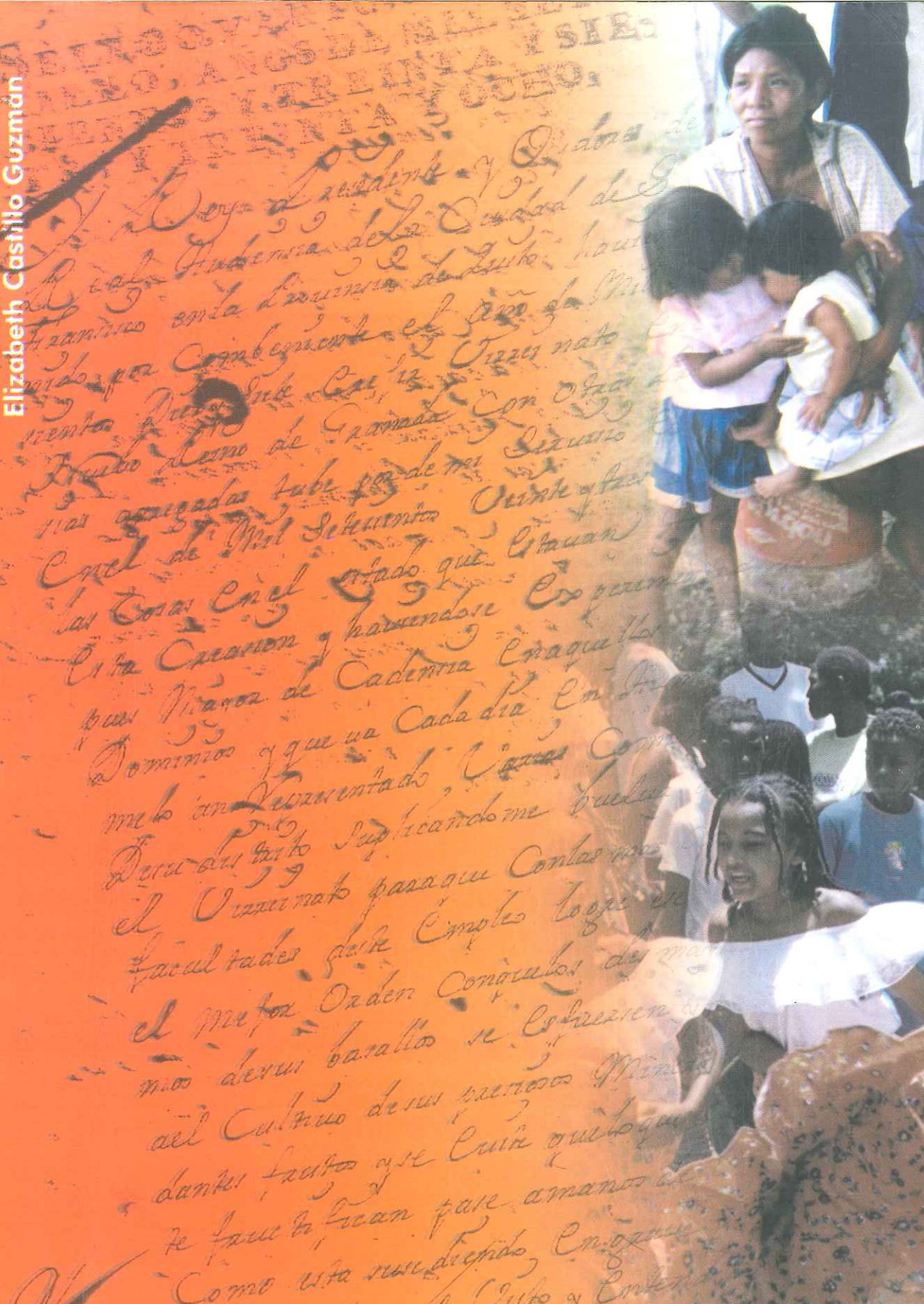


HISTORIA EDUCATIVA LOCAL

Elizabeth Castillo Guzmán



UNIVERSIDAD DEL CAUCA
CENTRO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN
PRIMER SEMESTRE



HISTORIA EDUCATIVA LOCAL

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN



Universidad
del Cauca

Isabella Maule Cruz

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
CENTRO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

2003, UNIVERSIDAD DEL CAUCA
Calle 5 # 4-70 Popayán

Reservados todos los derechos.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Universidad del Cauca.

Coordinación Editorial
MARTHA ELENA CORRALES CARVAJAL

Corrección de Estilo
MARTHA ELENA CORRALES CARVAJAL

Diseño y Diagramación
ENRIQUE OCAMPO

Montaje e Impresión
TALLER EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Logotipo de la Licenciatura en Etnoeducación
LORENA OROZCO

ISBN 9475-39-6

Primera edición

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
CENTRO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN PARA LA ETNOEDUCACIÓN**

I Semestre

**MATERIAL DE APOYO PARA EL ÁREA
DE HISTORIA EDUCATIVA LOCAL
COMPONENTE DE ETNOEDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**



LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN

Popayán, Enero de 2003

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Magíster **DANILO REINALDO VIVAS RAMOS**
Rector

Magíster **GERARDO NAUNDORF SANZ**
Vicerrector Académico

Abogado **JOSÉ MARÍA ARBOLEDA**
Vicerrector Administrativo

Magíster **MAURICIO VEGA ZAFRANÉ**
Vicerrector de Cultura y Bienestar

Magíster **EDUARDO ROJAS PINEDA**
Vicerrector de Investigaciones

Especialista **AXEL ALEJANDRO ROJAS MARTINEZ**
Director Centro de Educación Abierta y a Distancia

Especialista **ERNESTO HERNÁNDEZ BERNAL**
Coordinador Licenciatura en Etnoeducación

SOBR

PRES

INTR

CAPÍ

LA H.

DE L

1.

1.

1.

1.

1.

CAPÍ

HIST

2.

2.

2.

2.

2.

CAPÍ

LA H

DEL

3.

3.

3.

3.

3.

3.

CAPÍ

LA E

4.

4.

4.

4.

4.

4.

BIBL

TABLA DE CONTENIDO

SOBRE LA AUTORA	7
PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1	13
LA HISTORIA EDUCATIVA LOCAL COMO HISTORIA DE LAS EDUCACIONES	13
1.1 LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE SOCIALIZACIÓN	15
1.2 LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE LA VIDA COTIDIANA	23
1.3 MIRADAS SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	28
1.4 HISTORIA EDUCATIVA LOCAL Y ETNOEDUCACIÓN	30
CAPÍTULO 2	33
HISTORIANDO LA ETNOEDUCACIÓN DESDE LO LOCAL	33
2.1 CONSTRUYENDO INSTITUCIONES EDUCATIVAS PROPIAS: LA EXPERIENCIA AFROCAUCANA DE LA COMUNIDAD DE LA Balsa	35
2.2 LA EXPERIENCIA DE LAS COMUNIDADES EPERÑRÑ SÍAPIDAARÑ: FORMAR MAESTROS PARA RECUPERAR LA CULTURA	43
CAPÍTULO 3	51
LA HISTORIA EDUCATIVA DEL CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA - CRIC	51
3.1 LOS PRIMEROS IDEALES	53
3.2 LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA COMO PROCESO EDUCATIVO	55
3.3 ESCUELAS Y MAESTROS PROPIOS	58
3.4 IDEAS SOBRE HISTORIA EDUCATIVA LOCAL	63
CAPÍTULO 4	67
LA EDUCACIÓN COMO EJE DE LA HISTORIA DEL PUEBLO YANAONA	67
4.1 RECONSTRUIR LA CASA SIN PERDER LOS CIMIENTOS	69
4.2 EL PENSAMIENTO EDUCATIVO YANAONA	72
4.3 YANAONIZAR DESDE LA ESCUELA	76
4.4 IDEAS SOBRE HISTORIA EDUCATIVA LOCAL	78
BIBLIOGRAFÍA	81

E
versio
en la
escol
los. E
Educ

SOBRE LA AUTORA

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN es Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Psicología Social Comunitaria de la Universidad Javeriana de Bogotá. Realizó estudios de Maestría en Teorías de la Democracia en la Universidad Internacional de Andalucía, España. Su interés investigativo se ha centrado en la educación, especialmente en el campo de la formación docente, las culturas escolares y los procesos de socialización; sobre estos temas ha escrito varios artículos. Es profesora de la Universidad del Cauca desde el año 2001, adscrita al Centro de Educación Abierta y a Distancia.

