us to discuss and reflect upon our work from the perspectives of construction, positioning and permanent consolidation of the Indians' own Educational System, and the Indian University. Likewise, it is proposed to show our contribution to the question of interculturality, from the construction of an education from, with and for the Indigenous Peoples, in a permanent struggle, given the context of cultural, social and institutional racism.

Keywords: Indigenous peoples' own education, Indian University, Interculturality, Indigenous Peoples, CRIC, History of ethnoeducation

¹³ Del pueblo indígena Yanacona, del gran pueblo Quechua, del Resguardo Indígena de Guachicono ubicado en el Macizo Colombiano en la república de Colombia. Estudié la primaria en el resguardo de Rioblanco con maestros indígenas, aunque nada me enseñaron de lo indígena. Viví en dicha comunidad con mi familia, sin dinero, con las comodidades básicas para vivir, pero muy felices. Mi padre Juan Gregorio Palechor, como la mayoría de los Yanaconas, tenía la visión de que era indispensable estudiar y por eso nos llevó a toda la familia a la población de Timbio, un pueblo cerca de la ciudad de Popayán, donde inicié estudios secundarios. Luego ingresé a la Normal Los Andes en La Vega, donde me titulé como Maestro. Por razones de tipo anecdótico, estudié Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad del Cauca, posteriormente estudié Ciencias Sociales y Económicas en la Universidad Libre de Colombia y me especialicé en Antropología Jurídica en la Universidad del Cauca y a finales del 2017 recibí el título de Magister en Docencia Universitaria. Fui docente durante muchos años, actividad que aún ejerzo, en todos los niveles desde la primaria hasta la universitaria. En términos de mi actividad educativa, además de ser docente y Rector de la Institución Educativa Toribio Paz, colegio del que fui Fundador en 1975, fui el Coordinador General del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, programa del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. Por mi vinculación desde 1972 al proceso organizativo del CRIC, asumí el apoyo Político y Pedagógico de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAI, de la cual posteriormente fui el Coordinador General (Rector como se dice en Occidente). Por mi papel en el proceso de Educación Propia, entré como representante de las Organizaciones Indígenas al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe PROEIB, más tarde asumido por la Fundación PROEIB Andes de la cual fui su Presidente Fundador. Continuando este proceso, formé parte de la Universidad Indígena Intercultural - UII como integrante del Consejo Académico. En este marco constituimos la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala – RUIICAY y simultáneamente constituyendo y aportando a la Cátedra Indígena Intercultural – CII, de la cual fui Coordinador General. Como reconocimiento al largo trajinar en el Consejo Regional Indígena del Cauca soy considerado como Mayor, dentro de los pueblos que lo conforman de lo cual me siento orgulloso. He publicado varios artículos relacionados con el que hacer Indígena en libros y revistas.

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI

Aunque los puntos del Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI se empezaron a desarrollar antes de ser reconocidas como tal, las actividades y particularmente el programa inician oficialmente a partir de 1976. Sin embargo, ante el inicio de las primeras escuelas bilingües, ya en 1978 se logró el reconocimiento del bilingüismo en Colombia por parte del gobierno nacional, a través del decreto 1142 de 1978.

Establecido el PEBI, teniendo como referencia la experiencia significativa de las escuelas bilingües, se continuó organizando la educación no solamente en la básica primaria, sino que se proyectó y trabajó el proceso de formación en la secundaria, hasta el año de 1991, cuando se suscribe la nueva Constitución Política de Colombia, en donde se incluyeron los derechos de los Pueblos Indígenas, muchos de ellos establecidos ya en la ley 21 de 1991, norma que ratifica el convenio 169 de la OIT de 1989.

Entre otros derechos, se establece el de la educación en territorios indígenas, adecuada a las propias culturas de los pueblos; y es a partir de allí, que se empieza a consolidar una propuesta educativa que responda a los intereses y necesidades, plasmados en nuestros Planes y Proyectos de Vida.

Las primeras propuestas educativas se presentaron al Gobierno Nacional y, de esa manera, se acordó que se implementarían a través del programa de Etnoeducación, para lo cual, se adecuaron las estructuras del Ministerio de Educación Nacional con dependencias especializadas para este efecto. Desafortunadamente, no funcionó en el sentido de que el Ministerio de Educación, poco a poco fue cambiando el programa de Etnoeducación, encaminándolo a responder a los intereses del gobierno y dejando de lado los intereses de los Pueblos Indígenas.

Lo anterior, no disminuyó el ritmo de la propuesta; por el contrario, el PEBI se reforzó y se siguió consolidando y aumentando su cobertura en los territorios indígenas del Cauca, posicionando la propuesta educativa desde nuestras Autoridades Ancestrales; posicionamiento que permitió ratificar que no queremos educación para indígenas, sino que lo que queremos es una educación construida desde, con y para nuestros Pueblos; es decir, una Educación Propia.

Siguiendo el proceso y, con una gran experiencia en la manera de formular; desarrollar y evaluar la educación propia que veníamos construyendo en distintos territorios indígenas del Cauca, nos encontramos con la necesidad de consolidarlo todo; y es así como, en el XIII Congreso de nuestra Organización, se ordenó

al PEBI para que hiciera la sistematización de dicha experiencia. De esa manera, en el año 2005 se realizó una Junta Directiva de Autoridades, exclusivamente para trabajar el documento de sistematización y de allí surgió el denominado “Sistema Educativo Propio” – SEP:

[...] En nuestro proceso CRIC, se empezó a hablar del concepto de Sistema Educativo Propio -SEP- desde 1996, como la alternativa viable para que el Estado cumpla con su deber de garantizar el derecho que los Pueblos Indígenas tenemos a una Educación Propia, de acuerdo a nuestra cultura, usos y costumbres, cosmovisiones, planes de vida y necesidades específicas. El SEP significa el desarrollo integral de toda la propuesta de educación propia que el CRIC viene desarrollando desde su creación en 1971, y con mayor énfasis desde la creación de su Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI, 1978).

La encuentro de la Junta Directiva de Autoridades se realizó en el Resguardo Indígena de Paniquitá, donde salió un primer documento, mucho más elaborado y con la estructura del Sistema Educativo Propio. Este documento fue publicado en el 2006 por la Serie Memoria Colectiva, en una cartilla titulada “Sistema de Educación Propia -SEP: una estrategia de los Pueblos Indígenas hacia la consolidación de la Autonomía”. En este, se recoge la fundamentación general del SEP, los antecedentes, la descripción de los procesos, la propuesta de funcionamiento, el funcionamiento del PEBI, y la cobertura de atención PEBI¹⁴, desde las experiencias educativas construidas y vividas por las comunidades y sus autoridades.

Lo anterior, demuestra que, la reflexión colectiva, siempre ha estado nutrida por la conciencia de lo que queremos como educación y los derechos que nos asisten, en el marco de la Autonomía y la Libre Autodeterminación como Pueblos

A partir de este hecho, el SEP, se estructura en tres grandes componentes: el Político, el Pedagógico y el Administrativo. Grandes ejes que ordenan el trabajo y pautan el desarrollo del PEBI, considerándose, en ese entonces, que la UAIIN formaba parte del Componente Pedagógico¹⁵.

Lo que hace fuerte la propuesta es la participación activa de las autoridades, quienes se apersonan y se ponen al frente del PEBI de una manera más estrecha y comprometida para direccionar todo el proceso, convirtiéndose en prioridad de toda la Organización, por la importancia que significa la educación para nuestros Pueblos. Esta experiencia, enriquecida por una lucha constante cada vez más fuerte, es objeto de negociación con el gobierno nacional para que reconozca nuestro sistema como política nacional educativa. Muchas reuniones y muchos encuentros; sin embargo, los logros vienen siendo a cuenta gotas.

¹⁴ En ese entonces (2006).

¹⁵ Para este tiempo la UAIIN aún no se creaba formalmente por parte de las autoridades.

Mientras todo esto sucede, muchos pueblos hermanos del territorio nacional, consolidan también sus propuestas educativas y se suman a nuestra lucha por el reconocimiento de la Educación Propia que venimos construyendo. De esta manera y en el marco de la Mesa permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones indígenas, se constituye una comisión encargada de la reflexión, discusión y formulación de una propuesta conjunta para llevarla al Gobierno Nacional para su respectiva aprobación. Esta instancia se crea por decreto nacional y se denomina Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI, integrada por representantes de los Pueblos Indígenas de Colombia y del Gobierno Nacional.

Es en esta instancia, donde cada pueblo lleva propuestas como aporte a la discusión, el deber ser de la Educación en Territorios Indígenas. La nuestra, como pioneros en la construcción de Educación Propia, fue muy importante y, por ello, tomada como referente en el proceso de construcción de las políticas públicas educativas que, sumada a las otras propuestas, constituyeron el denominado Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP. Desde luego, en principio se consideró como un mero documento de trabajo, que poco a poco se fue consolidando y, en muchos casos, implementado como tal. Después de muchas consultas y discusiones en los espacios locales, regionales y nacionales, y en el marco de constantes movilizaciones, se reconoció normativamente el SEIP en diferentes leyes y decretos, como el sistema educativo que rige en los territorios indígenas del país. Valga aclarar, que existió mucha resistencia por parte del gobierno en términos políticos, más que pedagógicos y administrativos, que se reflejaron en los obstáculos jurídicos a la hora de aprobarlo y hacer efectivo el SEIP en el estado de derecho colombiano. Aunque se reconoce en distintas normas, solo se explicita y concreta la estructura, el funcionamiento y la financiación del Sistema, en el Decreto Ley 1953 de 2014, “por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los Pueblos Indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política”; este decreto contempla, no sólo la normatividad sobre educación, sino también sobre salud, ambiente y justicia propia, por eso lo llamamos el decreto de los sistemas. Todo esto, después de más de 40 años de lucha por hacer efectivo el derecho a la Educación Propia.

De hecho, el caso de las universidades indígenas fue objeto de discusión en el marco del SEIP, lo que significó la inclusión de la reglamentación y demás elementos estructurales en el sistema aprobado. La UAIIN no es la excepción, en tanto que no sólo se establece en la generalidad de las universidades indígenas, sino que se abrió la posibilidad de la tramitación de reconocimiento estatal y acreditación desde el momento en que se firma el decreto que reconoce el SEIP. En este ámbito, la UAIIN fue

reconocida por el Ministerio de Educación Nacional mediante resolución N°. 9543 de 12 de JUNIO de 2018.

1. El Sistema de Educación Indígena Propio - SEIP

Como se ha señalado, la Educación Propia se inicia en la comunidad y particularmente en la familia y la madre naturaleza. Por esa razón, es en la comunidad donde surge el sistema; desde allí se construye, se aplica y evalúa. El “formando” quien se desarrolla inmerso en la cotidianidad de la familia, en los diversos espacios comunitarios (la minga, el trabajo comunitario, las marchas, las asambleas, los congresos, etc.) en el contexto de la mayor maestra, la naturaleza.

Con este inicio, la escuela que tratamos de construir debe ser lo más cercana a este proceso; es, desde allí, donde afirmamos que nuestra formación debe ser desde, con y para la comunidad. Este esfuerzo es el que consolidamos y sistematizamos hasta llegar a los documentos que finalmente formulamos.

Los fundamentos, principios, criterios, componentes, estructura operativa, pedagogías, metodologías y didácticas, planteados en el Sistema, no son más que una réplica de la manera como los pueblos originalmente hemos hecho educación:

El pensamiento político de fondo es el derecho a la Autonomía, que permite exigir la Administración Educativa total, y la obligación del Estado de prever este tránsito, según lo establece la Ley 21 de 1991, que ratifica para Colombia el Convenio 169 de la OIT. Así lo plantea el documento del SEIP (CRIC, 2010).

A partir de la creación del CRIC, en 1971, hemos posicionado a nivel nacional e internacional, una política propia como derecho fundamental a la Educación. La lucha ha sido ardua y persistente, debido a la existencia de mecanismos políticos y legales por mantener el control de la educación en nuestros territorios, por parte de las Iglesias y el Estado.

Los Pueblos Indígenas, en la lucha por una educación propia, y apoyados por la presión internacional frente a los derechos educativos, hemos obligado al estado a plantear unos principios etnoeducativos generales, amparados en el Decreto 1142 de 1978.

2. Desarrollo del SEIP en el CRIC

En el SEIP, se retoma la estructura que se venía trabajando desde inicios del PEBI y por lo que se continúa con el proceso planteado en los tres componentes básicos:

Componente político-organizativo:

Palechor plantea respecto a este componente, que:

... es fundamental en la medida que en el ejercicio

del derecho de Autodeterminación de los pueblos y la Autonomía, somos nosotros mismos los que generamos las políticas educativas, de tal manera que el proceso educativo esté al servicio de nuestras comunidades, pueblos y organizaciones indígenas. Es el que nos permite direccionar constantemente el proceso hacia nuestros intereses, que para nuestro caso no es otra cosa que ser el dinamizante de nuestros Planes y/o proyectos de vida, para que cumplan con el propósito de garantizar la pervivencia de nuestros pueblos en el tiempo y en el espacio.

Nos permite hacer efectiva la construcción comunitaria, bajo la dirección de nuestros mayores y autoridades tradicionales, de todos los procesos educativos. Es el que además de garantizar la participación comunitaria en la dirección de la educación, nos permite establecer con claridad el fin y los objetivos, de la educación en nuestros territorios. Y en este marco formar a nuestros estudiantes para que recuperen, defiendan y den buen uso al Territorio, reconstruyan y construyan los procesos de Identidad, recuperen y fortalezcan nuestra Cultura, y fortalezcan y defiendan nuestra Autonomía en todos los aspectos de nuestras vidas individuales y colectivas. (Palechor et al., 2013, p. 132).

En este sentido podemos decir que los procesos de formación que estamos construyendo son los que nos van a permitir hacer una educación desde, con y para los Pueblos Indígenas. (Certuche, et al., 2013). Al respecto, el documento del SEIP (CRIC, 2010) argumenta el componente como tal:

Es el componente más sólido, porque empieza a desarrollarse desde las Asambleas Comunitarias, que permiten en 1971 crear el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC con una plataforma política de lucha que nos rige hasta ahora y que continuamos construyendo y fortaleciendo. El ejercicio de la autoridad y la autonomía educativa ha sido un principio claro en estos 39 años, aunque el sistema oficial ha querido debilitar la confianza de nuestras Autoridades en su accionar en estos campos. Sin embargo, la participación en producción de política educativa indígena ya descrita, demuestra la claridad de este componente (s.p.)

Así mismo, a partir de la Constitución de 1991, las comunidades y sus Autoridades Tradicionales orientaron sus potenciales humanos hacia el fortalecimiento de los procesos educativos, a través de nuestros Proyectos Educativos Comunitarios - PECs en el marco de los Planes de Vida, y legislado desde la Ley de Origen, proceso que incluye el seguimiento y evaluación que ya veníamos haciendo desde los años 70.

Componente pedagógico:

También se propuso que la pedagogía también incorpora el proceso político (Palechor et al., 2013). Por tal razón, a través de este componente,

realizamos investigación constante y participativa, para sistematizar los procesos de construcción, reproducción y transmisión de nuestro conocimiento y sabidurías. Dadas las experiencias con el Estado en materia de reconocimiento de nuestros derechos constitucionales, no deja de ser importante, el seguir luchar para que nuestro conocimiento sea reconocido al menos en las mismas categorías del o de los otros conocimientos, tanto en los espacios educativos convencionales, como en la institucionalidad pública y privada.

Gracias a este componente beligerante, recreamos en nuestros espacios de formación las diversas formas pedagógicas, metodológicas y didácticas, algunas ya mencionadas, para construir y transmitir nuestros conocimientos y sabidurías; para mostrarle y darle a la sociedad mayoritaria, elementos para determinar formas distintas de hacer pedagogía y procesos de “enseñanza aprendizaje”

Es claro, que estamos en un contexto altamente racista y clasista, y que no va a ser fácil el reconocimiento de nuestros procesos epistemológicos, razón por la cual ponemos un gran empeño en demostrar que nuestro conocimiento también es “ciencia”; pero, para llegar a él, existen diversos caminos, distintos al método científico como única vía en la construcción de conocimiento en los espacios convencionales.

Para asumir este reto, también se propone realizar cambios fundamentales en los procesos de investigación que, grosso modo, tienen que ver con el fin, con las características de la investigación, con los sujetos de investigación. Es evidente, existe diversidad de formas de investigar crear y recrear conocimientos saberes y prácticas, pero también en la eficiencia de estos procesos y sobre todo el beneficio que prestan a la comunidad.

Desde luego, la Organización indígena a través del PEPI, ha avanzado notablemente en el componente pedagógico, por su interés y prioridad desde el comienzo del programa. En esa medida, ha desarrollado procesos de formación en pedagogía propia, en principio con convenios con otras Universidades, y posteriormente a través de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN; nuestra Universidad. La UAIIN es un proceso donde se condensan tanto el componente pedagógico, como el administrativo y fundamentalmente el Político. Es la expresión del derecho de Autodeterminación y Autonomía de los Pueblos, en tanto es creada por nuestras mismas autoridades, en Junta la Directiva Regional de Cabildos. La aplicación se estableció en el Convenio 169 de 1989 ratificado por el Congreso Nacional por la ley 21 de 1991 y de la Constitución Política de Colombia.

En ese contexto, la Universidad se encarga del proceso de formación de profesionales tanto para el Sistema de Educación Propia como para las actividades establecidas en los Planes de Vida de nuestros Pueblos

Indígenas.

Hay que señalar la importancia que tiene la Universidad en el trabajo relacionado con los temas de Investigación, pues es esta instancia la que direcciona y orienta los procesos de recuperación de formas propias de hacerlo. El tema de la Investigación es considerado como principio fundamental en el proceso de formación en los distintos programas de preparación de los profesionales que se viene dando.

De la misma manera, alimenta el Sistema formando profesionales desde lo propio; atiende el Programa de Educación de nuestra Organización. Particularmente lo hace a través del Programa de formación profesional en Pedagogía Comunitaria y el de Lenguas Originarias (Certuche, et al., 2013, p. 31).

Este fue uno de los principales retos que asumió el Programa de Educación Bilingüe – PEB desde su creación. Desde ahí surge nuestra propuesta de una educación fundada en la construcción desde lo comunitario, que el documento del SEIP, (CRIC, 2010), describe a través de la historia de la siguiente manera:

“Proponemos validar los espacios educativos culturales, desconocidos por la educación oficial y apropiarnos de la Escuela” (Memorias del Congreso del CRIC -1975). La necesidad de apoyar las lenguas indígenas fue punto principal. El análisis en el Congreso de Toez, en 1975 permitió ver que la Escuela tradicional convencional, se había consolidado como la principal fuente de aculturación al interior de las comunidades, así que era necesario entrar a ella para replantearlo de acuerdo al mandato comunitario.

Empezamos a trabajar en la apertura de las Escuelas Propias, en la consolidación de una propuesta curricular para primaria y en la formación de maestros bilingües. En la década de los años 80, se trabajó dentro del currículo, la propuesta de 4 áreas principales para primaria. La formación de maestros bilingües, era urgente para atender las necesidades educativas, porque dentro de los procesos de recuperación de tierras, los estudiantes eran excluidos de las escuelas oficiales, evento histórico que obligó a abrir escuelas bilingües. Se da entonces, la denominada profesionalización de maestros, que entregó títulos de Bachilleres Pedagógicos y Normalistas, con énfasis en Etnoeducación, donde todo el proceso de formación pedagógica estuvo a cargo del PEB - CRIC. Los procesos de Toez, Toribío, Munchique, y Segovia, formaron a 290 maestros, casi todos en ejercicio en sus comunidades. En el año 2000 se consolida el sueño de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN, con sus programas de formación, centros de investigación y escuelas de saber.

Componente administrativo:

Este componente se ha venido fortaleciendo desde los años 80, cuando el PEB gestionó recursos

internacionales para apoyar los procesos educativos en desarrollo. En este sentido, el documento del SEIP (CRIC, 2010) expone:

Los procesos de profesionalización exigieron convenios con: Secretaría Departamental, el Ministerio de Educación Nacional MEN y las universidades, en tanto que las escuelas Normales del Cauca certificaron los títulos.

La constitución de 1991 marcó un reto administrativo, ya que los organismos acompañantes internacionales, apoyaron la exigencia al Estado de asumir, de manera directa, su obligación de garantizar la educación Bilingüe. Por ello, a través del proceso de movilización y concertación, se inician los convenios como el de 1997, denominado “Convenio ‘La María’”, porque fue pactado como parte de los acuerdos de las movilizaciones de La María y Novirao en 1995 y 1996 respectivamente.

Fue el decreto 804 del 95 y la emisión de la Ley 715 de 2001, en sus aspectos educativos, lo que obligó otro nivel de acuerdos que condujo al desconocimiento del derecho a la Educación y se cambió por la contratación del servicio educativo. Esto conllevó a las contrataciones en el año 2004 con recursos del Fondo Nacional de Regalías, bajo el convenio directo MEN-CRIC y 2005 hasta el 2009. A partir de ese momento, se dieron las contrataciones con la Secretaría Departamental de Educación a través del Banco de Oferentes.

Para hacer efectivo todo este proceso, se hace necesario que seamos nosotros mismos quienes hagamos la administración de la educación en nuestros territorios, bajo nuestras propias autoridades y bajo nuestras propias estructuras y bajo nuestras propias formas de administrar (Palechor et al., 2013). Sólo así se podrá hacer efectivo el fin político de la educación que queremos, e implementar el quehacer pedagógico propio.

Un sistema educativo propio debe ser integral; no podemos hacer nuestra educación propia si siguen las mismas estructuras, donde las políticas dependen del orden nacional, la administración en las entidades certificadas, y la ejecución y gerencia en cabeza de rectores que dependen de las estructuras superiores. Por eso, nuestra lucha debe ir hasta que la educación sea entregada en su totalidad a los Pueblos Indígenas. En tal sentido, es preciso decir que nuestra organización, el Consejo Regional Indígena del Cauca, tiene una trayectoria significativa e importante en la administración educativa y, de hecho, no sólo tiene planteada su estructura propia, sino que ya la viene poniendo en práctica en las últimas décadas. (Certuche, et al., 2013, p. 31).

3. Proyecto Educativo Comunitario - PEC

El Proyecto Educativo Comunitario-PEC se convierte en una estrategia que dinamiza los componentes antes

mencionados en cada ciclo de formación, incluyendo la Universidad Indígena; el documento del SEIP (CRIC, 2010) reafirma el proceso que lo hace posible:

En este sentido comprende un conjunto de lineamientos, procesos y acciones fundamentados en la “Educación Propia” desde una dinámica de organización social y cultural en el marco de los planes de vida de cada pueblo. De este modo el PEC es el proceso educativo de construcción colectiva donde concurren las responsabilidades y acciones de las autoridades espirituales y políticas, mayores, la comunidad, las y los jóvenes, niños y niñas, y los maestros, como resultado de la reflexión y apropiación de los procesos educativos en el territorio indígena en sus procesos cotidianos tanto escolarizados como no escolarizados. El Proyecto Educativo Comunitario, posee algunos elementos que nos van orientando el camino y aunque varían conforme cada Pueblo, coincidimos con los siguientes parámetros: la Tierra como madre y fuente que nutre toda cultura, la identidad cultural como expresión de pensamiento, el territorio, el uso y valoración de las lenguas originarias, la construcción colectiva del conocimiento, la investigación cultural y educativa, la autonomía como capacidad de coordinación, la diversidad e interculturalidad, la participación comunitaria, los planes y proyectos de vida.

Es, a partir de ellos, que cada contexto bien sea local, zonal o regional, los construye, y retroalimenta en el transcurrir de la vida comunitaria.

Vistas las anteriores consideraciones, se abordará el tema de la Universidad Indígena desde el sueño de nuestros mayores.

4. Los Mayores Soñando la Universidad

“Ahora la juventud indígena debe despertar y buscar su camino.

Seguir la lucha y no caer en la oscuridad”

Manuel Quintín Lame

Nuestra Universidad no responde a una coyuntura política. Los procesos de formación indígena son antiguos como nuestra existencia, sólo que las formas de hacerlo son distintas a las convencionales que impuso la cultura europea. Para empezar, se hace necesario mencionar que, la formación en el mundo indígena inicia desde que la persona está en el vientre de la madre y termina cuando se pasa a la otra dimensión de la vida; todo en un proceso continuo e integral, sin fraccionamientos de ninguna clase. Dicho de otra manera, no existe educación superior; la existencia de lo superior implica que existe inferior; y en tal caso hablar de lo inferior en educación es un absurdo.

Visto desde esta perspectiva, los Pueblos Indígenas mantuvimos altos niveles de formación de los que

hay muchos ejemplos aún vigentes en el mundo actual; pero, para un referente histórico, el decir de las crónicas españolas sobre nuestros pueblos, “habla de la existencia de universidades, son unas casas oscuras, donde los profesores no pueden leer ni escribir” (Reinaga, 1971), las denominan Amawtay Wasi – Casas de la sabiduría.

Para el caso de los Pueblos Indígenas del Cauca, también existen evidencias sobre procesos de formación de gran exigencia investigativa, sobre todo lo que tiene que ver con la relación hombre-naturaleza. Es esto lo que a los mayores les hace soñar desde la creación de la Organización en las grandes construcciones de conocimiento; o sea, a lo que se ha dado en llamar Universidad; porque era evidente, desde ese entonces, que los profesionales de occidente no respondían a las necesidades e intereses de los Pueblos. En efecto, esto fue evidente en la medida que, a los profesionales que trataron de colaborarnos, finalmente se les terminó enseñando sobre el mundo indígena, en el ámbito de la salud, educación, derecho, medio ambiente, agricultura, etc. De esta manera, nuestros mayores soñaron con la posibilidad de formar nuestros propios “profesionales”; por eso hoy la UAIIN, es el sueño hecho realidad.

5. Los Pueblos Indígenas y la Educación Superior en Colombia

En Colombia no ha sido fácil para los Pueblos Indígenas la formación en los centros universitarios, pues ninguna universidad responde a las temáticas, metodologías, ni políticas de nuestros pueblos. De hecho, y desde la lógica capitalista, ésto obedece a la defensa e imposición de los intereses del capitalismo, cumpliendo la función reproductora del modo de producción.

Sin embargo, tanto en cuando que es una obligación del estado la educación adecuada para los nacionales, constantemente hemos demandado por una educación que responda a nuestras necesidades, que responda al desarrollo de nuestros planes de vida. En esta actitud demandante, por diversos medios, insistimos para que al menos las universidades, por una parte, permitieran el acceso a estudiantes indígenas, y por otra, incluyeran las temáticas que requerimos como pueblos autónomos. Para ello, se realizaron varios encuentros con las universidades convencionales, con participación del Instituto para la Educación Superior en América Latina IESALC y el Ministerio de Educación; pero los frutos fueron insignificantes. En la mayoría de los casos, se redujo al tema de accesibilidad; pero, ni siquiera en ello, hubo una respuesta importante. Finalmente, se hizo un estudio diagnóstico en cabeza de compañeras, financiado por la IESALC, que de alguna manera dio claridad sobre la situación de la educación superior y pueblos indígenas.

En el estudio arriba mencionado, se plantean aspectos importantes en términos de dificultades, como las siguientes:

Existen cuatro aspectos centrales que las autoridades señalan:

- *Dificultades de orden económico y logístico que puedan asegurar el ingreso y permanencia de un estudiante en una universidad colombiana.*
- *Desconocimiento de políticas y convenios que existen sobre el manejo particular del ingreso y bienestar de las comunidades indígenas en las universidades colombianas. No se sabe con precisión sobre becas, cupos, ayudas y condiciones que puedan existir a nivel de las instituciones educativas y/o que administran recursos destinados para tal fin.*
- *Comunidades marginadas y sin mayor acceso al sistema educativo, básica y media. Cabe señalar que hay comunidades que siguen al margen del sistema educativo oficial, pues existen pueblos en los que la cobertura ni siquiera llega a la primaria y menos a la básica total y la media.*
- *Distancia y distanciamiento de los centros de formación del nivel superior (urbano). Como se indicó con anterioridad, los territorios indígenas se encuentran dispersos en todo el país y aislados de las zonas urbanas, en donde se encuentran ubicadas la mayoría de los centros de educación superior.” (Pancho, Bolaños, Manios, Chavaco, Viluche, Sisco, Poto, Balbuena, Maca, 2004).*

Aún con estas dificultades, siempre ha existido el interés por estudiar, para suplir las necesidades individuales, de la comunidad y de las organizaciones y, en este sentido, Pancho et al. (2004) expresan:

Pese a que los estudiantes señalan que el cambio de la educación media a la superior les demanda esfuerzos para los cuales pocos estaban “acostumbrados”, existe entre los estudiantes entrevistados una representación clara de que la continuación en la educación superior es una estrategia clave no solo para el desempeño individual sino para el fortalecimiento de la acción colectiva que se adelanta en los cabildos. Al respecto, dice el entrevistado: “mi deseo es seguir estudiando, ya sea con el apoyo del cabildo o de la familia. No es suficiente con un bachillerato. Una vez terminados los estudios volveré a la comunidad a aportar lo aprendido.

Todo esto lo que significa es que los Pueblos Indígenas soñamos con un proceso de formación que permita seguir resistiendo y realizando nuestros Planes de Vida y reivindicar ante el estado el derecho a la educación que requerimos para ello.

A continuación, se cita la entrevista realizada por Pancho, et al. (2004):

Los Pueblos Indígenas estamos pensando, hablando y trabajando fuertemente en los Planes y proyectos de vida; es una visión distinta y por supuesto más compleja y de más largo plazo, que lo que están pensando y desarrollando desde el gobierno nacional,

regional y local. A veces pareciera que nuestros sueños y realizaciones se antepusiera al sueño del estado y de sus gobernantes.

De todas maneras, lo que refleja el estudio es que la situación de la educación superior en Colombia no permite las mínimas opciones para lo que pretendemos adquirir como Pueblos Indígenas y, por el contrario, hay mucho por hacer y conquistar. La historia de nuestra Organización lo que nos ha mostrado es que no podemos esperar a que el gobierno cumpla con los derechos que tenemos como pueblos, sino que somos nosotros mismos los que debemos construir con las comunidades lo que pretendemos, y luego exigir al Estado la financiación de nuestras construcciones; en este caso, del Sistema Educativo Indígena Propio y de la Universidad Indígena.

Después de golpear puertas y no encontrar respuestas positivas, sólo quedó el camino de seguir en la construcción de nuestra propia universidad; construcción que despegó en el mismo momento en que iniciamos nuestra Organización. De alguna manera la experiencia y trayectoria en la formación de nuestros compañeros en los procesos políticos y en las distintas disciplinas a través de diversas formas, permitió estructurar, sistematizar y organizar toda la experiencia y empezar a darle forma a la Universidad. El PEBI, con el apoyo constante y consciente de las diversas autoridades indígenas, dio paso para que se consolidaran las iniciativas que desde varios pueblos se habían empezado a desarrollar como formas de hacer “educación superior”.

6. Cómo Pensamos y Hacemos “Educación Superior”

En (Palechor et al., 2013) se sustenta que teniendo en cuenta lo que pensamos sobre los procesos de formación para los Pueblos Indígenas, y desde cada una de nuestras lenguas, lo entendemos distinto, y la traducción al castellano no es precisamente lo que en occidente llaman educación, poco a poco nos hemos ido acercando al concepto de tal manera que, la educación para nosotros es un proceso que inicia desde el vientre de la madre, hasta cuando se pasa al espacio final, después de la “muerte”. En esta medida, la educación es un proceso continuo e integral, que va ligado a nuestra cotidianidad y estrechamente a nuestro ser.

Entonces, lo que se ha dado en llamar educación superior desde la cultura mayoritaria, no existe como tal; existen procesos continuos, donde los primeros son soporte fundamental de los que van siguiendo, y no los podemos categorizar como procesos inferiores o superiores, todos son importantes. Esta característica hace que la educación no sea elitista, ni cree condiciones clasistas en la comunidad. Pero, de otro lado, estos procesos de formación están estrechamente relacionados con nuestra vida, y como nuestra vida es integral, el proceso de educación, también es integral, de manera que no importa la especialización, lo que importa es qué tanto le sirve a la vida, y no a la vida

como individuo, sino a la vida como comunidad, la vida como Pueblo. Siempre, siempre nuestro conocimiento ha sido construido desde, con y para la comunidad.

Dando una mirada a nuestros ancestros, tengamos en cuenta, que las distintas culturas llegaron a procesos de formación de alta "calidad", de tal manera que hasta ahora, por ejemplo, el calendario maya, sigue siendo el más exacto del mundo y, con las significancias cosmogónicas y de lecturas de la relación hombre-naturaleza, muy completas; avances como la trepanación del cerebro, que hasta ahora no la ha podido hacer la ciencia de occidente, es una muestra de ese saber ancestral decantado; las grandes construcciones arquitectónicas y el manejo de la piedra, entre otros, muestran el gran avance en la producción del conocimiento y, en esa lógica científica, la construcción de ciencia, con alcances muy importantes en la medicina, arquitectura, astronomía, agricultura, ingeniería, y en fin en las diversas ramas del saber son para reconocer y resaltar. Esto nos explica el porqué de nuestro inmenso conocimiento de la naturaleza, de sus movimientos, transformaciones, enseñanzas, predicciones, entre otros.

Con esto y, utilizando los mismos conceptos de occidente, los pueblos indígenas siempre hemos tenido "educación superior" y de "alta calidad". Ante estas evidencias palpables, digamos que uno que otro invasor se percató de la existencia de estos espacios de formación, reconociéndolos; por eso, algunos cronistas escribieron, aunque brevemente, sobre las amauta y wasi (casas del saber) en Perú, por ejemplo. Para nosotros es sumamente importante tener claro y dejar constancia que es en esos espacios donde se formaron nuestros grandes maestros.

Como bien es sabido, a partir de la invasión europea, se truncó nuestro proceso de construcción del conocimiento y, con él, todo el avance y evolución científica al que habíamos llegado. No solo se truncó, sino que fue destruida gran parte de nuestra ciencia, se cegaron muchas vidas y, con ellas, la sabiduría que llevaban consigo. También es sabido que el invasor y quienes le siguieron en sus propósitos en nuestro proceso histórico, ocultaron y persiguieron ese conocimiento para imponerse económica, social y culturalmente sobre nosotros; dominar a como diera lugar nuestros territorios y nuestros pueblos. Ellos sabían que, acabando nuestro conocimiento y aniquilando a sus hombres más sabios, nos someterían con más facilidad. Mucha sabiduría y conocimiento se perdió.