E

ma
peñ
Etn
tret
la d
gru

Lic
esp
aut
te p
con
Qu
ria
asp

ga
pre
mi
co
al
es

pr
et
so

EP
Co
Li

PRESENTACIÓN

Es para mí, como coordinador de la Licenciatura en Etnoeducación del Centro de Educación Abierta y a Distancia - CEAD, motivo de enorme satisfacción presentar los materiales de apoyo correspondientes al I semestre de nuestro programa, en los cuales sus autoras, profesoras de la Universidad del Cauca, colocaron empeño y dedicación para ofrecer a los lectores, especialmente estudiantes de Etnoeducación, un material de excelente calidad académica. Ejercicio que buscó entretrejer escenarios a menudo distanciados, con el propósito de formar y/o fortalecer la construcción de espacios educativos acordes con las trayectorias vivenciales de los grupos socioculturales que coexisten en nuestra región.

De ustedes estudiantes, que con este primer semestre inician el Nivel Básico de la Licenciatura en Etnoeducación, y familiarizados ya con la modalidad a distancia, se espera avancen en su formación como futuros licenciados, con una actitud crítica y autónoma, en la que estos materiales de apoyo se constituyan en referente importante para el diálogo con maestros y compañeros en los momentos de presencialidad, así como con los miembros de su comunidad en los espacios de trabajo no presencial. Que conjuntamente con la presentación de videos, sonovisos, lecturas complementarias y probablemente prácticas de campo, puedan apropiarse de la mejor manera los aspectos propuestos y desarrollados en cada una de las áreas de trabajo.

Historia Educativa Local, Procesos de Comunicación, Territorio y Población, y Organización Social y Comunitaria, son los cursos y materiales que en su conjunto pretenden acercarlos con su entorno natural y social. Aspecto que posibilita herramientas y estrategias para un mayor y mejor reconocimiento y reapropiación de sus contextos inmediatos, desde los diferentes campos académicos del saber manejados al interior de cada una de estas áreas, en diálogo con los saberes que circulan en los espacios comunitarios.

No me resta sino desearles éxitos en la carrera profesional que inician, y que como programa logremos satisfacer plenamente sus expectativas académicas como futuros etnoeducadores, en procura de una educación más articulada y coherente a los procesos locales, así como en constante interrelación con lo regional y lo global.

ERNESTO HERNANDEZ BERNAL
Coordinador
Licenciatura en Etnoeducación

E

can
doc
div
cult

L
dar
la c
ma
der
me
y d

un
his
que
par
cep
plu

C
par
his
per
Ma
y d
Co

to
Ob
nia
cad
ció
etr

INTRODUCCIÓN

Este material de apoyo sobre **Historia Educativa Local**, constituye un primer acercamiento al trabajo de reconocer, analizar y contar los modos como se construyen desde el ámbito comunitario, las formas educadoras que hacen parte del campo de la Etnoeducación. En este sentido los textos que se presentan a lo largo del documento, son de cierta manera "voces" que narran y cuentan las educaciones; esa diversidad de formas de educar que se dan cita en el territorio de la vida social y cultural de los grupos humanos.

La intención del material de apoyo es servir de herramienta de autoformación, brindando pistas conceptuales y contextuales sobre la Etnoeducación en general, y sobre la comprensión de los procesos educativos locales en particular. Por lo anterior, el material está hecho a manera de una "ruta pedagógica", de un recorrido para aprender de las *historias educativas* de experiencias concretas desarrolladas en el departamento del Cauca, buscando mirar en profundidad los elementos que hacen parecidos y diferentes los procesos educativos de unos y otros.

Trabajar sobre este tema de la historia educativa local implica aprender a mirar de un modo distinto el mundo cotidiano en el que nos encontramos inmersos; significa *historiar* nuestra vida social y cultural. Por todo lo anterior, el desarrollo de una mirada que interrogue e investigue la historia educativa de las comunidades locales hace parte del itinerario de la Etnoeducación en su afán de reconocer la diversidad de concepciones, prácticas y espacios educadores como expresión de una sociedad pluricultural.

Cada una de las experiencias que se presentan en el material han sido trabajadas a partir de la memoria oral y escrita de los procesos, como dos fuentes esenciales de la historia social. Por esta razón, el material se construyó a partir de conversaciones con personas que han participado en las experiencias educativas del norte del Cauca, el Macizo Colombiano y la Costa Pacífica, así como de la revisión e indagación en textos y documentos que recogen el pensamiento de algunos de los procesos como el del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC- y el del Pueblo Yanacóna.

En este sentido queremos expresar nuestro mayor reconocimiento y agradecimiento a las profesoras y los profesores Sor Inés Larradondo, Tomasa Balanta, Higino Obispo, Aníbal Palechor, Orlando Hormiga y Omaira Anacona por sus aportes testimoniales sobre las distintas experiencias desarrolladas. De igual modo al equipo de Educación Bilingüe Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca por su colaboración para el acceso a documentos de trabajo y memoria escrita sobre los procesos etnoeducativos desarrollados al interior del CRIC.

Los cuatro testimonios que se presentan son una expresión de la complejidad de lo social y lo cultural, son una manifestación de la historia que se hace desde lo local y que desde la vida cotidiana van marcando el devenir de las personas, las comunidades y los pueblos.

La historia de las educaciones desde el ámbito local requiere ser recuperada, narrada y escrita, como una manera de enriquecer las ideas y las concepciones sobre la educación colombiana en su conjunto. Por ello, este material busca ser una motivación a explorar y reconocer el valor de cada una de las experiencias locales, así como valorar la importancia de investigar y dar cuenta de estos procesos como parte de la construcción de la Etnoeducación en la región y en el país.

Capítulo I

LA HISTORIA EDUCATIVA
LOCAL COMO HISTORIA
DE LAS EDUCACIONES



cuel
educ
este
educ
com
relac
cluy
les y
cons
habl
nes,
dive
grup
ma
func

La
histo
co tr
gura
sus
amp
una

P
de a
que
apa
ria d
y co
esta
proc
men

1.1

La e
grup
con
pro
vald

S
zaci
nos

Al hablar de la historia educativa se tiende muchas veces a reducir su análisis al de la historia de la escuela o al de la historia de las políticas educativas. Para ampliar esta mirada, en este apartado pretendemos mostrar la educación como un sistema, es decir, como un universo de procesos que se relacionan de manera compleja y que incluyen las experiencias culturales, sociales y cotidianas de toda sociedad en su construcción histórica. En esta medida hablamos de la historia de las educaciones, entendiéndola como la historia de las diversas maneras como comunidades y grupos sociales han construido una forma de pensar y orientar su educación en función de su visión de la vida.

La historia educativa local es también la historia de una comunidad que en un marco temporal y espacial concreto, ha configurado una manera de educar en virtud de sus necesidades, sus posibilidades, su cosmovisión y su relación con el mundo social más amplio. En esa medida seguramente muchas de las historias educativas locales plantean una relación con otras formas de educación más globales como la escuela.

Pensar la educación como expresión de lo social y lo histórico, nos pone en la tarea de analizar los contextos particulares en los cuales emergen las concepciones sobre lo que es la educación y los espacios en los cuales se desarrolla. Así, en este primer apartado trataremos de mostrar que la historia de la educación hace parte de la historia de la vida cotidiana, de la historia de la formación de los individuos como personas y como sujetos sociales, y de la historia de los grupos sociales. A partir de clarificar estas ideas y nociones, trataremos de analizar, en los siguientes capítulos, distintos procesos educativos del Cauca que nos sirven como ejemplos de los conceptos y argumentos vistos.

1.1 LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

La educación constituye una parte importante del modelo de sociedad al que aspira un grupo, un sector, una comunidad o un país entero. Entendemos aquí por educación el conjunto de experiencias a través del cual los grupos sociales transmiten, socializan, producen y reproducen a lo largo de la vida de las personas, sus concepciones, sus valores y sus representaciones sobre la realidad social.