Desde luego, nuestros pueblos no se quedaron quietos, resistieron de diversas maneras y, fruto de esa resistencia, es que aún mantenemos buena parte de ese conocimiento y pervivimos como pueblos.

Los procesos organizativos no han sido ajenos a estas reivindicaciones; todo lo contrario, están comprometidos en toda su dimensión en la exigencia de procesos propios de construir estado y proponer

nuevas formas de hacer gobierno. Es allí donde se forman los grandes dirigentes, las autoridades territoriales; por eso mismo, los consideramos como reales y prácticos ejercicios de formación superior en un contexto de integralidad e interculturalidad.

El Consejo Regional Indígena del Cauca no es la excepción y por eso la consideramos como la Gran Escuela, como nuestra Universidad. Allí se condensa todo un acumulado de experiencias, de sabidurías que recrean los diversos procesos de resistencia de nuestros pueblos. Todos hemos aprendido bajo los principios fundamentales de lucha, defensa de los Territorios indígenas, defensa y aplicación de la Autonomía, recuperación y vivencia de la Cultura y reconstrucción y construcción de nuestra Identidad como personas y como Pueblos.

Por una parte, en la Organización se realizan permanentemente procesos de formación político organizativo; por otra, en las distintas disciplinas relacionadas con los programas de salud, producción, jurídica, comunicación y especialmente en el de Educación, que fue uno de los primeros y principales temas abordados en todo el proceso. En ningún momento se dejó de lado el tema de administración, que se ha ido construyendo encaminado a la formulación de una propuesta de administración propia.

Poco a poco y, fruto de la lucha, la Organización fue creciendo, junto con sus programas; ya no fue fácil atender todo este proceso y es aquí, donde se hace necesario ir pensando y construyendo estrategias que respondan a nuestras necesidades de formación, fundamentalmente respondiendo a lo establecido en los mandatos de las autoridades y los Planes de Vida de los pueblos.

A partir de los derechos reconocidos y consagrados en la constitucional de 1991, se hace necesario exigir con mayor fortaleza nuestros derechos y hacerlos obligatorios al Estado, aumentando las necesidades de formación profesional a nuestras comunidades, con el propósito de orientar temas como la jurisdicción especial indígena, el manejo de "transferencias", recursos del Sistema General de Participación, procesos de educación propia, manejo de la salud propia, procesos de planeación territorial, entre otros. Todo esto es discutido por nuestras autoridades y se acuerda sistematizar la experiencia de educación que, desde sus inicios, viene trabajando la Organización, mientras, desde algunas zonas, se empiezan programas de formación en Derecho Propio (zona Norte), Administración y Gestión Propia (Jambaló). De la misma manera se establecen formalmente procesos de investigación como el Centro de Investigaciones Indígenas de Tierradentro, en la zona del mismo nombre, el Centro de Investigación y Pensamiento Yanacona, en el Pueblo Yanacona y diversas escuelas del saber en distintas disciplinas. Por otra parte, dado que el interés por la Educación fue una constante desde que se funda el CRIC, se crea el Programa de Educación Bilingüe y, a través de éste, se ordena, por parte de las Autoridades en Junta

Directiva, sistematizar toda la experiencia educativa, encaminada a formular el Sistema Educativo Propio que, a estas alturas, tenía un desarrollo con una gran cobertura en los territorios indígenas. Ante esta situación, teníamos la agobiante necesidad de formar maestros comunitarios para el desarrollo del Sistema Educativo y, por eso, se inicia también un programa de formación en Pedagogía Comunitaria como iniciativa propia que, en sus inicios, lo que hizo fue un proceso de profesionalización de los maestros que venían laborando en las escuelas bilingües creadas desde 1976. Posteriormente se consolida el Programa de Pedagogía Comunitaria y empieza su propio proceso de formación en esta área del saber.

Desde los diferentes Pueblos se estaba pensando en la creación de Universidad para responder a las necesidades de formación “superior” hecho que dio paso a que la Organización, a través del Programa de Educación Bilingüe, consolidara y organizara en una sola propuesta, una estructura básica de lo que podría ser la naciente institución. Así mismo, se establecieron los criterios que la orientarían en lo Político, en lo Pedagógico y en lo Administrativo. La propuesta, como todos los procesos indígenas, fue trabajada en colectivo en los distintos espacios de discusión, local, zonal y regional y, de esa manera, fue aprobada siguiendo su curso, tal como había comenzado a desarrollarse en las distintas zonas.

Las puertas cerradas desde los gobiernos, con un proceso universitario convencional que no respondía a los intereses de los pueblos, no dejaron otra solución que seguir adelante con la histórica iniciativa y crear nuestra propia Universidad por nuestros propios medios. De esa manera continuamos con el proceso desde la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca, pasando por los procesos de formación desde los programas de la Organización y las distintas respuestas de formación profesional que se venían dando desde las zonas y pueblos, hasta los acuerdos para la conformación de una sola universidad. Todos estos hechos permitieron entonces, la consolidación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, que se formalizó el 23 de noviembre de 2003 a través de una Resolución emitida por la Junta Directiva de Cabildos como instancia de decisión de nuestra Organización, la cual fue debidamente publicada en el Diario Oficial de la República de Colombia.

7. La UAIIN, una Propuesta Distinta de Hacer Universidad

Desde la creación y concepción como Universidad Indígena, la UAIIN nace como un reto de Educación Superior distinta, que rompe con los esquemas tradicionales de Universidades (Palechor et al., 2013). Partimos del hecho que nuestra Universidad es creada por nuestras Autoridades Tradicionales, bajo el principio y Derecho de la Autonomía de los Pueblos Indígenas, en el marco del derecho de Autodeterminación de los Pueblos, establecidos en la Constitución Política de Colombia y el Convenio

169 de 1989 emitido por la OIT, y por supuesto, en el marco del Derecho Mayor.

Este nacimiento, ya de por sí es un reto para nosotros como Pueblos Indígenas; sobre todo en un contexto clasista de la sociedad colombiana y en un ámbito de discriminación racial al que históricamente venimos siendo sometidos. De esto digamos que, al menos el avance en la relación con el Estado, ha sido aceptada la legalidad y constitucionalidad de la existencia de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Sin embargo, el denominado reconocimiento no fue fácil; toda vez que fueron muchas las dificultades en entender su carácter especial y su marco de la diversidad, hasta que finalmente, el día 12 de junio de 2018 se emitió la resolución reconociendo oficialmente la Universidad. La acreditación de nuestros programas sigue pendiente; por lo general siempre se ha pretendido que estemos bajo el mismo formato de las universidades convencionales.

Estamos hablando de la reivindicación del derecho al reconocimiento y acreditación estatal, pues nuestra Universidad, de por sí, es reconocida por nuestros Pueblos Indígenas y Autoridades tradicionales, por lo tanto es más que legítima, desde su creación y posterior formalización. Y es reivindicación, en tanto la constitución y la ley 21 de 1991, ratifica para Colombia el convenio 169 de la OIT, estableciendo la diversidad étnica y cultural y el derecho a crear nuestras propias instituciones; y ese es el derecho que el Gobierno está obligado a hacer efectivo a través de su institucionalidad.

Nuestras autoridades han mandatado que el Reconocimiento y la Acreditación deben darse en el marco de lo especial y lo diverso. Somos una Universidad Especial en tanto responde a los intereses de nuestros pueblos y particularmente a nuestros Planes de Vida. Esto hace que nuestros programas sean distintos, con unos tejidos curriculares, planes de estudio y contenidos temáticos desde lo propio, en un marco de interculturalidad. Y, lo más importante, todas estas construcciones se hacen desde y con la participación de las comunidades y sus correspondientes Autoridades Tradicionales. Es por eso, que los programas de la UAIIN, responden a las necesidades de nuestros pueblos. Esta es la razón para que no existan en las universidades convencionales, ni haya sido tampoco el interés del Gobierno, abrir los espacios para la atención especial en términos de “educación superior” y por eso tampoco los contempla el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior - ICFES, como organismo rector de las universidades en Colombia.

De la misma manera, en el campo pedagógico, es claro que cada Pueblo tiene sus propias pedagogías, metodologías y didácticas. En este sentido, el interés se centra no sólo en trabajar con los “modelos pedagógicos” convencionales, sino, además, realizar procesos de investigación y aplicación de los procesos pedagógicos indígenas. Esto no está distante al tema

de los calendarios propios (lunares, solares, etc.) y cosmovisiones particulares; por el contrario, tiene que ver con las necesidades y posibilidades de las comunidades en términos de los tiempos y espacios de formación y transformación.

De esta manera, por ejemplo, los espacios de formación responden a la realidad y vivencias de los estudiantes. En esa dirección consideramos tres los espacios formativos: el primero, es la comunidad, en tanto es allí donde está el conocimiento indígena y en consecuencia es la dueña del mismo. Es allí donde el estudiante trae un acumulado importante de sabiduría, y donde hace el proceso de investigación y fortalecimiento en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. El segundo, consiste en un encuentro entre los estudiantes y los orientadores de nuestra Universidad, en la sede donde se acuerde el encuentro, dentro de nuestros territorios, lo que la hace itinerante. En este espacio, es donde se orienta al estudiante en el proceso de formación que, en una dinámica de intercambio permanente de conocimiento, retroalimente los saberes de todos los estudiantes en un contexto de diversidad cultural entre los distintos pueblos; es un espacio de fortalecimiento y recreación tanto de los diversos saberes como de los procesos pedagógicos. Y, el tercero, de formación, tiene que ver con el ejercicio de formación desde y con sus propios medios, más conocido como procesos de autoformación; esto para valorar y validar una de las formas propias de formación y la importancia que tienen tantos compañeros que, si bien no pasaron por la “escuela” convencional, han sido, son y siguen siendo, nuestros grandes maestros; son llamados desde otros espacios como autodidactas. Por supuesto, esta modalidad exige de requerimientos logísticos de recursos humanos, procesos de evaluación y seguimiento distintos a los convencionales.

Ahora bien, en el campo administrativo, nuestra estructura sigue la suerte del Consejo Regional Indígena del Cauca, en tanto la Universidad es parte integral de la estructura de la Organización y particularmente del Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI. Esto significa, por una parte, que la representación legal de la Universidad esté en cabeza del Consejero Mayor que le corresponda la Representación legal de la Organización, y que el sostenimiento y responsabilidad económica y administrativa, esté en el marco de la estructura administrativa Regional. Por otra parte, institucionalmente estamos en el marco de la regulación interna y externa de los Pueblos Indígenas; hacemos ejercicio de la Autonomía y, en esa medida, obedecemos a los mandatos de las autoridades establecidas en nuestra estructura organizativa. Atendiendo a esta premisa, la Universidad forma parte activa y dinámica del Programa de Educación Bilingüe Intercultural y, por ende, nos desempeñamos en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de nuestra Organización. De esta manera estamos comprometidos en orientar la administración territorial, de justicia, ambiental, educativa,

económica, y en fin de todo aquello que tiene que ver con nuestros Planes y Proyectos de Vida, con el propósito de promover y garantizar el “vivir con dignidad”.

La Universidad cumple con los principios para la cual fue creada: mantener y fortalecer el espacio político de nuestros pueblos, orientar en las distintas formas del saber, conforme a las necesidades que tenemos y de acuerdo a lo establecido en los Planes de Vida, fortalecer y formar nuestros procesos de administración propia.

En el contexto educativo actual, hemos mostrado y demostrado nuestro principio de integralidad educativa y es por eso que nuestro proceso de Universidad quedó como parte constitutiva del Sistema Educativo Indígena Propio tanto a nivel del Cauca, como en el contexto nacional.

Debido a que nuestras condiciones también son las de otras universidades del continente, ha sido necesario encontrarnos y trabajar junto con Universidades hermanas que tienen similares características y las mismas dificultades y además comparten fines comunes. De esa manera nos constituimos como Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala – RUIICAY, para resistir a los embates de los gobiernos que quieren acabarnos, y continuar con nuestros procesos, conforme a los mandatos de nuestras autoridades y Pueblos, “para construir el camino por el buen vivir, el vivir bien, el vivir con dignidad y el vivir en paz de los pueblos” (RUIICAY)

En este contexto de dificultad, pero de fortaleza para defender y hacer efectivos nuestros derechos, venimos trabajando a través de convenios con las universidades hermanas miembros de la Red y es conjuntamente que formulamos y estamos desarrollando nuestros Planes de Vida cada una de las universidades en particular; asimismo el Plan de Vida como Red y seguimos en la búsqueda de una fórmula que permita el desarrollo de nuestros programas universitarios conforme a lo que venimos reconstruyendo como Pueblos Indígenas, a nivel nacional y de todo el Abya Yala.

Fue de esta manera que, como Organización y Universidad, la persistencia, la resistencia y una lucha constante logramos, a través de la resolución 9543 del 12 de junio de 2018, el reconocimiento estatal; así es como somos, así es como nos conformamos, así es como funcionamos, en consonancia con los propósitos para los cuales fue creada nuestra Universidad, pues el derecho mayor y ley de origen, el derecho nacional e internacional así lo establece.” (RUIICAY)

El SEIP y La UAIIN: Procesos de Construcción de Interculturalidad

Para iniciar este tema, es decir para entendernos, la interculturalidad la asumimos como el diálogo de saberes, entre iguales y en igualdad de condiciones.

En principio, esto no es fácil si se tiene en cuenta que el sistema imperante es fruto de la imposición y así sigue siendo. Siguen pregonando: “No deben existir formas distintas de hacer educación, de construir, de mantener y reproducir el conocimiento, sino es por el preestablecido”; nos encasillan en unos pocos enfoques y modelos y de allí no podemos salir. Entonces el pensar en salir después de siglos de estar en lo mismo, implica muchas dificultades y muchas veces lo vemos imposible. Recuerdo que hace tres años, en el marco del Congreso de “Interculturalidad en la educación superior en América Latina y el Caribe”, realizado en Managua – Nicaragua, 2014, después de tres días, la comisión de síntesis concluyó, en cabeza del Maestro Pepe Bengoa, que la interculturalidad era una utopía.

De hecho, debemos entender las numerosas dificultades y, que por eso, muchas veces nos quedamos en el mero discurso; otras veces lo que hacemos es traer algunos temas de indios a los espacios educativos; otros, en sólo utilizar el nombre de licenciado en pedagogía – enfermería – arquitectura - ... “Intercultural”, pero lo demás..., contenidos, pedagogías, metodologías, son lo mismo; esto lo he visto en alguna universidad de Brasil; algunos otros hacen lo mismo en los programas y sólo le anteponen la palabra etno..., como en algunas universidades de México.

Así las cosas, y vista la interculturalidad desde la teoría y no desde la práctica, es fácil pensar que ésto se hace de la noche a la mañana y bien tendría razón el maestro Bengoa. Pero si lo miramos como un proceso que requiere de muchos años y que debemos construirlo entre todos, dejará de ser una cosa hecha en trastienda, para volverse un trabajo agradable cuyos resultados poco a poco, ayudarán a motivarnos para acercarnos al fin a la interculturalización de la educación; la interculturalización de la educación superior.

Atendiendo a estas consideraciones, la narrativa resumida del proceso de construcción del SEIP y de la UAIIN, sería suficiente para establecer que éstos son procesos de construcción de interculturalidad, desde las comunidades, con las comunidades y para las comunidades en un ámbito de valoración de nuestras culturas y de otras culturas; y para demostrarlo, recreamos algunos de los elementos, para que veamos que sí es posible desde la cotidianidad ese diálogo y construcción de saberes:

1. Nuestras instituciones educativas y desde luego nuestra Universidad, asume el proceso de formación con contenidos tanto desde los Pueblos Indígenas, como de la cultura mayoritaria.
2. La construcción y creación de nuestras instituciones son originadas en las comunidades conforme a los intereses y políticas indígenas en el marco del derecho propio; pero también consideramos la necesidad de hacerlo en la estructura del estado de derecho nacional, razón

por la cual insistimos por muchos años hasta lograr el reconocimiento de nuestros procesos en la normatividad nacional.