Siendo así, la educación se relaciona con lo que denominamos procesos de socialización, que son el conjunto de experiencias a través de las cuales los seres humanos nos constituimos como miembros de una sociedad y una cultura particular. De esta

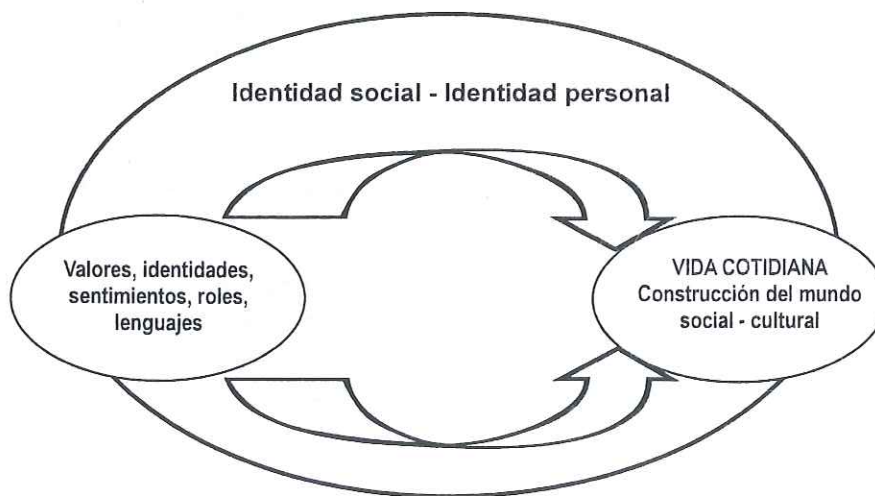


manera podemos hacer algunos planteamientos centrales sobre los procesos de socialización:

- ⊙ La socialización puede entenderse como el conjunto de procesos en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad, en una dinámica de reconocimiento de los otros como seres significativos para la identificación, y de autoreconocimiento de uno mismo como ser diferenciado de los demás. En esta medida la socialización es un proceso a través del cual se desarrolla la identidad social y la identidad personal. (Barho, 1983, 114).
- ⊙ La socialización es un proceso de asimilación de roles socialmente establecidos, que se da por medio de la interiorización de los elementos constitutivos de la sociedad y como parte del proceso de apropiación de la realidad social como un hecho objetivo. En esta medida, la socialización representa una dinámica con la cual ampliamos y complejizamos nuestra

concepción del mundo; por tanto es constitutiva de la formación social del individuo y de la comunidad.

- ⊙ La socialización cumple un papel fundamental en la construcción social de la realidad, en la manera como se legitiman formas sociales y culturales de existencia; formas de pensamiento, representación y conocimiento, así como formas de organización del mundo.
- ⊙ La socialización es un proceso que transcurre en todos los escenarios de la vida de las personas y a lo largo de su existencia. En este sentido, nos socializamos toda la vida y de diversas maneras. Aprendemos a ser parte del mundo social y cultural al que pertenecemos desde que somos niños hasta la etapa adulta. En este proceso aprendemos ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante una forma y unos contenidos específicos (Basil Bernstein, 1985, 28). Del mismo modo aprendemos y enseñamos los principios de organización que operan en la sociedad.



De acuerdo con estos planteamientos sobre la socialización, podemos señalar que la educación hace parte de los procesos de institucionalización e individuación de las personas; es decir, de las experiencias a partir de las cuales las personas hacen suya la realidad social a la que pertenecen, al tiempo que van construyendo su identidad personal.

Históricamente los grupos humanos en su desarrollo social y cultural, han resuelto de manera compleja sus necesidades particulares de comprender y aprehender el mundo en el que viven y del cual dependen. En ese sentido se han generado diversos modos de formar cultural y socialmente a los hombres y a las mujeres; es decir, diversas maneras de educar. En este proceso cada sociedad y cultura produce una serie de conocimientos sobre el mundo natural, material y espiritual, los cuales orientan la manera como se organiza la vida social de los grupos y el modo como se ordena el pensamiento que cada comunidad construye en su historia como grupo social.

Como lo hemos visto, el reconocimiento de diversas culturas y sociedades nos plantea la existencia de diversas "educaciones". Esta idea conlleva a entender que en las diferentes experiencias sociales, culturales e históricas se han definido, de manera también diferenciada, los contenidos de la socialización y el horizonte de la educación.

En este contexto de diversidad cultural y educativa podemos reconocer algunas ideas sobre lo que significa educar, que distintos grupos humanos comparten aún hoy en el marco de la gran diferenciación cultural e histórica entre unas comunidades y otras.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos señalar que la educación es un sistema constitutivo de lo que asumimos como la realidad social. En esta medida

existe un concepto de *educación propia* en cada proyecto de cultura y sociedad que los distintos grupos y comunidades humanas tienen, que se refiere al modo como se concibe la formación de las personas en los distintos momentos y aspectos de su vida. Algunas sociedades le llaman a esta idea de educación desarrollo humano, otras la búsqueda de la felicidad, otras el camino a la perfección. Pero en todos los casos lo interesante es notar que se está hablando de ideales sobre lo que debe ser, lo que debe hacer, lo que debe saber y lo que debe tener un ser humano en términos de los valores, los comportamientos, los sentimientos, las actitudes y los conocimientos que la propia cultura y su orden social - institucional han definido.



Fotografía: Luis A. Londoño



Lectura Complementaria LA EDUCACIÓN COMO INSTITUCIÓN SOCIAL

Tomado de DEVAL, Juan. *Los fines de la Educación*.
México, Siglo Veintiuno Editores, 1991.

Decía Immanuel Kant, en el curso de pedagogía que publicó su discípulo Rink, que la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre (1804, 19-20), y pocas líneas más abajo volvía a insistir sobre la mismo: "El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas".

No puede sorprendernos que uno de los más grandes pensadores de la historia de la humanidad viera con tanta clarividencia la importancia de la educación, aunque todavía hay mucha gente que sigue considerando todo lo referente a la educación como asunto de poca importancia, y muy secundario respecto a los grandes problemas que preocupan a los hombres como la economía, la política, el arte o la ciencia.

La educación es, sin duda, una de las más importantes instituciones sociales, la que hace que un animal, uno más entre las especies que pueblan la tierra, se convierta en lo que entendemos por un ser humano. El hombre puede educarse porque nace con disposiciones de tipo muy general que son susceptibles de ser moldeadas en diferentes sentidos. Es un ser muy plástico, y en cierto sentido menos acabado que otros animales. Esa plasticidad y falta de terminación puede aparecer a primera vista como un inconveniente, ya que hay que aprenderlo casi todo, y es reflexión corriente decir que sería bueno nacer sabiendo lo que tiene que aprenderse en la escuela, o poder adquirirlo sin esfuerzo, mediante transmisión material, por ejemplo, por medio de pastillas. Sin embargo, hay que verla como una enorme ventaja porque da al hombre inmensas oportunidades de aprender y le ha permitido construir una cultura de aprender y la cultura es la que hace al hombre ser hombre.

Pero, ¿qué es la educación, en qué consiste?

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación tenía como fin llevar al hombre a un corto destino, conducirlo hacia una meta prefijada. Esa meta podía ser llevada hacia Dios. Hacia su salvación, prepararle para otra vida, hacerle más humano, perfeccionarle en una dirección determinada.

Kant (1804, 21) sostenía que la educación debe tender a "desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar sus destinos", y afirmaba que "cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino".

Durkheim (1819, 56) nos recuerda otra cita de Kant en donde afirma que el objeto de la educación es "desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible". Se podrían multiplicar las citas de autores que sostienen que hay un fin último que se tiene que alcanzar mediante la educación, y que ese objetivo ya está dado.