3. No consideramos nuestros procesos como únicos en la construcción de conocimiento, pero le aportamos y compartimos al mundo nuestras formas de hacerlo. Es satisfactorio mostrar que es posible hacer investigación desde, con y para la comunidad; ya explicamos brevemente cómo es que los proyectos de investigación se originan en la comunidad desde el estudiante; por eso es él, quien tiene la capacidad de darle seguimiento, aportar y evaluar todo el proceso; no hacemos investigación para graduarnos, hacemos investigación para mejorar nuestros planes de vida.
4. En el proceso de investigación ponemos a hablar a los protagonistas del proceso; hecho que, para la educación convencional, no es fácil entender; pues muchas veces consideran que entre más autores mencione, mejor es el trabajo; se dedican en gran parte a mencionar lo que dicen los autores, y muy poquito se dice lo que piensa el investigador.
5. Nuestro conocimiento no se crea ni se recrea para el mercado, para conseguir capital, sino que está en función de los intereses de las comunidades en sus planes y/o proyectos de vida; están en función de la vida.
6. Nuestra educación no está separada de la cotidianidad de la vida y, por el contrario, es un proceso que se integra a esa cotidianidad. Esta es la razón para entender que en nuestros procesos de formación, la comunidad enseña, enseñan los mayores, las autoridades, los jóvenes, las mujeres y los niños y que nuestra mayor maestra es la naturaleza.
7. El PEC, no es otra cosa que el instrumento para la participación comunitaria en el proceso de formación para garantizar que la educación sea el motorcito de los Planes de Vida; es por eso que decimos que el PEC es el corazón del sistema educativo propio.
8. A través de la historia de estos cuarenta y siete años, El CRIC, la UAIIN y el SEIP, han formado constantemente no sólo a hermanos indígenas, sino también a tantos no indígenas, muchos de los cuales están en cargos importantes de la estructura gubernamental, de los cuales algunos reconocen que su mejor escuela fue el CRIC.
9. Hemos incidido notablemente para que las universidades convencionales poco a poco vayan incluyendo nuestras temáticas y formas de hacer educación en los programas creados para indígenas.

10. *Somos reconocidos por muchas instituciones del mundo y grandes personajes de la academia, como una manera importante de hacer universidad y cómo, ésta experiencia, aporta a la construcción de una nueva universidad para el mundo. Así fue considerada nuestra universidad y la Red de Universidades indígenas, interculturales y comunitarias del Abya Yala - RUICAY en la Conferencia Regional de Educación Superior – CRES, Argentina 2018.*

Referencias

1. *Certuche, L.C., Jaramillo G., Aguiere J.C., Hernandez, U., Palechor, L., Montenegro, J.M., Pinzón, C., Castro G.J., Palechor, F.E., Arroyo, L., Carvajal, L., Gómez A.L., Gómez, L.A. (2013). Teoría en la Práctica, Pensar la Educación desde la Escuela. Educación Indígena Propia y el Sistema de Educación Indígena Propio. Almaguer-Cauca, Colombia: Editorial Normal Santa Clara. 131-147.*
2. *Constitución Política Colombiana (1991). Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente. 6 de Julio de 1991.*
3. *Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2010). Documento de Construcción Colectiva. Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Cauca.*
4. *Ley 21 de 1991. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas.*
5. *OIT (1989). Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales.*
6. *Palechor, L., Crazy, C., López, C., (2013). Las Universidades Indígenas: experiencias y visiones para el futuro. Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), Colombia: Pensando en cómo debe ser la “Educación Superior”. Bolivia. 173-183.*
7. *Pancho, A., Bolaños, G., Manios, S., Chavaco A. J., Viluche, J., Sisco M., Poto R., Balbuena, A., Maca W. (2004). Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza. Colombia. 135-138.*
8. *Reinaga, Fausto. (1971). Tesis India. Ediciones PIB.*
9. *Wind, A., Mora, D., Odora, C., Huanacuni, F., Ober, R., Calle, J., Sandy, V., Mtshali, K., Lim, S., Hooker, A., Bourassa, C., Mac Mhaoirn, A., Rosado,*



ENTREVISTA

CAMINOS EDUCATIVOS

Pedagogía de la Madre Tierra: “Un deber histórico de nosotros los humanos”

Entrevista a Abadio Green

El equipo investigativo de la revista Caminos Educativos se reunió en una videoconferencia con el doctor Abadio Green el 23 de abril de 2018, día internacional de la lengua española. Pero en esa ocasión no hablamos de esta lengua mayoritaria, vehículo de comunicación de la mayoría de los pueblos latinoamericanos. Nos reunimos para hablar de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, propuesta de educación superior que en su tercera cohorte ya cuenta con doce pueblos indígenas del país, es decir, con doce lenguas de las sesenta y ocho que se hablan en Colombia, incluyendo las lenguas criollas y la Lengua de Señas Colombiana. Esta propuesta educativa no solo busca crear las condiciones para que los diferentes miembros de las comunidades indígenas colombianas tengan acceso a la educación superior sino que plantea una profunda reflexión educativa que busca devolverle a la naturaleza (a la Madre Tierra) su lugar central en un mundo en el que el discurso productivista de la industrialización y de la globalización económica trajo como resultado un divorcio entre el ser, la comunidad y la naturaleza.

Caminos Educativos (C.E.): ¿Quién es Abadio Green y qué significa para la Pedagogía de la Madre Tierra?

Abadio Green (A. G.): Antes de responder a la pregunta quisiera decir que tanto para nuestro colectivo como para mí personalmente es muy importante seguir construyendo esta perspectiva de la Pedagogía de la Madre Tierra. Pertenezco al pueblo Gunadule, un pueblo ancestral. En tanto que tal soy consciente de que la única posibilidad de pervivir como pueblo es desde la educación. Desde pequeño siempre he asistido a la escucha de los abuelos, he aprendido sobre las plantas medicinales, he estado muy atento a la historia de esos otros abuelos que son el abuelo Sol, los abuelos planetas y las abuelas estrellas. De estas experiencias tan directas, me he dado cuenta de la importancia que tienen la cultura y la tradición para nuestra continuación como pueblo. Estas experiencias también me han llevado a sentirme orgulloso de pertenecer a este pueblo ancestral, lo cual es fundamental. Este conocimiento se ha robustecido a lo largo del tiempo a medida que he tenido la oportunidad de acercarme a otros pueblos nativos.

C.E.: ¿Cómo fue la prehistoria y el inicio de la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquia? ¿Con qué obstáculos se encontró? ¿Cómo lograron que esta institución educativa se interesara en su propuesta?

A.G.: Hay que tener en cuenta que en 1982 nace la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y que tres años después, en 1985, nace a su vez la Organización Indígena de Antioquia (OIA). Una de las preocupaciones de la OIA era la situación educativa de los pueblos indígenas. Hasta entonces, en el departamento de Antioquia nuestra educación estaba en manos de la Iglesia Católica. Es decir, que lo que podíamos llegar a saber se fundamentaba en otra perspectiva, en otros conocimientos, en otra realidad que nada tenían que ver con nosotros los indígenas.

No obstante, en esa época ya se hablaba en Colombia del tema de la etnoeducación y de la educación intercultural bilingüe. Pero también vimos que éstas dos perspectivas tal y como se planteaban tampoco reconocían la historia, los conocimientos, la sabiduría de los pueblos indígenas. Estas propuestas, planteadas por el Ministerio de Educación, tenían como eje central al ser individual, machista, egoísta y mercantil. Pero nosotros, ya entonces, éramos conscientes de que la perspectiva de nuestros pueblos no parte del ser individual sino de la colectividad. Una colectividad basada en el amor y la defensa del espacio, de la tierra. En este caso hablamos de la Madre Tierra.

De esta manera en 1985, en un congreso que se llamó La educación: una perspectiva en defensa de la Madre Tierra, llegamos a la conclusión de que no queríamos para nosotros una educación como aquella de la que venía hablando el gobierno nacional. No queríamos hablar de “etnoeducación” ni de “educación intercultural bilingüe”. Queríamos que el fundamento de nuestra educación fuera la Madre Tierra en consonancia con nuestra cosmovisión. Los años fueron pasando y nuestro gran interrogante fue: ¿cómo lograr una educación centrada en la Madre Tierra, si todas las instituciones de educación primaria, secundaria y universitaria están centradas en el ser individual? De esta manera en 1990 realizamos lo que se llamó un Plan de Vida, donde pusimos algunas de nuestras ideas. Diez años después, en el año 2000, los indígenas del departamento reflexionamos sobre este plan y nos dijimos que ya era hora de hacer realidad lo que habíamos planeado: la educación como estrategia de defensa de la Madre Tierra, centrada enteramente en la Madre Tierra. Comenzamos a buscar aliados y encontramos a la Universidad de Antioquia que desde el principio se manifestó interesada. De hecho, en esta universidad se encontraba el grupo DIVERSER que es un grupo de estudiantes y de profesores que reflexionan sobre la pedagogía y la herencia cultural y que desde hacía un tiempo venían hablando de interculturalidad.

Ellos nos acogieron y comenzamos a discutir sobre cómo desarrollar nuestra propuesta educativa.

Como estábamos dentro de la facultad de Educación, uno de los primeros criterios fue que la Tierra fuera la gran pedagoga. Es decir a la Tierra hay que reconocerla como nuestra verdadera madre. Desde este principio fundamental comenzamos a plantear nuestra propuesta que fue crear una Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Uno de los puntos clave de esta propuesta es el hecho de que todos los pueblos ancestrales del mundo plantean que la tierra es la madre. Esta perspectiva no solo pertenece a los pueblos indígenas colombianos, sino que la comparten diversos pueblos a lo largo y ancho de ese planeta. En ese sentido, plantear una educación en la que la tierra es la verdadera pedagoga, se convierte en un deber histórico de nosotros los humanos y no únicamente una propuesta pedagógica de los pueblos indígenas de Antioquia.

Un deber histórico, tanto más importante, por cuanto hay una ruptura en la vida de este planeta. Además, los que gobiernan este país provienen de una educación individualista. Comenzar con esta propuesta fue muy difícil porque sabemos que cualquier universidad en este país es igual: no es colectiva y es “racional”. Todo está fundamentado en la ciencia cognitivista y en el positivismo. Es decir todo debe ser medido y demostrado, el enfoque es cuantitativo y la concepción del tiempo es lineal. Desde este enfoque es muy difícil entender que aquí se habla de otro tiempo que no es lineal, sino en forma de espiral, es decir, un tiempo circular en el que el pasado es muy importante. Es a partir del entrelazamiento entre presente y pasado que se construye el futuro.

Pasaron cinco años de discusiones con los defensores de la pedagogía tradicional. En esa discusión quedó muy claro que la sabiduría y el conocimiento de los pueblos indígenas y el conocimiento de Occidente es como el agua y el aceite. Son visiones irreconciliables. Por ejemplo, en Occidente la tierra se ve como un negocio, como una propiedad, como algo que se puede comprar y vender. Nosotros los pueblos originarios vemos la tierra como nuestra madre. De hecho para nosotros la tierra y el cuerpo es una misma cosa. Además muchos órganos que están en el cuerpo son colectivos. En el cuerpo todos los órganos funcionan de manera colectiva: corazón, cerebro, estómago, hígado, los músculos, los ojos, la boca. Todos trabajan de manera interconectada para que el organismo funcione.

Este principio de colectividad orgánica es clave

en nuestra concepción del mundo. Sin embargo, a pesar de las notables diferencias con la concepción de Occidente, no pretendemos medir quién tiene razón, quién sabe más. Se trata de dialogar en la diferencia. Se trata de ver que existen otras formas de conocimiento, otros saberes, otras miradas. Se trata, pues, de que los saberes occidentales que se enseñan en instituciones educativas como la universidad sienten a dialogar respetuosamente con los saberes indígenas. Esto sucede ya tras seis años de debate. Ya dijimos que al principio fue muy difícil hacer comprender que para nosotros el petróleo es la sangre de la madre tierra, que el carbón es placenta sagrada, que el oro y la plata son la columna vertebral de la Madre Tierra. Era muy difícil hacer entender que el cuerpo que yo tengo explica el cosmos.

Al cabo de esos seis años de discusión en que conversamos con el Ministerio de Educación, comenzamos a hacer el tejido curricular. En ese currículo se tiene en cuenta el saber de los pueblos ancestrales. Por eso, dentro del programa existe una asignatura que se llama Etnomatemática. Hay que tener en cuenta que no solo existe la matemática en Occidente, sino que también existen otras matemáticas, es decir otros instrumentos y sistemas de cálculo a través de los cuales es posible realizar cualquier operación matemática con métodos propios y partiendo de una concepción del espacio diferente a la occidental.

La etnomatemática se convierte en un saber clave en la Pedagogía de la Madre Tierra. No se trata de saber las operaciones básicas sino de aprender que la matemática fundamentalmente habla del ser de la tierra, del ser de la naturaleza. La matemática es entender la relación, la conversación que se da entre la tierra y el sol, entre la tierra y la luna, entre la tierra y las estrellas, entre la tierra y los demás astros. La matemática busca entender esta colectividad. De la misma manera las ciencias del lenguaje. No se trata de aprender reglas de morfología y sintaxis. Reflexionar sobre el lenguaje es también pensar sobre la memoria de los pueblos pues en cada sonido está la vida y el origen de una palabra. Por ejemplo, una de las raíces de la palabra *gunadule* Nabgwana, que es una de nuestras diferentes formas de llamar a la Madre Tierra, es la palabra *Nana*, que significa madre, la mujer que hace las cosas perfectas. ¿Por qué la madre hace las cosas perfectas? Porque es única. El único que ser que hace las cosas perfectas es la mujer, es la madre, porque en el vientre de la madre nos formamos. La madre es donde se formaron mis ojos, mi nariz, mi boca, mi estómago, mi corazón, mi cerebro. Claro que el padre también participa de

¹⁶ “Los Significados de Vida” (Green, 2011) constituyen para Green un concepto fundamental, una herramienta pedagógica y metodológica de investigación, que se sustenta en la fuerza del sentido y de la sabiduría que tienen las palabras guardadas en la memoria y en la tradición oral de los pueblos originarios; en ellas se reflejan sus rostros antiguos y los del presente. Es valioso conocer acerca del nacimiento de la Madre Tierra, de la raíz e historia del significado de los nombres que el pueblo *Gunadule* le ha venido dando desde tiempos inmemoriales. Conocer nuestra lucha por el equilibrio entre el pueblo, el medio ambiente y el universo cósmico, es muy importante para las distintas iniciativas, defensivas y a la vez creativas, que muchos pueblos indígenas vienen adelantando, principalmente a fin de darle perfil a su propio sistema educativo, es decir, rehacer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, la lengua *Gunadule*, haciendo memoria, desde la cuna de la propia historia, para que niños y niñas en el hogar y en la escuela, al recuperar la rica complejidad de su origen y recrear su cultura, puedan reafirmar la esencia de su vida.

la concepción de un nuevo ser, pero es en mi madre donde realmente me formé durante los nueve meses que estuve en su vientre. Y también fue de ella, más que del padre, de quien primero escuché y aprendí los cantos y las historias de mi pueblo. En la madre se forma el ser pero ella, las madres, las abuelas también transmiten las historias. Hay una conexión entre la lengua y la cosmogonía Gunadule.¹⁶

C.E.: ¿Cómo logra que el Ministerio de Educación, que es una entidad unicultural, avale esta propuesta de una Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, sobre todo en un contexto en que las licenciaturas, en especial las de las universidades regionales, están desapareciendo?

A.G.: El proceso de discusión en la Facultad de Educación sobre el programa, tardó seis años. Sin embargo, cuando se acudió al Consejo Académico, al cual asisten 34 decanos de todas las facultades, el rector y los vicerrectores, la propuesta fue sorpresivamente avalada el mismo día, cuando pensábamos con preocupación que el aval se tardaría otros seis años o incluso más.

Pero ¿por qué tardó tan poco tiempo? Porque una mujer de ciencias agrarias entendió perfectamente lo que se estaba planteando, aunque la Facultad de Medicina, la Facultad de Ciencias Exactas, en especial el programa de Matemáticas, al principio dijeron que era una propuesta arcaica, primitiva, que la Pedagogía de la Madre Tierra no era competitiva y que la Universidad de Antioquia debía ser un ente competitivo a nivel nacional y mundial. Pero después entendieron que nuestra propuesta estaba diseñada de otra forma. No la habíamos planteado desde una perspectiva económica, para obtener ganancias, sino que estaba diseñada para dar conciencia de lo que somos, para desarrollar nuestra conciencia como seres humanos.

A partir de ese momento, es la universidad de Antioquia la que realiza la propuesta ante el Ministerio de Educación. Ya no son los pueblos indígenas en solitario quienes la realizan, sino que los pueblos indígenas comienzan a contar con un aliado muy importante que los reconoce: la Universidad de Antioquia, ente reconocido por el Ministerio de Educación Nacional. Por eso, al llegar al Ministerio de Educación, se mira como propuesta de la Universidad de Antioquia. Y es a través de esta instancia que se obtienen los permisos de funcionamiento. Pienso que si la propuesta la hubieran presentado sólo los pueblos indígenas, esta no hubiera sido avalada por el Ministerio de Educación y no hubiéramos logrado lo que hasta ahora hemos logrado.

C.E.: ¿La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es una licenciatura sólo para personas provenientes de comunidades indígenas o es para cualquier persona?

A.G.: En un principio, en el 2005, la propuesta inició

desde la OIA. Creamos diplomados para los pueblos indígenas de la región, porque la propuesta no contaba con el reconocimiento otorgado por el Ministerio de Educación, por lo que no podíamos invitar a otros pueblos de Colombia a estudiar con nosotros. Pero, en el 2011 cuando el MEN avala el programa, comenzamos a invitar a otros pueblos indígenas de Colombia, que también querían participar. Es así que hoy, en nuestra tercera cohorte, contamos con doce pueblos indígenas y doce lenguas indígenas dentro del programa. Por otro lado, poco a poco hemos ido entendiendo que nuestra propuesta, que es el amor a la Tierra, que es el sentirnos como parte fundamental de ella, ya no le pertenece exclusivamente a los pueblos originarios de Colombia sino que le pertenece a la humanidad. Así, para la próxima cohorte que se abra, la cuarta, queremos ofrecer el programa a otros pueblos, a otras nacionalidades, a otros hermanos nuestros, a comunidades negras, campesinas para que puedan participar de este conocimiento con nosotros.

C.E.: Hay doce lenguas en el programa, pero ¿en qué lengua se imparte el conocimiento?

Es necesario señalar que para nosotros la lengua vehicular, es la lengua castellana, aunque dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra contemos con doce lenguas originarias. De esta manera, existe una relación armónica entre la lengua originaria de los pueblos y la lengua castellana.

Esta articulación entre las lenguas es uno de los temas que se tratan en el primer semestre en el que hablamos de la noción de origen. Aquí partimos del vientre, ese espacio de dónde venimos. Buscamos conocer cómo cada cultura, cada pueblo nombra a la Madre Tierra, a la placenta, al cordón umbilical, al ombligo. Cada uno de estos seres perteneció a nosotros cuando estuvimos el vientre de la madre. Estos seres constituyeron nuestro primer territorio.

Nos interesa saber qué dice al respecto cada uno de esos pueblos puesto que cada uno de ellos habla a partir de su propia historia. Esto se traduce inmediatamente o bien a otra de las lenguas originarias o bien a la lengua vehicular. Es decir aquí no se limita a un compañero indígena a hablar en la lengua vehicular. Si quiere hablar en su lengua lo puede hacer y un compañero lo traduce a la comunidad. Entonces, en todo el proceso de la madre tierra, todas las lenguas están en funcionamiento, están interactuando con la lengua castellana.

También se trata de un proceso de amor, de sanación, porque la lengua castellana, en la historia, lo que hecho es matar a muchas lenguas indígenas. Por ejemplo, cuando la lengua castellana llega a Colombia, en nuestro territorio existían cientos de lenguas originarias, de las cuales sobrevivieron 85 lenguas y, de esas 85 lenguas, tan sólo quedan 34 de ellas, que también están en extinción en este país.

Por eso queremos demostrar que es posible vivir

con esas lenguas sin hacernos daño, sino como complemento, como enriquecimiento. Es así que estamos siendo guías de la Madre Tierra, estamos diciendo que la Tierra es un ser, que la placenta es nuestro primer territorio, que el vientre es como un enorme árbol que tiene una gran sabiduría. Es decir, estamos tratando de contar, en lengua castellana, los que nos contaron nuestros abuelos en sus lenguas. Así que la persona no indígena que llegue, se va a enriquecer mucho porque va a comenzar entender otras posibilidades. Y una de las cosas que va a aprender es una de esas lenguas originales de nuestro país, de nuestra región.

Actualmente, la Universidad de Antioquia está enseñando varias lenguas originarias, no solamente a los pueblos indígenas sino también a los otros hermanos. Así cualquiera tiene la posibilidad de aprender las lenguas ancestrales, reconocidas a nivel mundial, en vez de aprender el inglés o el francés.

C.E.: Hablemos ahora del docente de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. ¿Este programa requiere de un docente que pertenezca a una de esas doce culturas indígenas o cualquier persona puede ser parte del cuerpo docente?

A. G.: Cualquier persona puede ser docente de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Pero hay una salvedad: la persona que quiera ser docente de este programa tiene que venir con ganas de aprender. Aquí no sirve un profesor que quiere mostrar que sabe, porque nosotros trabajamos como un colectivo. Por ejemplo, en todo lo que tiene que ver con matemáticas hay un colectivo que no solamente está integrado por matemáticos que puede ser un líder; un pedagogo, entre otros. Aquí se trata de aprender un pensamiento matemático, es decir, de conocer cómo las diferentes culturas construyen ese pensamiento matemático. Entonces un matemático que llegue viene a escuchar, a aprender y a hacer sus aportes.

Aquí no nos quedamos en saberes básicos de geometría y de aritmética sino de comprender cómo el pensamiento matemático de cada cultura refleja la relación del ser con la naturaleza. Por ejemplo a los grandes sabios Mayas los llaman matemáticos. ¿Por qué? Porque estos sabios han mirado el cielo, han visto cómo cambia el movimiento de las estrellas, de la luna, de los planetas, del sol. Es de esta relación que tenemos que aprender. Aquí hay que preguntarle mucho a los abuelos y a las abuelas sobre cómo los antiguos pensaron esa relación.

En ese sentido el docente de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra viene es a escuchar. Aquí han venido muchos lingüistas diciendo que son expertos en fonética. A nosotros no nos sirven expertos en fonética; a nosotros nos sirve un lingüista que pueda llegar a entender que detrás de un sonido, que detrás de una palabra está la historia de un pueblo. Nosotros no enseñamos aquí ni la gramática ni la fonética ni la fonología. Hablamos de los significados

de la vida, de la estrecha relación entre sonidos y sentidos, entre palabra y memoria. Aquí intentamos entender la fuerza de la palabra, es decir cómo nos llega a nosotros la palabra de nuestros abuelos. Es esa eficacia de la palabra lo que queremos entender.

C.E.: En ese orden de ideas, ¿el docente interesado en formar parte del cuerpo de profesores debe seguir un proceso de formación para compenetrarse con esa perspectiva pedagógica?

A.G.: Sí, estamos hablando de una autoformación permanente y por eso trabajamos en colectivo. Por ejemplo, un profesor de lingüística debe estar dentro de un colectivo. Nosotros tenemos un curso denominado Educación Lenguajes y Comunicación y allí hay un colectivo de 6 o 7 personas.

C.E.: ¿La preparación de clase se hace en colectivo? Exactamente. Cuando hacemos toda la programación, debemos hacer la organización con cada colectivo. Por ejemplo, hay un colectivo encargado de historia, otro del movimiento indígena, uno de matemática, uno de pedagogos, de investigadores, hay colectivos para acompañar todo el proceso de lo que nosotros llamamos la semilla de la investigación y hay un colectivo de lingüística. Cada grupo se reúne y planea conjuntamente. Luego de la planeación todos los profesores distintos vamos a una asamblea de profesores, donde cada uno expone lo planeado y viene una discusión general y un enriquecimiento del programa general. Por eso nuestra forma de trabajar es colectiva; en mi equipo cada uno habla y opina sobre los diferentes autores que han escrito sobre los temas, las películas, narraciones, música, teatro que se pueden utilizar, y a partir de allí se elabora el documento que asigna las tareas que debe desarrollar cada uno.

Lo que me parece importante anotar es que nosotros solamente somos facilitadores o acompañantes. Ponemos el tema a los estudiantes y ellos empiezan a organizarse. Trabajamos en equipo, todo el tiempo trabajamos en equipo; las salidas de los estudiantes son en equipo. Hacemos muchos foros a nivel de los estudiantes. Por eso nuestra forma de dar clases es circular. Todos estamos en círculo.

C.E.: Se puede decir entonces que tanto profesores como estudiantes viven juntos intensamente el proceso de enseñanza-aprendizaje...

Sí. Nosotros tenemos varios encuentros. Un encuentro llamado Encuentro Regional. El encuentro regional es donde todos los estudiantes, de distintos lugares del país, llegan a Medellín, a la Universidad de Antioquia. Son quince días de clase intensa. Luego de los quince días regresan a sus comunidades, porque el requisito que tenemos es que el estudiante que pertenezca a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra tiene que vivir en su comunidad.

Después de ese encuentro de dos semanas, ellos

regresan a su comunidad y socializan con toda la comunidad todo el saber que obtuvieron durante su estadía en Medellín.

Después de esa socialización en su comunidad, tienen el Encuentro Zonal. Repartimos el país en siete zonas algunas de las cuales son Norte de Colombia, que puede ser en el territorio de los Wayuú, o en el de los Wiwas. Colombia Sur, en el territorio de los Nasas, en Toribío. Ahí es donde vienen los de Putumayo, Amazonas, Vaupés y todos los de la zona del Cauca. A nivel de Antioquia tenemos Urabá norte, suroeste, bajo Cauca, Río Atrato y Occidente.

Al mismo tiempo estamos todos en distintos lugares. Nosotros, que somos los acompañantes, estamos yendo de un lugar a otro. Permanecemos quince días con una comunidad, allí aprendemos de su saber, de sus ancestros, de su comida, de toda su cultura material y espiritual. De la misma forma estará ocurriendo en las demás zonas.

Después del Encuentro Zonal, los estudiantes regresan a sus comunidades, y allí vuelven a socializar lo que ellos escucharon en el Encuentro Zonal. A partir de ahí van elaborando la indagación de acuerdo al tema de los cursos. Por ejemplo, en el primer semestre nos dedicamos a responder cómo estamos con la Madre Tierra, y nos preguntamos: cómo está mi gobierno con la Madre Tierra, cómo está la salud de mi comunidad y mi salud en relación con la Madre Tierra, cómo está el territorio conmigo, con mi comunidad, con mi comunidad, con mi colectivo, como familia, sobre todo eso vamos reflexionando.

Con el segundo Encuentro Local termina el semestre. Cuando entran al segundo semestre, regresan al Encuentro Regional. Ese es nuestro modelo de formación.

C.E.: Vemos pues entonces que el papel de la oralidad es esencial en el programa...

A.G.: Así es.

C.E.: Pero, ¿qué papel juega la escritura, sobre todo en una sociedad que cree es en la escritura, cuyo saber circula es a través de la escritura? ¿Qué papel juega la escritura en la pedagogía de la Madre Tierra? ¿Se escribe?

A.G.: Claro. La escritura para nosotros es fundamental. Pero hacemos énfasis en que no solamente existe escritura alfabética, que es lo grave.

Nos han metido en la cabeza, que debemos escribir. Y ese ha sido el fallo de los lingüistas, que estudian lingüística para ir a las comunidades a decir que hay que escribir la lengua. Pero yo creo que esa no es la única perspectiva. Existen otras escrituras diferentes a la escritura alfabética. El tejido para nosotros es una escritura. Existe la cerámica, la alfarería, las danzas, los cantos. Hay otras formas de decir las cosas, no solamente a nivel escrito, sino, por ejemplo, un sombrero vueltiao, una mola, una ocama, las mochilas que hacen los Arhuacos o los Wayuú, son todas formas de escritura diferentes.

Cómo aprender que en esas mochilas existe una historia. Ahora nosotros lo que estamos haciendo es hacer comprender a nuestros estudiantes que no sólo hay que escribir en forma alfabética. Hay otras formas de escritura que Occidente olvidó, de las que nunca se nos habló, nunca se nos priorizó, nunca se vieron como un aporte importante a la humanidad.

Lo escrito es muy importante, algunos estudiantes quieren escribir su tesis y lo pueden hacer. Si quieren hacerlo alfabéticamente pueden hacerlo. Si quieren hacer dos textos, o sea escrito en la lengua indígena y traducido al español, también lo pueden hacer. Hay distintas formas que nosotros estamos aceptando; pero ha sido muy enriquecedor valorar esas formas de escritura de los pueblos. Esas otras formas de escritura también hay que valorarlas.

C.E.: Háblenos más en detalle de esos pilares del tejido curricular del programa, que son Gobierno, Administración, Educación, Cultura, Salud, Territorio, Género, Generación y Familia.

A.G.: Lo relacionado con esas políticas lo llamamos Seminario Integrativo¹⁷. Cuando hablamos de las políticas del movimiento indígena, de las cinco políticas de las que hoy estamos hablando, entendemos que todo es integral. Uno no puede entender la educación sin el territorio. Tampoco se puede entender la educación sin el gobierno, sin la salud, sin ese tejido social que emana de una sociedad.

En nuestra apuesta pedagógica, las políticas del movimiento indígena las volvimos pedagógicas para que puedan llegar a las comunidades. Porque había una cosa interesante: el movimiento indígena ha construido sus políticas, pero estas muchas veces no llegan a las comunidades; las comunidades no las entienden. Aquí lo que estamos haciendo es que estas políticas que el movimiento indígena construyó a lo largo de estos cuarenta y cinco años las entendemos

¹⁷ Los Seminarios integrales surgen cuando en la propia consciencia se hace transparente, que el ser humano es el único que posee la capacidad de poner en tela de juicio crítico la cultura en la que él está viviendo, cuando se constata que, durante la colonización de América mediante los juegos de poder insertos en la palabra, unas voces se impusieron y otras fueron deslegitimadas y acalladas, afectando a todas y a todos de diversas maneras. Los Seminarios integrales responden a la necesidad de instaurar procesos legítimos de reflexión y producción comunitaria de conocimiento, con la finalidad de responder a preguntas fundamentales que abarcan todos los campos de la cultura humana comunitaria: ¿Cómo estamos en nuestra comunidad? ¿Qué afecta nuestra vida comunitaria, personal y familiar? ¿Cómo la crisis de nuestra vida personal, familiar y comunitaria afecta el equilibrio con la Madre Tierra? ¿Cómo era la vida antes en nuestra comunidad? ¿Qué debemos rescatar, qué debemos cambiar? ¿Cómo el pasado y el presente colonial afecta nuestra vida e identidad indígena? ¿Cómo otros pueblos indígenas y no indígenas del país, América Latina y el mundo vienen enfrentando los efectos de la colonización y globalización? ¿Cómo queremos que sea la vida en nuestra comunidad? ¿Qué proponemos para el cuidado de la Madre Tierra? ¿Cómo evaluar avances en gobernabilidad en bien de la comunidad, los Planes de Vida y la Madre Tierra?

desde ese saber de la Madre Tierra, o sea, la Madre Tierra es el centro.

Empezamos entonces a preguntarnos: este gobierno que tenemos, ¿realmente está hablando de la protección del territorio, está hablando de la Madre Tierra? Hacemos toda una autocrítica al gobierno que tenemos en los pueblos indígenas. Nos damos cuenta entonces que muchas propuestas de gobierno no nos pertenecen, son una imposición que nos hicieron desde la colonia. Por ejemplo: el cabildo y los resguardos no los inventamos, los inventó España para que los pueblos indígenas se quedarán allí, encerrados en un territorio muy pequeño. Lo que hicieron fue reducir el territorio. Eso es lo que llaman Resguardos Indígenas. El Cabildo es una forma de gobierno que inventaron los españoles.

Al hacer este diseño curricular desde la Madre Tierra, nos damos cuenta que estamos muy mal, porque esos gobiernos no tienen relación con la Madre Tierra. Entonces ahí viene toda una autocrítica, es a partir de ahí que los estudiantes pueden hacer sus propias investigaciones para mejorar, para enriquecer todo lo que implica el gobierno.

De la misma manera podríamos hablar de la salud. ¿Cómo está la salud de nuestras comunidades? Y nos damos cuenta que muchas de las cosas que ocurren en nuestras comunidades, el problema de salud que tenemos, viene de afuera. Porque por ejemplo hubo un cambio de alimentación. Y además desde afuera nos están llegando vidrios plásticos y latas. En las comunidades no sabemos qué hacer con toda esa basura que nos llega.

Para hacer frente a eso, emprendemos una búsqueda, para saber qué está ocurriendo con la Madre Tierra y en las relaciones que tenemos con otras sociedades. Entonces por eso es que ese tejido, esos pilares que tú me señalas, que son las políticas del movimiento indígena, se entrelazan, se tejen, con la sabiduría de las matemáticas, con la sabiduría de la lingüística, con la sabiduría de pedagogías. ¿Para qué? Para construir una vida mejor, lo que en muchos lugares están llamando el buen vivir en las comunidades.

Todo esto es un enlace, un tejido, una telaraña que estamos planteando. Aquí en el centro está la Madre Tierra. Cuando surge la pregunta: ¿cómo está mi lengua? Uno se da cuenta que muchas lenguas se están olvidando. Ya se cambió la gramática porque la lengua castellana la permeó, y por eso hoy no estamos interpretando desde nuestra realidad la problemática de nuestros pueblos.

¿Hasta qué punto hay un diálogo entre la pedagogía de la Madre Tierra y otros pensamientos decoloniales, por ejemplo, el del martiniqueño Frantz Fanon, el de los colombianos Zapata Olivella y Fals Borda o el del brasileño Paulo Freire, que no están dentro de la tradición de los pueblos indígenas?

Yo creo que muchos nos acercamos pero lo que pasa

es que las otras propuestas no están hablando de la Tierra como centro. Yo creo que es ahí donde todavía tenemos diferencias. Por ejemplo los seguidores de Paulo Freire, o de Leonardo Boff hablan de pedagogía de la tierra y no de la Madre Tierra. Los zapatistas están hablando de la Universidad de la Tierra, pero no de la Madre Tierra. Yo creo que todavía hay mucho recelo por parte de estos saberes alternativos, aunque hay que reconocer que están haciendo cosas muy importantes, pero muy tenues. No siento allí la fuerza de la Madre Tierra.

Yo creo que a eso vamos a llegar. Yo creo que la humanidad está llegando a entender esta problemática. La problemática que es la relación que tenemos con La Madre Tierra.

Hay una ruptura, una división. Nos han metido en la cabeza que somos más que la naturaleza. Yo siento que otros, aunque estén hablando del medio ambiente, aún no entienden, porque para nosotros no existe el medio ambiente, no son recursos naturales. Para nosotros es la vida de la Madre Tierra. Todavía me parece que su aproximación es muy tenue, no se atreven a decir que la Madre Tierra es el centro, es nuestra Madre. Todavía no la aceptan y, no entiendo por qué. Todavía es muy fuerte esa concepción de que el Ser es el centro de la creación.