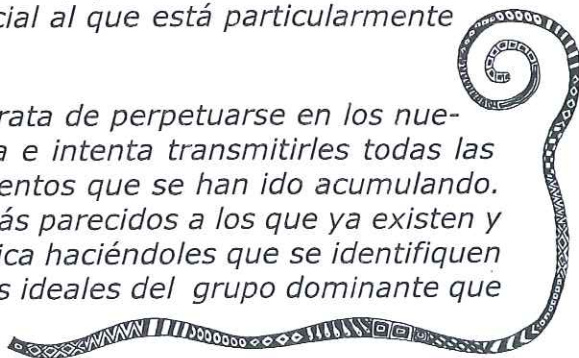
Sin embargo, esta concepción plantea muchos problemas. Por una parte, es extremadamente imprecisa porque deja sin contestar las preguntas ¿en qué consiste la perfección?, ¿dónde está ese destino hacia el que hay que dirigirse?. Además, si observamos lo que ha sucedido a lo largo de la historia del hombre vemos inmediatamente que distintas sociedades han tenido concepciones muy diferentes de la educación, y que los objetivos han cambiado de una época a otra y de un pueblo a otro. Ésto ha llevado a pensar durante siglos a los occidentales que todas esas sociedades estaban equivocadas y sólo nosotros sabemos cuál es ese punto al que debemos llegar, cosa que hoy, cuando hemos perdido alguna pizca de nuestro sociocentrismo, nos parece demasiado pretenciosa. Si nos fijamos en la forma de la educación, en las prácticas educativas, en los métodos pedagógicos, en las ideas que se inculcan a los educandos en diferentes culturas, nos encontramos con una variedad tal de prácticas, que hace difícil encontrar una definición única.

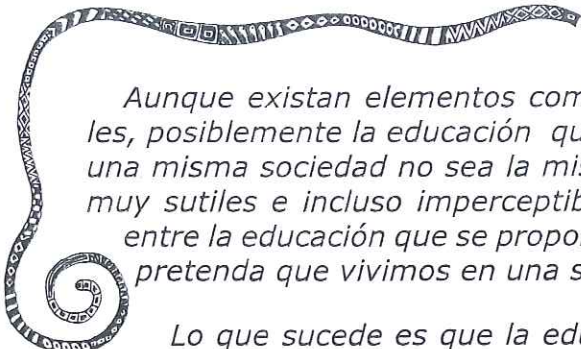
La Educación como Socialización

Posiblemente fue el sociólogo francés Emile Durkheim el primero que desarrolló de una forma sistemática la idea de que la educación es una institución social, que aparece estrechamente vinculada con el resto de las actividades sociales que, por tanto, no tiene un fin único y permanente sino que ese fin cambia con el tipo de sociedad, e incluso con la clase o el grupo social al que pertenece el educando.

Por eso, propone la fórmula siguiente: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado" (Durkheim, 1911, 70).

Así pues, resulta que cada sociedad trata de perpetuarse en los nuevos individuos que nacen dentro de ella e intenta transmitirles todas las tradiciones, normas, valores y conocimientos que se han ido acumulando. Busca entonces producir individuos lo más parecidos a los que ya existen y para ello los socializa de forma sistemática haciéndoles que se identifiquen con los ideales de esa sociedad, o con los ideales del grupo dominante que trata de imponerse a todos.





Aunque existan elementos comunes en los sistemas educativos actuales, posiblemente la educación que se da a los distintos grupos sociales en una misma sociedad no sea la misma y haya diferencias, que pueden ser muy sutiles e incluso imperceptibles si no se analizan con gran cuidado, entre la educación que se proporciona a unos grupos y a otros, aunque se pretenda que vivimos en una sociedad democrática e igualitaria.

Lo que sucede es que la educación es un fenómeno tan amplio, tan complejo, y que es realizado por instancias tan diferentes, que pueden decirle que no hay un designio explícito y único. Es una institución social que resulta de la interacción de diversas fuerzas sociales que no actúan necesariamente en el mismo sentido. Puede ser el resultado de tensiones entre grupos sociales y por ello presentar un carácter externamente contradictorio.

Podríamos decir que es una actividad multideterminada. Son muchas las instancias que se ocupan de la educación: los padres, los adultos en general, los profesores, los medios de comunicación, las instituciones, el Estado, las instituciones religiosas, en definitiva la sociedad toda, y esas distintas influencias no siempre tienen que ir en el mismo sentido.

Al mismo tiempo, la educación es absolutamente necesaria y no puede prescindirse de ella si el recién nacido debe llegar a ser hombre. Entendida en sentido amplio es en gran medida lo mismo que la socialización, es decir la interiorización de las conductas, actitudes y valores necesarias para participar en la vida social. Pero la socialización es de varios tipos: hay una primera socialización genérica, la socialización en los caracteres básicos del ser humano, que sería común en la humanidad. Mediante ella se aprovecharían las capacidades básicas innatas de los humanos, y se les daría forma social. A ello hay que añadir lo que Berger y Luckmann (1967) han denominado la socialización secundaria, la que suministra al individuo las capacidades más específicas de ciertos sectores de su sociedad.

En todo caso la presión social para la educación es irresistible. Como recuerda Durkheim: "Es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres con las que estamos obligados a conformarnos; si las desatendemos demasiado se vengán en nuestros hijos. Éstos una vez adultos, no se encuentran en estado de vivir entre sus contemporáneos, con los cuales no se hallan en armonía (...) hay, pues, en cada momento del tiempo, un tipo regulador de educación, del cual no podemos apartarnos sin chocar con resistencias vivas, que contienen las veleidades de disidencias (Durkheim, 1911, 62). La educación es el sedimento de la evolución de la humanidad y de una sociedad determinada. Las vicisitudes por las que ha pasado esa sociedad, y su construcción en un determinado momento, es lo que determina la educación.

Las sociedades no suelen formular de manera explícita los objetivos de la educación, las características deseables de la generación joven, pero hay mecanismos sutiles que llevan a la reproducción de las características de

los adultos con gran exactitud, y que estos ejercitan perfectamente sin ser concientes de ello. Los padres, los maestros, o los adultos en general, saben exactamente aquello que debe permitirse y que no debe combatirse, frecuentemente sin percatarse de lo que están haciendo. Es como si operaran mecanismos automáticos, que hacen posible a los adultos participar eficazmente en la tarea común de socialización.



Fotografía: Luis A. Londoño

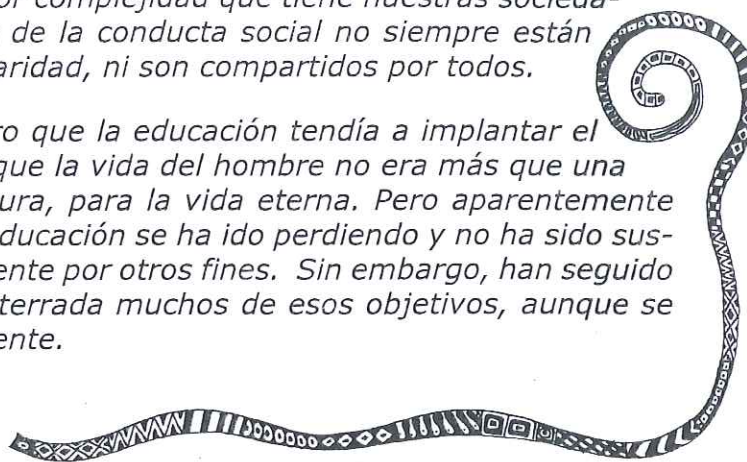
La definición de Durkheim nos ayuda poderosamente a entender qué es la educación. No hay un fin universal al que encamine la educación, como no hay fines en la naturaleza; cada sociedad tiene sus propios fines. Lo que sucede es que puede haber una parte común en esos fines, compartida de alguna forma por todas las sociedades. Educar y ser educado son componentes esenciales de la naturaleza humana, aunque varíen los contenidos, y como decimos, cada sociedad y generalmente cada individuo dentro de la sociedad, los ejercita dentro de una manera precisa de acuerdo con los objetivos sociales, aunque no los conozca explícitamente y nunca se haya planteado que existían. Es un mecanismo implícito pero de una precisión asombrosa.

En ciertas sociedades sí se han formulado de una manera más o menos explícita algunos de los objetivos de la educación, y distintos autores han expresado cuáles serían algunas de las características deseables de los hombres. Tratados religiosos o viejos libros de contenido moralizante que trataban de diseñar el niño modelo, contenían los destinos educativos. Pero la mayor parte de los ideales se mantienen de una manera mucho más oculta, aunque estén inscritos en la conducta de los mayores.



En cierto sentido podría decirse además que en nuestras sociedades modernas se ha perdido un poco la meta hacia la que se tiende. En otras sociedades el fin era mucho más explícito, quizá porque se trataba de sociedades más simples, con unos fines más unitarios. Esta mayor impresión de los objetivos tal vez sea el resultado de las tensiones sociales que existen en nuestro mundo y de mayor complejidad que tiene nuestras sociedades, en la que los objetivos de la conducta social no siempre están formulados con suficiente claridad, ni son compartidos por todos.