Yo siento que la Iglesia Católica ha jugado recientemente un papel muy importante en esta forma de entender que somos parte de la tierra. Yo creo que el Papa Francisco está llegando a entender eso, porque está hablando de la Casa Común, está hablando de la Tierra como hermana, de la tierra como Madre, y está hablando de que Dios también es mujer. Entonces yo creo que son perspectivas que vamos viendo, a las que vamos llegando y creo que llegaremos al unísono a esta perspectiva, porque todas las culturas ancestrales hablan de la Madre Tierra. Aquí hemos invitado a diferentes miembros de esas culturas. Por ejemplo hemos invitado a los tibetanos, a los sacerdotes, a los budistas, a los africanos, para que nos hablen de la Madre Tierra, y nos hemos dado cuenta de que es igual el concepto.

Pero realmente la academia todavía está muy lejos de entender que la Tierra es nuestra madre.

Usted habló de la importancia de las lenguas indígenas. ¿Se podría decir que la enseñanza de una lengua indígena, aparte de ser un gran aporte pedagógico, también es una apuesta política?

Claro, porque como decía, en la lengua está la memoria, en la lengua está el conocimiento. A partir de la lengua estamos desarrollando, por ejemplo, toda nuestra experiencia; estamos desarrollando las matemáticas, la astrología, la botánica, la filosofía, todo desde la lengua. Porque uno se da cuenta de que la lengua es la perspectiva, el conocimiento, la relación que tiene un pueblo con la madre naturaleza. Por ejemplo, como decía: nosotros creemos que el

carbón, lo dicen los Wiwas, es la placenta de la Madre Tierra. Si esa es la perspectiva, se vuelve política. Yo no voy a dejar que exploten el carbón en mi territorio. Lo que sucedió con los Uwas, que piensan que el petróleo es la sangre de la Madre Tierra, y han peleado y peleado hasta el punto de que dijeron que se iban a suicidar colectivamente¹⁸. Es una apuesta política.

Yo creo que la Pedagogía de la Madre Tierra no es una cuestión folclórica, sino también es una posición política a la que el movimiento indígena tiene que acceder. Y es el interrogante grande que hacemos a muchas organizaciones que tenemos, porque parece que no tienen tan claro que la Madre Tierra también es un escenario político. Pero lo hemos entendido, lo estamos entendiendo. Porque si eso fuera tan claro, muchos líderes no venderían la tierra a las grandes multinacionales mineras. Pelearían para no permitirlo. Pero sabemos que muchos líderes en este país están entregando el oro, el petróleo, a las multinacionales, están negociando la tierra, lo que quiere decir que no tienen una clara visión política desde la Madre Tierra.

Pero lo más importante para mí, en este enfoque de la Madre Tierra, es que hace muy clara mi permanencia en este planeta y que cuando me acerco a la Madre Tierra, me estoy acercando a mi origen, a mis ancestros. Entonces mi autoestima aumenta, aprendo más de mi cultura, de mis tradiciones, porque la Madre Tierra como la gran pedagoga me está enseñando la historia, la matemática, la geografía, diferentes saberes. Me está enseñando el movimiento de la luna, de las estrellas, del sol, los calendarios. Es así que la Madre Tierra es la que me está enseñando. Entonces yo creo que la Pedagogía de la Madre Tierra sin la lengua carecería de ese conocimiento. Por eso entonces la lengua está intrínsecamente unida a esta pedagogía. De la misma manera hay una relación muy estrecha entre la política y la cultura: la política es cultural y la cultura es política, y la lengua es política y la Pedagogía de la Madre Tierra, en ese sentido, es política y, es necesaria para la permanencia de nuestros pueblos.

C.E.: ¿Cuentan ustedes con alguna clase de apoyo universitario o estatal?

Nosotros hemos tenido dificultades en ese sentido, porque todo lo que te estoy hablando, a nivel económico cuesta. Ir a las comunidades, contar cada seis meses con la presencia de los representantes de los pueblos, desplazarse para los Encuentros Zonales, son cosas que cuestan económicamente y no tenemos ningún aporte. La Universidad de Antioquia solo le paga a todos los profesores, tanto de horas de cátedra

como a los que permanecemos. Cuando los miembros de las comunidades llegan al encuentro zonal o al encuentro regional, aquí les damos el almuerzo pero no les damos el desayuno ni la comida, porque la universidad no puede ofrecer más. Y la universidad no ofrece tampoco el hospedaje ni los transportes. Es costoso. Por eso las comunidades deben hacer un esfuerzo para ayudar a sus hijos e hijas que vengan acá.

Nosotros tampoco tenemos apoyo del estado, aunque el Ministerio lo haya aprobado pero no lo tenemos. No tenemos el apoyo de la Secretaría de Educación del Departamento. Al comienzo, tuvimos el aporte, pero después ya ha sido muy difícil lograrlo. A veces nosotros tenemos que hacer un gran esfuerzo para adelantar proyectos internacionales. Hemos tenido apoyos. A veces hacemos conferencias para mantener el Programa. También tenemos un fondo común que no es de la Universidad, sino del colectivo nuestro, para poder apoyar a muchos estudiantes que aquí llegan sin recursos.

C.E.: ¿Cómo le hacen ustedes frente a esos modelos tan rígidos, tan uniformizantes y tan íntimamente ligados con el discurso de la competitividad de organismos como Colciencias? Es frecuente oír decir en las universidades colombianas: “Si ustedes no están en Colciencias, no son nadie, si ustedes no producen, no son nadie, si ustedes no escriben tantos artículos al año, no son nadie; si ustedes no generan plata, no son nadie”. ¿Cómo hacen ustedes para hacerle frente a estos discursos?

Eso es cierto. Como nosotros no estamos dentro de la lógica de la competitividad, no nos interesa estar ahí dentro de las políticas del estado o de Colciencias que dicen que un programa debe tener productos o grupos de investigación reconocidos. Para nosotros no ha sido la prioridad lograr que nos reconozcan.

Para nosotros ha sido mucho más importante que nuestras comunidades nos reconozcan, que nuestras comunidades nos acompañen, que nuestras comunidades estén haciendo un gran esfuerzo. Por ejemplo tuvimos un encuentro zonal en el Cauca y los compañeros asumieron la estadía, la comida, la dormida. De la misma manera estuvimos con el pueblo Wiwa que lo asumieron también, porque si no se hace, difícilmente funcionaría esta experiencia que estamos haciendo. Difícilmente funcionaría, porque si esperamos del estado, el estado nunca te va a reconocer esto. Por eso nosotros nunca hemos presentado proyectos a Colciencias o al ICETEX, porque sabemos que nunca nos lo aprobarían, porque no estamos reconocidos.

¹⁸ Dos visiones muy distintas, respecto de lo que significa desarrollo económico, político y cultural, se encuentran en debate: el pueblo U'wa, en inquebrantable lucha de resistencia, se niega a sentarse a dialogar, a negociar las condiciones de la explotación petrolera dentro de su territorio al oriente colombiano, cuando percibe que el gobierno de turno no le garantiza el reconocimiento de sus derechos fundamentales: derecho a la tierra, a su cultura ancestral, a su futuro. Los U'wa, pueblo de unas seis mil personas distribuidas en veintidós comunidades en la zona limítrofe de Boyacá, Norte de Santander y Arauca, son muy conscientes de los fatales impactos ambientales, sociales y culturales que históricamente han dejado las explotaciones petroleras en Colombia y en el mundo.

C.E.: *O sea la Pedagogía de Madre Tierra coincide con el trabajo con la Madre Tierra...*

Así es (risas). Hay muchas ceremonias en las que le pedimos a los creadores, en las que le pedimos a la naturaleza que este proyecto continúe, en medio de las grandes dificultades. Yo sé que la Facultad de Educación aquí hace todo un gran esfuerzo para poder entendernos y para realizar gestiones, a fin de poder apoyarnos. Nosotros ahora estamos en conversación con el nuevo rector de la Universidad, esperamos mayor apoyo en esta administración, para que vean que el programa no sólo está en Colombia. Ya los Mayas lo están pidiendo: hay un proyecto para Guatemala para comenzar esta jornada de reflexión, a fin de que esta propuesta de la Licenciatura también llegue al rincón de Guatemala donde viven los Mayas. Los compañeros de Panamá también lo están pidiendo. O sea que hay muchas solicitudes de conferencias, de diferentes lugares de Europa, por lo que me parece que en un momento dado esta propuesta va a comenzar a andar por el mundo, porque reitero, que ya no es una cuestión de los pueblos originarios de Antioquia y de Colombia, sino que la propuesta de la Madre Tierra es una propuesta para la humanidad, una propuesta para la protección de la Madre Tierra. Y si la protegemos nos protegemos a nosotros mismos, porque hablar de ella es hablar del hígado, es hablar del corazón, es hablar de mis pulmones, es hablar de mi racionalidad, es hablar de mi sangre.

O sea que no estoy hablando de algo alejado de la realidad de la tierra, alejado de la realidad de mi cuerpo, alejado de la realidad de mi territorio, de mi sociedad como cultura ancestral, sino que todo es un tejido.

Para entender esto, nosotros hablamos de cuatro principios de la Madre Tierra que son: 1) el silencio; 2) escuchar; 3) observar y 4) tejer. Y eso ¿para qué? Para que podamos tener hombres y mujeres de buen corazón para poder entender a la humanidad.

De lo contrario mira cómo está la situación del país, la situación de la guerra, porque no hemos entendido, porque cada uno quiere demostrar lo que sabe. Yo creo que la paz comienza dentro de lo que yo tengo en mi cuerpo, yo tengo dentro de mi cuerpo comunidades que trabajan. Tenemos que aprender a ser mucho más comunitarios. Yo creo que la paz no se construye desde el poder. El poder debe construirse desde la escucha y el silencio.

Los grandes líderes de este país no escuchan, no están en silencio, sino que hablan desde el poder. Por eso es que estamos muy mal en este campo, porque cada uno grita, cada uno quiere parecer el más importante. No

somos amables, estamos desde el odio. Este país se ha construido desde el odio. El momento en que nosotros olvidemos este odio, el momento en que podamos sentir que somos parte de la naturaleza, que somos parte de la hermandad, creo podríamos comenzar a construir este país. Habrá muchos ciclos todavía para poder realmente vivir en paz. Porque la paz no es simplemente silenciar las armas, sino que es ver al otro como parte esencial de mi vida. Yo creo que un aspecto importante que hemos aprendido, es que este país, Colombia, es un país enfermo. Es un país que no reconoce la identidad. Se avergüenza de tener pueblos ancestrales dentro de su territorio. Entonces si es así, nunca vamos a sentirnos orgullosos de lo que somos. Es decir nunca vamos a sentirnos orgullosos de una piedra, de una mola, de un tejido, de un anciano que sabe de las plantas, de un anciano que toma yajé para viajar.

Yo creo que estamos todavía muy lejos de entender eso. Pero tenemos la esperanza desde la Madre Tierra que estamos construyendo, que estamos diariamente hablando con los abuelos, que estamos hablando con nuestras autoridades, que estamos hablando con los estudiantes. La mejor manera de sentirnos orgullosos es aprendiendo que hay que volver al origen. A partir de aquí comenzaremos a comprender la misión que debemos cumplir en esta sociedad. Es el gran trabajo que tenemos que hacer en un país como Colombia.

C.E.: *A partir de lo dicho anteriormente podemos deducir que la Pedagogía de la Madre Tierra más que la transmisión de un saber, busca la transformación del ser. En ese sentido sería más lo que algunos llaman una psicagogía...¹⁹*

Sí. Una parte clave de nuestra metodología es que desde el primer día de clases comenzamos preguntando al estudiante: primero, ¿qué significa tu nombre? Segundo, ¿qué sabes de tu historia cuando estuviste en el vientre de tu madre? Tercera pregunta, ¿dónde está sembrado tu cordón umbilical, tu placenta y tu ombligo? Y finalmente, qué relación tienen todas esas tres preguntas con la vida que tú tienes.

En este ejercicio de autobiografía, hemos encontrado que hay que armonizar. Lo que pasa es que durante quinientos años hemos llevado en la piel de nosotros una vergüenza porque en todo ese tiempo la sociedad no nos ha valorado. En todo ese tiempo nos han dicho que somos brutos y que somos primigenios. Imagínate que apenas en 1991 los pueblos originarios adquirimos la nacionalidad colombiana, apenas adquirimos la mayoría de edad. Antes del 91 no sé reconocía a los pueblos originarios. Entonces imagínense cómo llegan nuestros estudiantes indígenas a nuestro programa, ¡con una gran vergüenza!

¹⁹ Uno de los ensayos más importantes dentro de la tradición filosófica sobre este concepto es el realizado por Michel Foucault en *Hermenéutica del Sujeto* (1994) donde plantea dos formas, que algunas veces se pueden considerar complementarias, en la formación del sujeto. En primer lugar estaría la pedagogía como transmisión de saberes y aprestamientos que “antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica” (p. 101), y en segundo lugar, la psicagogía que tiene como propósito la “modificación del modo de ser” (p. 101), esto es de establecerse como sujeto en sus relaciones y en el “cuidado de sí” (p. 101) Esto tendría implicaciones en la forma de relacionarse con el mundo y el papel del maestro como guía y modelo en este proceso de modificación-transformación, sería la preeminencia del proceso formativo.

Entonces nuestro gran aporte es reconstruir la autoestima, es hacer sentirnos orgullosos. Más que aprender un conocimiento buscamos subir la autoestima. Y ¿cómo se sube la autoestima? Regresando al origen primero en el vientre de nuestra madre ¿Qué cosas sucedieron cuando estuve en el vientre de mi madre? Cuando estuve en el vientre de mi madre fue que este país estaba en guerra. Cuando estuve en el vientre de mi madre la sociedad colombiana estaba desintegrando el territorio. Entonces, cómo podemos esperar que ese niño, esa niña pueda tener su conciencia tan clara de identidad, si toda la vida hemos estado con otras culturas que no te valoran. Además hemos vivido con unas políticas de un estado que no nos ha valorado como nosotros somos, no nos han valorado nuestros conocimientos ni nuestra sabiduría.

Entonces desde el vientre comenzamos a ver que somos muy importantes. El objetivo es llegar a ser conscientes de eso. La enfermedad que tengo, mi visión que tengo, mi actitud que tengo, todo está dado desde el vientre de mi madre. Y si conozco esa realidad, puedo perdonar, puedo sanar, puedo sentirme orgulloso de lo que soy y puedo comenzar a aprender mucho más rápido. De esta manera, en nuestra metodología le damos más importancia a lo que somos que a lo que podamos llegar a aprender, simplemente repitiendo, lo que desde afuera nos exigen que repitamos.

Si yo profundizo bien en mi cultura y en mi tradición, soy capaz de aprender en cualquier momento el conocimiento de mi pueblo y el conocimiento de otros pueblos. Actualmente en la educación desde la primaria hasta la universidad hacen todo lo contrario: primero me llenan de “conocimientos” pero sin buscar que me sienta orgulloso de lo que soy.

Yo he hecho ese ejercicio también con los no indígenas y el resultado es igual. Es decir, muchas personas que viven en distintos barrios de las grandes ciudades tienen problemas de identidad, tienen problemas en su existencia. Hay problemas graves de alcoholismo y de drogadicción. ¿Por qué? Porque no están seguros de lo que son.

Entonces yo creo que ha sido muy importante encontrar este camino. Y no lo he encontrado ni en los libros ni en Internet. Yo lo he encontrado en ceremonias de yajé, en ceremonia con plantas medicinales. Asistiendo a la ceremonia del fuego del pueblo Maya, ante el peyote y ante el tabaco. Hemos encontrado esa sabiduría de las plantas que nos han dicho en una noche cómo debe ser esta Pedagogía de la Madre Tierra. Yo siento que todo lo que estamos planteando lo hemos encontrado en el saber de los abuelos y de las abuelas y de otros seres humanos que hemos encontrado en distintos lugares del país y del mundo.

C.E.: Para concluir podemos entonces decir que en esta época de paz y posconflicto, la Pedagogía de la Madre Tierra busca una reconciliación con la memoria de nuestros antepasados, en una palabra

reconectarnos con ellos...

A.G.: Así es, pero debe haber perdón. Esa reconciliación no funciona sin el perdón. Y yo creo que los pueblos originarios lo estamos demostrando. Es decir, son millones los indígenas que han muerto en este país. Hoy estamos seguros de que no nos podemos quedar allí lamentándonos. Sí: es parte de la historia y es muy importante. Pero yo no me puedo quedar ahí. Si yo me quedo ahí y me lamento, me enfermo más todavía. Para no seguir enfermándome, tengo que perdonar para sanar. Por eso nosotros hablamos de Origen, Interferencia, Sanación y Protección. Estas son las 4 rutas pedagógicas que hemos construido para la Pedagogía de la Madre Tierra realmente funcione en nuestros territorios.

Referencias

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: La Piqueta

Green, A. (2011). *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala. Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre tierra. (Tesis doctoral)*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.