En la edad media era claro que la educación tendía a implantar el Reino de Dios en la tierra y que la vida del hombre no era más que una preparación para la vida futura, para la vida eterna. Pero aparentemente ese carácter religioso de la educación se ha ido perdiendo y no ha sido sustituido de una manera coherente por otros fines. Sin embargo, han seguido manteniéndose de forma soterrada muchos de esos objetivos, aunque se hayan desterrado externamente.



Investiguemos



Hemos visto una serie de ideas y planteamientos sobre la educación como proceso de socialización y como experiencia histórica. En este punto es muy importante que podamos contrastar los conceptos aquí expuestos con la realidad local en la que vivimos y nos desarrollamos como personas. Por ello, proponemos adelantar un pequeño ejercicio de indagación que nos permita poner a dialogar las ideas de los autores referidos con las concepciones que los distintos miembros de la comunidad tienen sobre *la educación*.

Para tal efecto por medio de una charla informal averigüemos qué piensan las personas de su comunidad sobre lo que es la educación.

En un cuaderno de notas apuntemos textualmente lo que nos responden cuando preguntemos: para usted qué es la educación, para qué sirve esa educación, qué papel cumple en esta comunidad.

Es importante recoger los planteamientos de diversas personas (hombres, mujeres, jóvenes, mayores, docentes, líderes,) para analizar qué elementos culturales, políticos, económicos y sociales están presentes en esas ideas sobre la educación.

Con estos planteamientos desarrollemos por escrito un análisis sobre la coincidencia o divergencia entre las ideas que expone este capítulo y las que tienen las personas de su comunidad.

1.2 LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE LA VIDA COTIDIANA

Como ya lo hemos planteado, los procesos educativos son procesos históricos y sociales. A este nivel podemos afirmar que los procesos educativos, en tanto se desarrollan en el marco de las instituciones socialmente construidas, cuentan con diversos escenarios para su realización. La escuela, la familia, la calle, el barrio, la vereda son, entre otros, algunos de estos espacios que *llamaremos espacios educadores*.

Los espacios educadores hacen parte del mundo de la *vida cotidiana*, de tal manera que nos educamos permanentemente y lo hacemos principalmente a través de la comunicación y de la interacción social. En este sentido la educación es un proceso permanente y cotidiano en el que se comunican y se intercambian formas de ver, explicar, valorar, sentir, expresar y representar la realidad social.

La vida cotidiana constituye el escenario central de construcción social y cultural, pues es allí donde se reafirman, producen y reproducen las concepciones y las prácticas constitutivas de una determinada realidad social.

Por lo anterior es que podemos considerar la vida cotidiana como el espacio primario de la educación, toda vez que allí convergen de manera simultánea todas las formas posibles de socialización, comunicación, transmisión, producción y reproducción del orden social y cultural existente en una sociedad determinada.



Es en la vida cotidiana donde se aprenden los lenguajes, los roles sociales, las funciones de género, las reglas de convivencia, la diferenciación sexual, los sistemas de trabajo y en general, todos los aspectos relacionados con una forma de ser cultural y socialmente singulares. En la vida cotidiana se construyen las identidades, se aprende a desempeñar roles y funciones específicos como hombres o mujeres. En la vida coti-

diana se educa para ser miembro de una sociedad, una cultura o una comunidad, de acuerdo al orden social que históricamente se ha construido.

El mundo de la vida cotidiana está ocupado por los diversos contenidos y significados que la cultura le atribuye a los procesos humanos. El acto de comer por ejemplo, no solamente es un acto de satisfacción de una necesidad concreta como alimentarse. También es un hecho cultural particular, en la medida que adquiere unos significados específicos dependiendo del contexto en el que se da; hecho que, en el marco de la vida cotidiana, se repite a diario para recrear esos sentidos.

En la vida cotidiana son muchos los saberes culturales que circulan y se recrean. Todos estos aprendizajes culturales y sociales hacen parte de lo que llamaremos las *redes* sociales de la vida cotidiana, que no son otra cosa que formas de organización social a través de las cuales se distribuyen roles, funciones y oficios de acuerdo a la diversidad de saberes que dominan los distintos miembros de la comunidad (Rodríguez Brandao, 1980, 76). Estas redes sociales de la vida cotidiana son resultado de la historia de los pueblos, son causa y efecto de permanencias y cambios en las formas de representación, organización e interpretación de su mundo, son constitutivas de sus culturas (Castillo, 1993).

Toda comunidad o grupo social, en tanto productores de su cultura, está organizado en la vida cotidiana, por ello los hombres y las mujeres tienen tareas y oficios diferenciados y en esta medida manejan unos saberes que en algunos casos son totalmente distintos. Esta organización produce y reproduce los saberes sociales y culturales en el marco de las instituciones existentes en la comunidad.

La familia es una red social en la que las funciones que los hombres, las mujeres, los

jóvenes, los niños y los ancianos cumplen tareas diferenciadas por el lugar que la cosmovisión, el ritmo de vida y el contexto histórico les ha determinado. Por ejemplo, en algunos contextos urbanos la conformación cultural de la familia hace que los ancianos sean considerados como personas que ya cumplieron su ciclo productivo y por tanto se convierten en dependientes de los más jóvenes, perdiendo en muchos casos su derecho a opinar o a ejercer algún tipo de autoridad en la familia (Echeverry, 1994). Por el contrario, en contextos culturales como el de las sociedades indígenas, el lugar y la función de los ancianos están ligados a un elevado reconocimiento de su experiencia y conocimiento, hasta el punto que en muchos casos son los adultos mayores quienes ejercen un alto nivel de autoridad en la comunidad.

En ciertas comunidades como los Desana del Vaupés (Reichel-Dolmatoff, 1987, 263) el trabajo de la agricultura está concebido como una labor femenina y la cacería como una actividad masculina y de gran prestigio. En esta medida aprender la cacería es también apropiar saberes espirituales y étnicos del mundo Desana. Este mismo autor nos dice: "*La preparación mágica del cazador comienza desde la niñez. Ya antes de su pubertad el muchacho debe beber pequeñas dosis, cada vez más fuertes de infusiones de plantas para que su aroma y su poder mágico saturen su cuerpo. De sus parientes masculinos aprende los detalles de la conducta de los animales, sus hábitos de vida, sus debilidades y poderes. Aprende lo que es el animal y lo que puede ser como dádiva del Padre Sol El niño ya sabe que nunca debe burlarse de un animal muerto y, ante todo, debe saber que no todos los animales pueden ser su presa sino sólo algunos y en condiciones muy rigurosas*" (1987, 256). De este modo, hacerse cazador es un proceso que implica el cumplimiento de ciertas condiciones (edad, cualidades, actitudes, observancia.); pues aprender a cazar es aprender a ser hombre en el mundo Desana. Estos aprendi-

zajes, ligados al mundo espiritual y étnico, tienen un ordenamiento propio que la cultura Desana ha ido demarcando en su historia colectiva.

Estas definiciones que las culturas van construyendo en la vida cotidiana se manifiestan de forma concreta en las relaciones de reconocimiento, intercambio y comunicación que todos los miembros de la comunidad enfrentan a diario; en esta medida los saberes culturales son una experiencia del mundo de la cotidianidad. Pero también existen espacios de la cultura que no son parte de la vida cotidiana, pues se encuentran relacionados con sucesos o fenómenos extraordinarios para los que la cultura establece unas formas particulares de actuación de las personas.

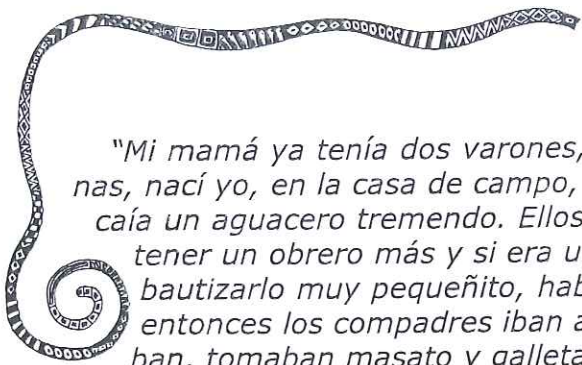
Acontecimientos como la muerte de un miembro de la comunidad, la llegada del verano, los cambios del ciclo lunar, entre otros, pueden ser valorados en una cultura determinada como hechos de gran significado espiritual y simbólico. Así, los saberes culturales y sociales que se producen y circulan en estos "acontecimientos especiales" se expresan de una manera distinta que en la vida cotidiana; generando otra organización y otros sentidos.

Por los planteamientos anteriores podemos ver que la educación y la cultura son dos procesos contenidos en la vida cotidiana y por eso hacen parte de las experiencias de socialización a través de las cuales las personas se forman como miembros de una sociedad determinada y como individuos diferenciados de los demás. En esta medida la educación y la cultura hacen parte de la historia personal, social y local que se va construyendo en el mundo de la vida cotidiana.



Fotografía: Luis A. Londoño

El siguiente testimonio de una mujer campesina sobre su vida de infancia, retomado de una investigación adelantada por Barreto y Puyana (1996, 45-51), nos permite reflexionar sobre la experiencia educativa que se da en el espacio de la vida familiar del contexto cotidiano, y en el marco de una cultura particular:



"Mi mamá ya tenía dos varones, esperaban la primera mujer y de buenas, nació yo, en la casa de campo, con la partera, a las cuatro de la tarde, caía un aguacero tremendo. Ellos pensaban que si nacía un varón iban a tener un obrero más y si era una niña una cocinera. Acostumbraban a bautizarlo muy pequeñito, había un sitio allá que llamaban cascada y entonces los compadres iban a celebrar troches, ellos se emborrachaban, tomaban masato y galletas, y el chinito yo creo que nada porque era muy chiquito.

Mis padres cambiaban conmigo bastante cuando nacían mis hermanitos; como yo era la única mujer sentía que me querían más, pero cuando nació mi hermana me echaron a un lado, me cargaron el trabajo de la casa. Cuando iban naciendo los otros, iba quedando uno como el más grandecito y lo ponían a proteger al pequeñito.

En ese tiempo, sagradamente, hasta dónde llegaba el respeto, que mi padre y mi madre no se acostaban juntos: mi padre se acostaba con uno de mis hermanos y yo me acostaba con mi mamá. Como a mis hermanos les gustaba la agricultura, jugaban a arreglar matas y nosotras las niñas jugábamos con tusas, con un perro chiquito; las pepas eran el mercado y nuestros plásticos un tarrito, porque no nos compraban juguetes. A mi mamá no le gustaba que jugáramos porque teníamos que trabajar, que hacer oficio, pero apenas se iba a llevar las costuras, nosotras rápido poníamos las ollas y jugábamos a las escondidas o a otras cosas. Esta es la hora que mi mamá no sabe que jugábamos. También mis hermanos jugaban a eso de yo lo mato y usted se muere, nos tirábamos de barriga y estábamos muertos.

La hora de levantarnos era a las tres y el desayuno debía estar a las cinco; los obreros iban y traían la leña. Desayunaban y teníamos que ir con ellos a hacerles el almuerzo en un potrero. A las nueve se les servía el almuerzo, y a las doce se les dejaba otro puntal listo, ya fuera para que sirvieran arepas, o yuca con aguadepanela.

Que yo me acuerde desde la edad de 7 años o antes, nosotros teníamos que cargar agua en las costillas, sin un tinto; se nos clavaban espinas de esas que llaman espinas de cabra. Nos tocaba andar en punta de dedos para poder caminar.

Mi padre nos enseñó a trabajar muy bruscamente; yo fui una mujer que también echó el azadón, que amarré y cargué leña como cualquier varón.

Una costumbre sabrosa era que mientras nos poníamos a escapotear el café, con velas y lámparas de petróleo, mi abuelo y los trabajadores nos contaban historias de la margarita y del hombre enamorado; también nos contaban que había un niño bautizado, muy grosero con la mamá y que el duende se lo cargó.



Mi mamá decía que cuando cumplía uno los 7 años tenía uso de razón, ya no podía comer carne el día de vigilia porque eso era pecado, tenía que ir a misa, nos volvíamos personas porque uno era niño hasta los 7 años; me dio tanta tristeza ... Lloré muchísimo. Cogí un rosario y me puse a rezar porque pertenecía al diablo.

La única fiesta que yo reconozco fue cuando la primera comunión: me compraron un vestido lindísimo, me hicieron una fiesta hermosa, se mataron hartas gallinas y llevaron un equipo desde Bogotá; los grandes tomaban y a los niños nos compraban dulces”.

Como podemos ver, la construcción de la identidad de las personas en tanto hombres o mujeres, ocurre en la experiencia permanente de socialización que acontece en la vida cotidiana. Por esta razón, el testimonio de esta mujer campesina sobre su experiencia en la infancia, nos permite reconocer el papel que desempeña la familia en la configuración de roles e identidades de género; mostrándonos que es en el contexto de la vida cotidiana de la familia donde se definen los primeros repertorios sobre la condición femenina y masculina. Este relato nos deja ver cómo se construye una forma de ser niña y posteriormente mujer, a partir de los juegos, los oficios, las relaciones con la autoridad, los lenguajes y las experiencias cotidianas que van marcando diferencias y determinando reglas en la convivencia en el mundo familiar.

Los sentimientos, los recuerdos y las imágenes del relato de esta persona nos permiten ver las “marcas del contexto” en la historia personal; en esta medida, hacen parte de la socialización que se desarrolla como miembro de una cultura específica, en este caso campesina. Por lo anterior, la socialización es también expresión de un cierto orden social y cultural construido históricamente. En esta medida el relato que hemos leído es también un fragmento de la historia social y cultural de una comunidad campesina.

Observemos

A partir de la idea sobre la vida cotidiana, analicemos los espacios de la educación en la vida cotidiana de nuestra comunidad.

Observemos un día de vida cotidiana de los niños y las niñas de la comunidad; registremos lo observado y tratemos de responder las siguientes preguntas:



¿Qué hacen los niños y qué hacen las niñas en la vida cotidiana ?

¿ Con quiénes se relacionan los niños y las niñas en la vida cotidiana ?

¿Qué funciones o tareas desempeñan los niños y las niñas en la vida cotidiana de la familia y la comunidad?

¿Qué aspectos de la cultura aprenden los niños y las niñas en la vida cotidiana?

1.3 MIRADAS SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Al ocuparnos de la historia educativa de una comunidad, una sociedad o una nación, nos ocupamos de dar cuenta de las condiciones y las relaciones que de orden político, social, cultural y económico han determinado sus formas de concebir la educación y los modos como han puesto en práctica esas ideas. En este sentido la historia educativa es también una historia social y cultural; por eso es fundamental mirar de forma estructural la educación, es decir, como un sistema conectado e integrado con las otras esferas de la realidad, y no sólo como un fragmento de la vida social.

La historia educativa en Colombia ha sido un campo de investigación que se ha concentrado en analizar los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos que han determinado el devenir de la escuela como institución educativa; la orientación e implementación de políticas educativas; el desarrollo del maestro como profesional de la educación y la pedagogía; y el desarrollo de las ideas pedagógicas en la construcción de saberes. Inicialmente los estudios se concentran en lo que

Orlando Castro denomina *las historias globales de la educación en Colombia*, tendencia que aportó a la conformación de un conocimiento sobre los procesos educativos nacionales. En palabras de este autor "*Estos primeros trabajos, de corte tradicional, hacen un acercamiento a la historia de la educación, entendida como la evolución sucesiva de diferentes etapas o períodos. Ya fuese por las diferentes adecuaciones de orden político, económico y social que sufrió el país, o por la naciente inquietud por historizar los fenómenos educativos, la configuración del campo se inicia con una mirada al pasado como una forma de comprender el presente de la educación, cuyo interés y valor resulta de su empeño por periodizar, recoger datos dispersos en crónicas, artículos y ensayos*" (2000, 240).

De otra parte, se han desarrollado investigaciones sobre la historia de las instituciones educativas, como es el caso de las normales, constituyéndose en uno de los enfoques de las historias globales de la educación. Del mismo modo se realizan estudios



Fotografía: Luis A. Londoño

de tipo social y político sobre la educación en Colombia, cuya *"perspectiva de trabajo concibe la historia de la educación y la pedagogía como reconstrucción de la dinámica social y cultural de una sociedad en particular. Lo educativo y lo pedagógico se advierten como fenómenos cuya comprensión se basa en hechos, autores y modelos pedagógicos del pasado, los cuales adquieren vigencia puestos en el presente desde los cuales se interpreta"*. (Ibídem, 246).