PONENCIA

CAMINOS EDUCATIVOS

La Piedra Panche: Trazo y Espíritu²⁰

Ponencia recibida el 20 de diciembre de 2017 y aceptada el 16 de mayo de 2018

Ernesto Gutiérrez Barrero²¹
ernestogut90@hotmail.com

En la montaña sagrada se miraba el territorio. Desde allá, se desplumaba el ave que Tocaimas, Anapuimas, Suitamas, Lachimies, Anolaimas, Siquimas, Chapaimas, Calandaimas, Calandoimas, Bituimas, Tocaremas, Sasaimas, Guatiquies, entregaban como ofrenda para que los vientos condujeran la empresa próxima y los espíritus bendijeran las manos, los pies, la palabra y sobre todo, el corazón de los hijos de Tulima, tropeleros sagrados, que anunciaron con la caracola el grito de combate, Guazábara (Martínez, 2005), y marcaron su voluntad de trascendencia en la batalla contra aquellos que transgredieron los límites de su existencia.

Porque la Panchigua (Martínez, 2005) era la tierra de la existencia en donde las ramas de los chicalás florecidos elevaron su mirada al cielo y tiñeron de amarillo lo que luego sería el carmín profundo de los vencidos. En ella regó su agua vital el gran río que juntaba la montaña con el llano, el extremo con lo próximo, que más que límite, era contigüidad de ese Yuma que ordenaba y desplegaba la vida, proyectada en los resquicios de las lomas donde se inscribieron las grafías en piel-de-piedra, para grabar en la memoria lo que siempre fueron esos primeros que caminaron por estos lares, los insumisos, que en palabras del Juan de Castellanos, fueron:

Gente belicosa, robusta, diestra, suelta y alentada: en lanza, maza, flecha venenosa; desde que nace bien ejercitada. Con el mortal veneno preparaban los jáculos agudos y pertrechos...son osados y suelen acabar valientes hechos, y el que parece del los menos fuerte, ningún recelo tiene de la muerte. En las celadas cada cual experto por montes, por quebradas, por ancones, tomar un alto, defender un puerto, sin perder convenientes ocasiones; y si batalla es a descubierto, diestros en ordenar sus escuadrones; vivos en descubrir cualquier engaño de do podría resultarles daño. (...) No les da fatiga yerto frío, ni sienten las congojas del estío. La paz de estos indios es la más incierta, la más traidora, falsa y alevosa; son de bajas y viles condiciones, prontos en cautelas y traiciones. Contra ellos se enfrentan los hombres de Jiménez de Quesada al frente de los cuales va Jerónimo Hurtado

e Mendoza. (Citado en Martínez, 2005, p.102)

Frente a esos hoy nos miramos, para entender lo que inscribieron en los peñones que se esconden entre malezas y cumbres garbosas de caminos indescifrables, esos lugares que marcaron los parces que no le huyeron a la pelea, que frentieron la sinrazón del dominador y escondieron sus razones en pedazos de significaciones que hoy hay que completar, como tarea iniciática que hunde el sentido de la búsqueda del vestigio en esa huella multiforme, centrifuga y desplegada en sí, como la vida, que se presenta sin nombre, porque el nombrar la limita en lo que es: sombra, sobre sombra y éxodo de sí misma. Hoy plantados en este lugar, miraremos esas piedras.

Hace algún tiempo preguntó Lacan: “¿Por qué no hablan los planetas? (...) porque no tienen boca (contestó un eminente filósofo, historiador de las ciencias)” (2008, p. 356). Más que los planetas, las piedras tienen mucho qué decir, pero solo les hablan a los que saben oír:

Por eso, nos hemos obligado a apostar por una forma que le de relieve a la palabra muda de las plantas, al ruido de los truenos que anuncian lo que la caracola pidió en ofrenda, a escuchar el pago que empujó la maraca tañendo el alma en el ir y venir de su sonaja y en el crujir de la montaña que arriesga el músculo de su fuerza arrasante, al ser desnudada por el llamado de los tambores.

Porque pensamos que la única manera de acercarse a su verdad, es encontrar la presencia de su imagen al poetizar; al trazar con su mudez, la grafía de la existencia de su forma. Así es que se ponen a andar las montañas, en el sentido profundo de su esencia, en los raudales inasibles de las sensaciones volátiles del espíritu, porque al accionar todo ello, vemos el pliegue de su significado, de la palabra que vibra y da vida a las formas grabadas en su espalda y al hablar; revelan al iniciado su sentido.

Con este símbolo del ausente nos miramos cara a cara. Estamos ante sus improntas que atestiguan la

²⁰ Con esta ponencia se inauguró el conversatorio La Piedra Panche: Identidad y territorio que tuvo lugar en Girardot el 10 de noviembre de 2017 y que fue organizado conjuntamente por la Universidad de Cundinamarca y la Academia Superior de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (ASAB).

²¹ Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia con especialización en Desarrollo Regional de la Universidad de los Andes y Magister en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. He sido docente por más de 20 años en Universidades como la Javeriana, La Piloto, la U. Cooperativa, ITFIP, CENDA, en áreas como antropología de la imagen, antropología simbólica, antropología económica y del desarrollo, así como antropología del arte, educación y arte entre otras. He desempeñado cargos en la administración pública como en el Ministerio del Trabajo, Secretaría de Integración Social de la Alcaldía Mayor de Bogotá, Asesor de la Secretaría General de la misma, y consultor del Ministerio de Educación Nacional. Actualmente me desempeño como docente de la UDEC y como maestro invitado de la Maestría de Estudios Artísticos de la Universidad Distrital. He pertenecido a equipos de investigación de la UPN y la U. Distrital, en estudios regionales interculturales en el primer caso y estéticas regionales en el segundo.

Impronta tomada por Ángela María Ricaurte Otavo.
Vereda El recreo, Hacienda Bélgica. Tocaima.
Cundinamarca. Nov. 11/2017



forma de su estética vital, sin la cual la existencia no cabría en el devenir significado que han grabado en sus formas, la redondez y la circularidad perenne de la marca-signo, que en sus oquedades insinuadas, imprimen como sello la distancia cero de su concentricidad, el diseño alterado por el ataurique en las cuatro esquinas que señala su simetría desde el axis, mostrando el adentro del afuera, en su rotación direccional de las trayectorias que se convierten en seis en su exterior y de su interior en tres, no siendo su mitad en su pliegue numérico, sino su equilibrio en la traslación que hace girar la forma y la convierte en espiral, un punto en el universo que se expande sobre sí, siendo él en su despliegue de su infinitud, el origen y matriz generadora que sostiene todos los puntos en el espacio.

A su lado, como custodios de la forma en su disposición plástica de continuidad compositiva, caras triangulares giran en el vértigo espiral, siempre dado por ese centro que une y desliga al girar sobre sí, que es claro y oscuro como la vida en devenir: Equilibrio dinámico que una vez es arriba y otra al lado, pero también centro desplazado. En contigüidad sintáctica, serpentea en movimiento ondulante terminando en su cola, la bifurcación de esa doble espiral que en sus cuatro pilares define un límite en su anverso que también acuña el cierre de la forma.

Centros que encuentran otros centros en iteraciones de nuevas formas, como pausas en los enunciados céntricos, crea una gramática de la piedra como instrumento morfológico, como un cosmos abierto, inclusivo, que se revierte en su configuración primera y deja ver su naturaleza que algunas veces son ápices de estructuras espirales, otras veces matices de triángulos rodeados de serpenteantes formas que se cierran sobre sí, y se abren al mismo tiempo rodeando su punto originario.

Grafo-imagen-recuerdo-palabra, es la relación que sale a la luz de ese esoterós, de eso que es lo más recóndito, de lo que está escondido, entendiendo esto como el transcurso del olvido necesario del vencido al retirarse de la presencia hacia la ausencia (Heidegger, 2016)

Pero aquí, debemos callar para que la piedra hable y, siguiendo a los hermanos mayores de las cumbres nevadas, “Tenemos que volver a las piedras para mirarnos y reencontrarnos con los principios. Desde el momento en que dejamos de entender a los animales, nos hemos ido separando de los espíritus buenos”. (Santos Curvelo y Mejía Botero, 2010, p.18).

Debemos abrir el entendimiento a ese tan reclamado “cuerpo sin órganos” (Artaud, 1977), que aprende desde la yema de los dedos y expande su entendimiento al corazón que lo atraviesa y lo bifurca en ramas espirales, que surge de la corporeidad subjetiva, al exponerse a ser cabalgado por la fuerza primordial que al ser danzado, llama a su interior para que busque la catarsis orgánica de esa ascesis necesaria al estar consigo en la inconsciencia.

Y siguen los mayores serranos indicando:

Hay mucho analfabetismo espiritual, el hombre ha perdido la capacidad de leer, tiene que recuperar la humildad para poder entender de nuevo la naturaleza y reconocer que los niños pueden aprender mucho de los lugares sagrados donde están los sabedores mayores de este territorio. Si pensaran como las piedras podrían pensar para siempre. (Santos Curvelo y Mejía Botero, 2010, p.19).

Pensar para siempre es dejar improntado el saber en el cuerpo que construye un mundo posible; hace que la estética oriente al logos y permita que el entramado de pulsiones que forman la expresión, no como la mera representación, sino la presión hacia afuera del entusiasmo como soplo interior de la deidad primigenia, permitiendo que la vida surja y se convierta en la flor que se talla, en el río que zigzaguea dejando su matriz serpentiforme en la piel-piedra que recubre ese cuerpo latente y nutre la fuente de lo que hay que aprender.

Aprender es llamar a Eliani el Dios Panche de las cosas buenas y a Locombo el Dios Panche del tiempo (Martínez, 2005), a que señalen el camino para entender el pasado parados en el presente, para mirar el futuro.

Y terminando como se inició, con las palabras de los negros del Sahel, solo quiero decir:

Fanga, Alafia, Ashé.
Fuerza, Paz, Así Sea

Referencias

1. Artaud, A. (1977). Van Gogh. El suicidado de la sociedad y para acabar de una vez con el juicio

de dios. Madrid: Fundamentos.

2. Heidegger, M. (2016). *El dicho de anaximandro. Byzantion nea hellás, (35), 313-357. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-84712016000100017>*
3. Lacan, J. (2001). *Introducción del gran otro. En: El seminario, libro 2, el yo en la teoría de freud y en la técnica psicoanalítica. Barcelona: Paidós.*
4. Martínez, A. (2005). *Los panches - los inconquistables panches del Magdalena. Bogotá: Liliana Pérez Illera y Mj. Editores.*
5. Santos, Curvelo R., & Mejía, Botero F. (2010). *Mensajes de la madre tierra en territorio muisca: Ceremonias de pagamento y visita a lugares sagrados por mamos de la Sierra Nevada de Santa Marta para el primer encuentro de saberes ancestrales en Bacatá. Bogotá, Colombia: Impresol Ediciones.*



RESEÑA

CAMINOS EDUCATIVOS

Huellas en la senda del colibrí: hacia una reinterpretación mitopoética de la estatuaria agustiniana

San Agustín: una percepción del mundo mitopoético y cosmogónico. El legado ancestral de los litolenguajeros del Alto Magdalena

José Uriel Leal Zabala²²

Editorial Académica Española, 2018

En este libro el psicólogo y docente universitario José Uriel Leal Zabala presenta una visión personal sobre la cultura San Agustín que vivió en la región alta del sur de la Cordillera Central de la actual Colombia entre el 4000 a.C. y el siglo VII a.C.

El libro es resultado de una salida pedagógica a la zona arqueológica realizada en el 2006 por el grupo de investigación La palabra más allá del idioma lideradas por Leal Zabala y que, según él mismo manifiesta en la Presentación del libro, tenía el propósito de reconocer y rescatar la sabiduría de éste pueblo prehispánico (p. 5).

Juzgue quien tenga la oportunidad de adquirir y leer el libro, si Uriel Leal fue, como dice, “por azar” (p. 31), a San Agustín. Él afirma que estaba fascinado por lo que relataban los escritos de Carlos Castañeda, Juan Matus y un par de guerreros Muisca acerca de esa legendaria civilización, y que él quería reunirse con este gran pueblo que únicamente dejó para la posteridad una gran variedad de enigmáticas estatuas en piedra volcánica.

De esta manera, en tanto que integrante de un colectivo de estudiantes y docentes investigadores, quería reflexionar y escribir in situ sobre un problema que asalta a todo observador occidental de esas intrigantes estatuas agustinianas y que el autor formula así: “¿de ellos se ignora todo menos que existieron!” (p. 12).

Con esta fórmula el autor no pretende desechar los hallazgos arqueológicos (restos humanos, herramientas y cerámicas) que han sobrevivido al tiempo y a los saqueos. Expresa más bien la impotencia de no poder descifrar las sofisticadas representaciones hábilmente esculpidas en la piedra y el refinado diseño arquitectónico de las tumbas allí

encontradas. Surge, en últimas, de esa paradoja de los signos que no deja de desconcertar al ser humano en tanto que animal simbólico y que radica en que por lo general los signos ancestrales para siempre se ocultan en esos trazos, en esos grabados que lo expresan.

El autor, como otros pensadores que se han ocupado de la cultura agustiniana, es consciente de que resulta impropio abordar ese problema desde categorías de pensamiento occidental. En su reseña sobre el libro Los Chamanes Jaguares de San Agustín: génesis de un pensamiento mitopoético escrito por el historiador y arqueólogo Héctor Llanos Vargas, Vasco Uribe (1993) destaca el aporte metodológico de Llanos Vargas al dejar atrás el etnocentrismo y el positivismo imperantes en la arqueología colombiana, que recurre al pensamiento de occidente para ver el mundo aborigen revestido con los colores de sus ideologías, en un deseo de domesticarlo, de hacerlo a la vez otro y cercano, al menos reconocible (p. 189)

Pero Leal Zabala sabe también que la mayoría de colombianos (con excepción, tal vez de las culturas nativas) viven inmersos en el sistema occidental. Es difícil renunciar a esta forma de pensamiento al interpretar la estatuaria agustiniana. La clave no está para el autor en la separación de los dos mundos sino en lo que ha llamado “pedagogía de rehumanización mediante la metodología del colibrí” (p. 39), es decir una pedagogía intercultural que sigue el movimiento del colibrí que abreva en las flores tanto del pensamiento occidental como del pensamiento ancestral.

Esta postura intercultural es subrayada por el mismo autor en un ensayo posterior titulado Rehumanización ancestral nativo-mestiza: una tejedura convivencial multicultural post-conflicto para Colombia, cuando

²² Caminante planetario, pirotécnico, político, constructor, escritor, poeta y lenguajero flamenco, nacido en el año 1957 en las ardientes tierras tolimenses, que ha dedicado su existencia con devoción indeclinable a inspirar a otros seres en su despertar a través del poder de la palabra, compartiendo sus saberes, pensares y sentires, utilizando herramientas de conocimiento como la psicología, economía, literatura y el hacer comunitario en colectivos humanos como la U. Cundinamarca, Universidad Nacional, Universidad Cooperativa, Universidad del Tolima, Servicio Nacional de Aprendizaje, colegio Club de Leones, Colegio la Anunciación, Colegio Fátima, Hogar la Sagrada Familia, Colegio Municipal, juntas de acción comunal, alcaldías y consejo municipal.

Terminó su carrera de psicólogo en la universidad Nacional de Colombia y su especialización en docencia universitaria en la Cooperativa de Colombia. Los 21 años de excelente servicio en la U. Cundinamarca, Generación siglo XXI, han hecho que esta alma mater le haya otorgado el 15 de diciembre de 2017 el máximo reconocimiento social por “su trayectoria como docente de la Institución y su dedicación por conducir a la comunidad académica hacia el camino de la ciencia, la vida, la civilidad y la libertad”
uritolima@hotmail.com

afirma que hay que “tejer co-creativamente la cultura occidental y la cultura ancestral precolombina” (Leal Zabala, 2018, p. 207) puesto que la identidad del colombiano es finalmente el resultado de un complejo mestizaje entre culturas. Negar un sistema de pensamiento en favor del otro es caer en el callejón sin salida del esencialismo.

La metodología del colibrí o mejor aún la “senda del colibrí” (p. 5) es una de las bases del enfoque epistemológico de este libro. Concepto que usa una metáfora en la que también hay una idea de movimiento, clave en la noción de interculturalidad, pues según una leyenda de otro pueblo ancestral, el Maya, el colibrí lleva de aquí para allá los pensamientos de los hombres.

De la vieja noción de método retiene sólo la de camino. Más que el camino a seguir es una senda, un camino ya antiguo hecho de mitos, de símbolos, de imágenes opacas, ambiguas y contradictorias, no de razones claras y explícitas. Esta senda es la que retoma el autor. Por esa senda se interna como por la del Bosque de las Estatuas en la enigmática zona arqueológica que visita.

Pero al volver escritura, ese recorrido mental, lo deja indicado también para los demás, para lo que él llama “los guerreros del conocimiento” (p. 16), otra de las metáforas del autor. Este corto libro constituye una cartografía de ese viaje exterior-interior que hace el autor.

En este orden de ideas, al observar ese lenguaje esculpido en piedra, el autor encuentra el importante papel de la imaginación en la cosmogonía del pueblo de San Agustín: “en las raíces de su mitopoética cosmogonía, está la tentativa (...) de que por medio de su imaginación penetraron al misterio de la existencia y de su continuidad en otros mundos”. El repertorio de símbolos imaginados por esta civilización daba cuenta de los problemas centrales de la existencia y la trascendencia del ser: “sus mitopoéticas obras líticas son las proyecciones imagéticas que estos hombres hicieron de las funciones máximas de la vida: nacimiento, amor y muerte” (p. 42).