En otra perspectiva, la educación popular ha promovido desde la década de los ochenta la recuperación y sistematización de las experiencias que diversos grupos, comunidades y organizaciones han desarrollado con el objetivo de responder, con recursos culturales y sociales propios, a las demandas de una formación integral para los hombres y las mujeres de los sectores populares. En este horizonte, los trabajos de Mejía (1995, 1996) analizan históricamente el desarrollo de procesos educativos de tipo barrial, sindical, comunal, veredal, político y cultural, que han contribuido a enriquecer el campo de la educación popular como una propuesta alternativa que desde los años setenta se plantea en América Latina.

En este sentido Mejía (1996,42) ha planteado la urgencia de *"encontrar los procesos que nos permitan no sólo hacer una recuperación teórica y conceptual de la educación popular, sino que nos permitan hacer un análisis profundo de la materialidad social, histórica, pedagógica y de movimientos que ha construido, balance que requiere de nuevas metodologías que permitan realmente ir a lo profundo de sus estructuras y permitan ver qué elementos de su pasado deben ser desechados como así los elementos que deben ser deconstruidos y los nuevos elementos que deben ser allegados para convertirlos en una práctica con sentido en este final de siglo..."*

En nuestra práctica social con diferentes grupos populares de nuestro país, hemos venido implementando para este proceso de transición un proceso metodológico de deconstrucción que nos va permitiendo reconstruir esos núcleos básicos de una educación popular que entre con piso fuerte y empoderado a estos grupos excluidos y populares del nuevo capitalismo de final de siglo".

El panorama aquí expuesto nos muestra una serie de problemas a los que se enfrenta la tarea de historiar las educaciones. De una parte resolver la tensión con lo global como determinismo o generalización de todas las educaciones. En este sentido se hace necesario un conocimiento profundo de las historias globales de la educación que nos permita ampliar el campo de preguntas y profundizar en el conocimiento de las condiciones históricas en las que se han desenvuelto los proyectos educativos locales de los diferentes grupos sociales y culturales. De otra parte, un segundo elemento problemático lo constituye la mirada sobre la historia y la idea de una visión crítica y analítica capaz de reconocer los elementos conflictivos del pasado y las maneras como éstos se han superado o se mantienen sobre todo en su expresión en el campo de las dinámicas educativas. Una historia que niegue o mitifique las contradicciones, no permite entender la manera particular como se ha construido y desenvuelto la historia de la educación a nivel global o a nivel local.

Frente a lo anterior se plantea pensar históricamente la educación, lo que conduce a una ampliación del concepto de lo histórico que logre establecer relaciones de comprensión y complementariedad respecto a los cambios que a lo largo del tiempo marcan las concepciones y las prácticas educativas propiamente dichas. De acuerdo con

Vega (1988, 49) "Pensar históricamente es algo que no concierne solamente a la Historia como disciplina, como puede imaginarse de entrada. Pensar históricamente es observar un problema cualesquiera (del presente o del pasado) en una perspectiva temporal, que lleva a considerar los procesos de génesis, evolución, desarrollo y muerte de dicho problema. El pensar históricamente, permite ubicar al hombre en el contexto social y cultural, como producto de una transformación en el curso del tiempo, que lleva a comprender que ni el hombre, ni la sociedad, ni la cultura, ni la relación del hombre con la naturaleza, han sido o serán siempre idénticos. El pensar históricamente implica con-

siderar las modificaciones más que las permanencias y todos los asuntos de la vida sujetos a transformaciones por la acción de los mismos hombres. El pensar históricamente muestra que las cosas no siempre han sido idénticas y que la realidad "presente" se ha ido gestando a través del tiempo en un juego cruzado por múltiples variables y posibilidades. El pensar históricamente supone admitir la diversidad de fuerzas en juego y negarse a aceptar la fatalidad, como producto de la historia, para reconocer, en cambio, las variadas perspectivas que ofrecen las fuerzas sociales. El pensar históricamente no admite las vías únicas ni los caminos estrechos, sino múltiples senderos".

1.4 HISTORIA EDUCATIVA LOCAL Y ETNOEDUCACIÓN

La historia local de la educación se plantea como una manera de abordar sistemáticamente el desarrollo de los procesos constitutivos de la educación local, asumiendo que ésta corresponde a un campo amplio de dinámicas y prácticas en las que convergen redes sociales, culturales e institucionales. Por tanto vamos a entender la *historia educativa local* como el análisis complejo, profundo y contextualizado de la génesis de los procesos de socialización, formación y educación que desde el

ámbito cotidiano e institucional se desarrollan a nivel local en el municipio, la vereda, el resguardo, entre otros.

Teniendo en cuenta los fundamentos conceptuales y filosóficos de la Etnoeducación podemos plantear las siguientes relaciones y referentes para establecer algunas pautas conceptuales, metodológicas y de finalidad para el trabajo en el campo de la historia educativa local:

ETNOEDUCACIÓN		IMPLICACIONES PARA EL TRABAJO EN HISTORIA EDUCATIVA LOCAL
P a u t a s c o n c e p t u a l e s	La diversidad cultural como la expresión de múltiples concepciones y visiones del mundo.	Partir de la multiplicidad de experiencias educativas como expresión de la diversidad, para analizar y comprender su desarrollo histórico en términos de los cambios y permanencias en los procesos locales presentes.
	La diversidad cultural como un rasgo de la vida social y comunitaria que requiere ser asumida desde una perspectiva democrática y pluralista.	Asumir lo educativo como un campo complejo y en constante construcción, objeto de cambios, permanencias y conflictos que se manifiestan en virtud de condiciones comunitarias y locales muy concretas, pero igualmente por aquellas que resultan de la relación con el contexto global.
	La diversidad cultural como una posibilidad para la ampliación de conocimientos y saberes, que aparece a nivel educativo como la posibilidad de aprender de lo propio y de los otros.	Asumir la historia educativa como un campo en el que se manifiestan la política y la cultura como ámbitos de la vida comunitaria que intervienen de manera importante en las dinámica locales y en esa medida pueden marcar el curso de los procesos.

ETNOEDUCACIÓN		IMPLICACIONES PARA EL TRABAJO EN HISTORIA EDUCATIVA LOCAL
P a u t a s m e t o d o l ó g i c a s	Diálogo de saberes	Establecer una conversación entre las distintas formas educativas presentes al interior de la comunidad asumiendo que ésta constituye "el pensamiento educativo local", y que su estado actual no es estático sino proveniente de cambios y transformaciones en el tiempo.
	Participación comunitaria	Partir del trabajo de reconstrucción de la historia educativa con los protagonistas de los procesos, es decir con el conjunto de actores de la comunidad, para establecer una lectura integral y dinámica de la historia.
	Interdisciplinariedad	Desarrollar una mirada histórica sobre la educación local capaz de dialogar e interactuar con varios campos de saber, teniendo en cuenta el papel jugado por los contextos locales en su desarrollo.
F i n a l i d e a s	Interculturalidad	Problematizar el tratamiento de la diversidad cultural al interior de la comunidad y en su relación con lo global, como un elemento que se expresa en los procesos educativos locales.
	Democracia participativa	Reflexionar sobre los mecanismos de participación (consulta, deliberación y concertación) desarrollados en la historia de los procesos educativos locales y en su relación con los contextos globales.
	Autonomía Educativa	Analizar el papel que han jugado históricamente los distintos grupos y actores de la comunidad en la orientación, articulación y transformación de los procesos educativos locales.

Teniendo en cuenta los elementos anteriormente expuestos, podemos señalar algunas ideas centrales sobre lo que entendemos por historia educativa local en el campo de la Etnoeducación y de cara a su desarrollo metodológico.

La historia educativa local hace referencia al reconocimiento de las concepciones que sobre la educación han estado presentes en los distintos procesos de la comunidad y sus instituciones, y a la manera como éstas se han mantenido o transformado en los modos concretos de socialización y formación de los miembros de la comunidad. En esta medida constituye un campo de trabajo central en la Etnoeducación por las posibilidades de explorar y comprender la diversidad de prácticas y saberes ligados a las formas como se educa en la comunidad, pues la comprensión de estos procesos y sus características debe ser la base que oriente los procesos etnoeducativos.