De esta manera, frente a la paradoja de los signos cuyo sentido permanece hermético e incognoscible detrás de sus formas que pretenden expresarlos, el autor descubre que una percepción de ese lenguaje esculpido en la piedra debe seguir la vía mitopoética, es decir la vía de la imaginación: “esta consciencia mítica de este pueblo ancestral, quedó cubierta por las tinieblas del tiempo, de la tierra y del misterio; esa dificultad hace o nos convoca a que la recuperemos por la misma vía: los imaginarios” (p. 40).

La ventaja de esta perspectiva, es el punto en común que quizás haya entre ese pueblo ancestral y nosotros: mentes humanas con interrogantes y asombros concibieron esa simbología que daba una respuesta a esos interrogantes o un testimonio de ese asombro.

Mentes humanas con esencialmente los mismos interrogantes y asombros se enfrentan al problema de descifrar esa simbología. Desde este enfoque ya no importa tanto descifrar con métodos racionales y de forma exhaustiva esas formas sino ver en ellas, tentativas de respuesta a problemas que también nos acucian, vestigios de un asombro ante cosas que también nos dejan perplejos. Por eso, el proyecto de Leal Zabala responde a un “esfuerzo deliberado por conocer y rescatar la sabiduría de nuestra familia antigua en su intento de manejar lo que la situaba más allá del territorio humano” (p. 5). El constante desarrollo de la milenaria cultura agustiniana, sus prácticas de vida, artes, oficios y conocimientos técnicos, son comienzos de respuesta a la pregunta que los mismos agustinianos se plantearon: “¿Hacia dónde nos dirigimos los seres humanos?” (p. 6), pregunta que aún hoy después de seis mil años continuamos haciéndonos.

En este sentido, saber es recordar, según la antigua teoría de la reminiscencia. Leal Zabala afirma: “algún día tenía que venir para despertar estos recuerdos largamente dormidos en mi filogenia; estas leyendas cobran fuerza inusitada y se despiertan vivaces e imperiosas y siento la necesidad imprescindible de fantasear sobre ellas y de escribirlas cinco milenios después” (p. 33). Solo que aquí no se recuerda porque el alma estuviera en un mundo de ideas, sino porque en el cuerpo fluye el cúmulo de vida genética y se activa la pulsión de volver a las raíces. La memoria individual y la memoria colectiva son trascendidas por la memoria genética.

Pero recordemos que todo esto se hace dentro de la metáfora y la imaginación. El autor evita sistemas cerrados y teorías acabadas. La clave no está en la explicación que debe para siempre una ley, sino en el intento de una explicación. La vía escogida por el autor, un tipo de escritura corta y fragmentaria, la única capaz de captar todo el esplendor de la epifanía itinerante, es la que escogieron ilustres predecesores como Nietzsche. Precisamente hablando de la predilección de Nietzsche por el fragmento, Blanchot (1973) hace una afirmación que conviene a todos los pensadores itinerantes como Uriel Leal:

No cabe duda de que una forma tal de habla, señala su rechazo del sistema, su pasión por la ausencia de acabamiento, su pertenencia a un pensamiento que sería el de la Versuch y el del Versucher, que está ligada a la movilidad de la búsqueda, al pensamiento viajero (el de un hombre que piensa al caminar y de acuerdo con la verdad que marcha (Blanchot, M., 1973, p. 42).

Pero el libro no es propiamente una bitácora ni un diario de viaje porque las notas no están en un orden cronológico. Serían más propiamente un cuaderno de andaduras. Sin embargo, éstas andaduras no se quedan solo en el recorrido espacial de la vasta área arqueológica. Son también andaduras en el tiempo y, sobre todo, una andadura hacia el interior de sí

mismo. Es un libro de un caminante que pretende desandarse a medida que contempla en medio de un paisaje de excepcional belleza la estatuaria con misteriosas huellas de la mente, espiritualidad y quehacer ceremonial y fúnebre, reflejo de la poderosa creatividad de este pueblo.

En conclusión, el libro plantea, pues, no solo una andadura ontológica sino también una andadura epistemológica y hermenéutica que intenta reconstruir esa rasgadura de los signos presentes y ausentes a la vez, esa rasgadura del olvido y esa rasgadura identitaria producto de históricos encuentros y choques entre diversas culturas.

Caminos Educativos

Referencias

1. Blanchot, M. (1973). *La ausencia del libro/ Nietzsche y la escritura fragmentaria*. Buenos Aires: Ediciones Caldeón. Disponible en: <https://audiocreativa.files.wordpress.com/2017/03/118431905-nietzsche-y-la-escritura-fragmentaria.pdf>.
2. Leal Zabala, J. U. (2018). *Rehumanización ancestral nativo-mestiza: una tejedura convivencial multicultural post-conflicto para Colombia*. Entornos. N° 30(2). Neiva: Universidad SurColombiana. 207-210.
3. Vasco Uribe, L. G. (1993). *Los chamanaes jaguares de San Agustín: génesis de un pensamiento mitopoético*. Boletín Museo del Oro. N° 34-35. Bogotá: Banco de la República. 189-192.



RESUMENES DE TRABAJOS DE GRADO

CAMINOS EDUCATIVOS

Recreación literaria y realidad en Jekyll y Hyde: una lectura hermenéutica de la obra de Stevenson (2017)

*Jesús Alberto Caviedes Ayala
Miguel Ángel Huertas Portela
Cristian Camilo Guzmán Ríos
Directora: María Mercedes Hernández*

*En este proyecto se planteó la hermenéutica del texto para potenciar los procesos de lectura en estudiantes de nivel superior, específicamente en la Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot; para esto, en primer lugar, se presentó el estudio sistemático de la obra *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, y en segundo lugar, se llevó el estudio de la obra a la población objeto de estudio, lo anterior guiado por la metodología propuesta. Los resultados obtenidos por el estudio de los investigadores arrojaron que la obra literaria se constituye a partir de diferentes elementos textuales, intertextuales y extra textuales. En cuanto a los resultados arrojados por los participantes, se obtuvo, a partir de la deconstrucción y refiguración de la obra, una mejor comprensión e interpretación del texto, permitiendo así un acercamiento al tercer estadio de la lectura, la lectura crítica.*

Finalmente se concluye que la metodología hermenéutica del texto permite estudiar, comprender e interpretar la obra literaria con profundidad, develando así los mensajes y las realidades históricas, sociales, religiosas y personales que subyacen en ella.

La ciudad literaria: Interpretación de la ciudad en las obras besacalles, el atravesado y scorpio city de los autores Andrés Caicedo y Mario Mendoza (2017)

*Diana Paola Muñoz Uchuvo
Katerin Bohórquez Caballero
Directora: Diana Marcela Fajardo Casas.*

*El interés de realizar esta investigación la motiva el deseo de entender y comprender cómo la ciudad es descrita desde la literatura, más específicamente cómo ha sido abordada magistralmente en las obras *Besacalles* (1969), *el Atravesado* (1971) y *Scorpio* (1998), de Andrés Caicedo y Mario Mendoza donde especifican el cómo la ciudad afecta las historias de vida y la realidad de sus habitantes, al punto de posibilitar la creación de otro tipo de realidades.*

Para lograr esta comprensión de la vida citadina, los investigadores contrastaron a los dos autores en temas afines como las historias de vida que caracterizan la cotidianidad de sus personajes, la decadencia de los mismos y la actividad nocturna que es otro apasionante mundo poco conocido por la mayoría de los residentes.

El rol del aprendizaje experiencial en el desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes del programa de licenciatura en lengua castellana e inglés (2017)

Andrés Felipe Vargas Romero

Directora: Claudia Marcela Jiménez Gordillo

Esta pasantía, como proyecto investigativo, se llevó a cabo en el espacio académico de la Universidad de Cundinamarca, aplicando a su población asistente el método de “aprendizaje experiencial” que implica estrategias como la reflexión vivencial de la cotidianidad del estudiante. En estos ambientes de aprendizaje los estudiantes pudieron llevar a cabo tareas comunicativas en inglés mediadas por el aprendizaje experiencial, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, el contexto en donde se desenvolvían y roles asumidos, asignados y posibles. De esta manera, se trabajó en la implementación de nuevas prácticas educativas que contribuyeron a desarrollar procesos significativos de enseñanza y aprendizaje del inglés, que integraron experiencias académicas dentro y fuera del aula de clase, desarrollando estándares y tareas propias para cada nivel de lengua y los parámetros que son estipulados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Partiendo de los lineamientos de este Marco común europeo, durante el proceso de Pasantía se dio prioridad al desarrollo de competencias comunicativas, entendidas no solo como el desarrollo de una lista habilidades y destrezas que determinan a un hablante competente para comunicarse haciendo uso de esta lengua, sino como la capacidad de desenvolverse en diversos entornos, en el intercambio comunicativo y cultural propio de este ejercicio.

Escribiendo por una cultura de paz: Caso, integrantes de la banda musical y de marcha ciudad de Girardot (2017)

Erika Cárdenas Campuzano

Angie Lizeth Castañeda Leal

José Andrés Moreno Torres

Director: José Uriel Leal Zabala

Esta interesante investigación que versa sobre el devenir de los procesos postconflicto en Colombia y en particular en lo que atañe al abordaje de la cultura de la paz por un colectivo de personas que configuran la banda musical y de marcha de la ciudad de Girardot, es una muestra real de la importancia de comprometernos mancomunadamente en un proceso de concienciación y asunción del rol que todos tenemos en la construcción de una nueva convivencia más pacífica y alegre que la que vivenciamos. La escogencia de esta población para desarrollar esta escritura ética y de compromiso consigo y el país, se debió a que sus participantes vienen de poblaciones vulnerables y desean desarrollar sus potencialidades artísticas y valorativas al servicio de una causa noble como lo es la de alegrar a una ciudad y sus gentes en su mundo cotidiano, aportando un granito de arena a esta inmensa tarea de reconstruir un país que ingresa a la era de la convivencia y aceptación de la diferencia.

Oralidad Aguadedioscense: En busca de nuestras raíces. Una estrategia pedagógica para fortalecer la oralidad (2017)

Andrea del Pilar Góngora Macías

María Teresa Salcedo Jaimés

Gabriela Villegas Díaz

Director: Dennis Alejandro Tasso Cárdenas

El propósito de esta investigación es apoyarse en la mayor herramienta comunicativa, que posee el máximo grado de complejidad discursiva cual es la oralidad, para fortalecer la interactividad social de un colectivo de estudiantes de sexto grado del colegio Salesiano Miguel Unía del municipio de Aguadedios y sus habitantes. Utilizaron, como estrategia pedagógica, la narrativa de sus pobladores para re-construir la historia del municipio, desde sus comienzos hasta la actualidad, mediante la tradición y transmisión oral y la evidenciaron en un cortometraje, un álbum de fotografías que diseñaron los estudiantes Salesianos y que sirvió para que las investigadoras también fortalecieran esta macro destreza comunicativa al escribir sus propias narrativas de esas evidencias viso perceptuales.

La adquisición de vocabulario cotidiano en lengua extranjera inglés en el nivel pre-escolar del colegio santa Margarita María a través de la aplicación de elementos del modelo VAK (2018)

Juan David Guzmán Ríos

Directora: Erika Medina Arteaga

La importancia de esta pasantía radica en los positivos resultados obtenidos en cuanto adquisición de vocabulario cotidiano en lengua extranjera con una población de preescolar del colegio Santa margarita María, a quienes se les aplicó una pedagogía y didáctica del aprendizaje del Inglés o lengua extranjera sustentada en las tesis educativas de Piaget, Wienes, Dulcan, Krashen, Oster, Navarro, Grinder y Bandler complementada con el método VAK(Visual-auditivo y kinestésico).

Fortalecimiento de la competencia escritural y la creatividad en los estudiantes del grado 5° de la institución educativa San Fernando de la ciudad de Girardot, a través de la producción de textos narrativos (2018)

*Luisa Jasbleidy Herrera Montañez
Catalina Rodríguez Velásquez
Directora: Nancy Castro Lozano*

Esta investigación surgió como necesidad de fortalecer una debilidad comunicativa como lo es la escritura y el poder transformador de aplicar estratégicamente una acción didáctica llamada “Sari la Zarigüeya” en una población infantil del colegio San Fernando de la ciudad de Girardot. El enfoque utilizado en este ejercicio praxiológico fue el cualicuantitativo, fortalecido en la aplicación de unos instrumentos pedagógicos y didácticos acordes con la deficiencia detectada. Los resultados obtenidos rebasaron las expectativas iniciales pues se logró no solo fortalecer esa macro destreza sino que también se lograran cambios significativos en la población intervenida en las áreas afectivas, niveles de atención y aplicación en las tareas, capacidad de abstracción para poder escribir coherentemente sus ideas y mejoramiento en la redacción de texto.

Identidad ancestral y educación en la comunidad indígena nukak (2018)

*Daniel Esteban Tique Jiménez
Directora: María del Pilar Rodríguez Casallas*

El propósito de esta investigación es aportar un análisis de los procesos educativos de la comunidad indígena Nukak y la influencia que tiene ésta en el auto-reconocimiento de su identidad ancestral. El trabajo hace uso de una metodología crítica para identificar, analizar y explicar los hallazgos encontrados en la observación a la luz de teorías macro-sociales.

La comprensión más allá de las palabras: un ejercicio didáctico utilizando la imagen como texto (2018)

*Bárbara Juliana López Romero
Brayan Estiven Huertas Patiño
Director: Ernesto Gutiérrez Barrero*

Este trabajo investigativo pretende demostrar el poder pedagógico y didáctico de la imagen en el proceso de asimilación y perfeccionamiento de la capacidad comprensiva del estudiante en un colectivo de diez niños de la institución educativa del barrio San Miguel de la ciudad de Girardot. En esta propuesta se utilizaron dos álbumes “La niña silencio y la Niña de rojo” como texto referente y dispositivo didáctico para lograr adquirir significativos niveles comprensivos en sus tres niveles: literal, inferencial y creativo y poderlos evidenciar en el acto productivo de nuevos textos por parte de sus participantes.

La Incidencia del Contexto Sociocultural en la Producción de Textos Escritos en un Sujeto Sordo: Un Estudio de Caso (2018)

Geraldine Molina Muriel

Cielo Cárdenas Muñoz

Director: Sebastián Camilo Leal Daza

El presente estudio de caso pretende estudiar las situaciones del contexto sociocultural (familiar y académico) que circundaron en la vida de un participante con diversidad funcional (sordo), que incidieron en su forma de escribir en lengua castellana. De igual modo, pretende reivindicar el papel del maestro como investigador de procesos educativos diferentes al acostumbrado, que en este caso es la educación inclusiva. Este estudio se propuso teniendo en cuenta algunos sucesos de la vida académica y familiar del participante, los cuales fueron recopilados, documentados y analizados con el fin de estudiar qué aspectos de su contexto inciden o incidieron en el propio proceso de escritura en lengua castellana del sujeto. Las investigadoras interesadas en la producción y en la adquisición del conocimiento, pretenden comprender y dar a conocer, por medio de este estudio de caso, la manera en cómo pueden darse los fenómenos de aprendizaje de la competencia escrita en lengua castellana en los contextos de inclusión de personas sordas en donde aquella competencia toma significado como segunda lengua ,para luego ser tomados como herramientas de apoyo por parte de docentes, en los procesos de enseñanza de lengua castellana en estudiantes sordos de diversos niveles académicos.

Procesos y resultados obtenidos del programa nacional de alfabetización llevado a cabo en el municipio del Espinal Tolima, en el año 2015 (2018)

Jenny Magaly Devia Castro

Director: Ángel David Borbón Rincón

Esta pasantía tanto praxiológica como investigativa, da cuenta de los significativos resultados obtenidos al realizar un proyecto pedagógico de alfabetización, producto de un convenio Interinstitucional entre la Universidad de Cundinamarca, el municipio del espinal y el hogar de paso para el adulto mayor “san José” en el año 2015 y que bautizaron “Proyecto de alfabetización para personas víctimas del conflicto armado”. El Tolima y en particular este municipio, presenta un alto índice de analfabetismo de sus habitantes, en su mayoría de origen campesino que han sufrido los rigores del conflicto armado y está dentro de los convenios posconflictos, resarcir a estas poblaciones, devolviéndoles parte de sus derechos conculcados como lo es la educación. La pasante aplicó metodológicamente las tesis de la “IAP” (investigación acción participativa) de Orlando Fals Borda y la Pedagogía del oprimido, la teoría de la educación popular de Paulo Freire para que los participantes aprendieran a leer y de paso tomaran posición crítica y reflexiva ante ese nuevo y trascendental poder comunicativo adquirido en la participación del proyecto.

REVISTA CAMINOS
EDUCATIVOS

AÑO 2018 NÚMERO 5

REVISTA CAMINOS EDUCATIVOS

ISSN 2256-4527
ISSNe 2389-7503

AÑO 2018 NÚMERO 5
GIRARDOT, COLOMBIA

**Etnoeducación, etnocultura y
Pedagogía de la Madre Tierra**



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA



www.ucundinamarca.edu.co
Vigilada Mineducación