De otra parte, la historia educativa local implica conocer y relacionar de forma sistemática los factores de tipo cultural, social, político y económico que inciden y han incidido en el tipo de educaciones constitutivas de una comunidad local.

También supone el conocimiento de las ideas y el pensamiento que sobre las distintas formas de educación han estado presentes en la vida cotidiana de la comunidad. Igualmente es la historia de los cambios o transformaciones que ha sufrido ese pensamiento, de sus causas y de sus consecuencias.

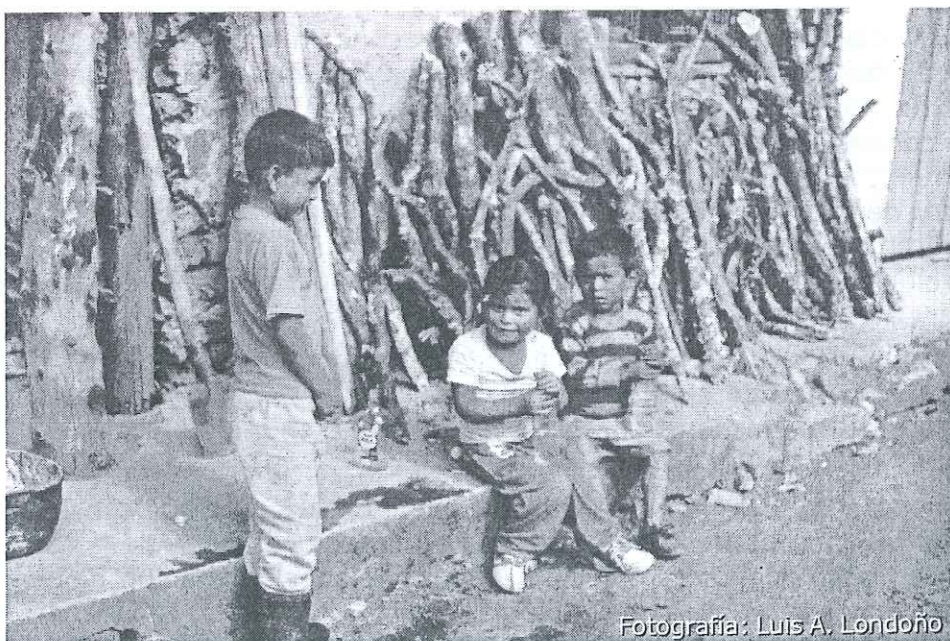
Por lo anterior, este es un campo de investigación etnoeducativa por desarrollar, toda vez que la complejidad de experiencias educadoras desarrolladas a nivel de muchas comunidades es todavía desconocida y en esta medida su conocimiento es una oportunidad para reafirmar la diversidad educativa como un rasgo de los procesos sociales territoriales.

La historia educativa local es un campo de análisis sobre el modo como han incidido los procesos sociales y culturales, en los modos como los miembros de la comunidad han aprendido a ser quienes son como personas y como sujetos sociales. En este sentido es también una exploración sobre los procesos de socialización propiamente dichos en un marco contextual y temporal concreto y en el escenario de la vida cotidiana.

Por lo anterior la historia educativa local supone el conocimiento y comprensión de los cambios y permanencias que se han dado en las distintas formas de educación desarrolladas en la comunidad y cuya expresión se plantea en el presente. En esta medida se relaciona con la historia organizativa, la historia de la cultura, la historia de la familia como institución social, la historia de las formas productivas

y de trabajo, etc. y también incluye la historia de la escuela, los maestros y los currículos como algunas de las instituciones educadoras locales.

Este campo de reflexión etnoeducativa apunta a comprender las características y relaciones entre los procesos políticos, sociales y culturales y la educación local propiamente dicha. En ese sentido es un conocimiento relacional que pone un interés central en conocer la manera como estos distintos fenómenos han afectado de manera importante el mantenimiento y/o transformación de las ideas y las prácticas educativas asumidas en la vida de la comunidad. Del mismo modo, el trabajo de reconstruir la historia educativa local constituye un punto de partida en los procesos etnoeducativos, pues el reconocimiento del pasado en su relación con el presente permite esclarecer los sentidos de las acciones educadoras en el mundo cotidiano. En ese sentido el análisis y la determinación de lo que requiere ser mantenido y lo que debe ser desechado, así como la reafirmación de los espacios, los contenidos y las formas de educar que necesita hoy la comunidad, pueden estar sustentados en un diálogo entre la tradición, el presente y el futuro al que la comunidad aspira.



Fotografía: Luis A. Londoño



Capítulo 2

HISTORIANDO
LA ETNOEDUCACIÓN
DESDE LO LOCAL



L
m
so
te
p
y
n
e
p
v
p
a
n
c
l
b
d
la

a
c
t
r
e
C
s
e
P
C

2

La historia de la Etnoeducación en nuestro país es la historia de muchas experiencias que desde las comunidades, las organizaciones y los grupos sociales se han venido gestando con la intención de aportar en la construcción de un pensamiento pluralista capaz de entender y reconocer las educaciones y la diversidad, no sólo cultural sino también educativa. En este sentido, *historiar la etnoeducación* implica partir de conocer los procesos educativos locales que desde sus especificidades, particularidades y contextos, aportan en la ampliación de este concepto como una manera de visibilizar los proyectos de educación propia que se sustentan en la base de los procesos comunales, organizativos, ambientales, culturales, étnicos, políticos y productivos de las comunidades que conforman las regiones y el país.

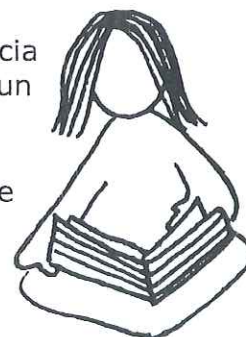
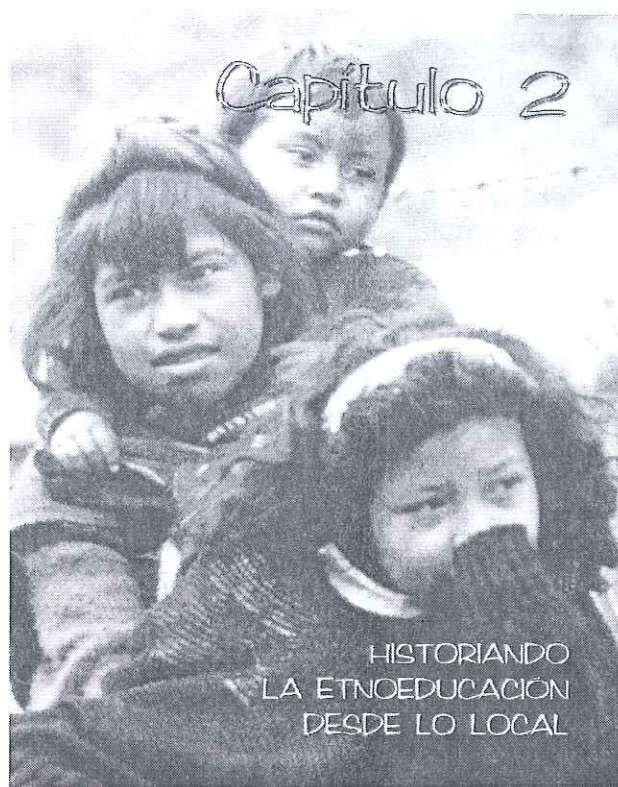
Habiendo hecho un recorrido inicial por algunos conceptos, se propone a continuación desarrollar un trabajo de contextualización de tres experiencias etnoeducativas recientes. Estas descripciones se exponen a partir del testimonio de personas vinculadas directamente en su génesis y evolución. El propósito de los textos recogidos es mostrar algunas experiencias locales desarrolladas en el marco de la Etnoeducación en el departamento del Cauca, de tal manera que nos sirvan de referente para adelantar un análisis y reflexión sobre la historia educativa local como un proceso de recuperación e investigación de las experiencias en curso. El acercamiento a estos testimonios constituye un encuentro muy particular con procesos que son contados por los protagonistas de las historias educativas que localmente se vienen forjando por comunidades interesadas en la Etnoeducación.

2.1 CONSTRUYENDO INSTITUCIONES EDUCATIVAS PROPIAS: LA EXPERIENCIA AFROCAUCANA DE LA COMUNIDAD DE LA Balsa

Investiguemos

Para comenzar a adentrarnos en el conocimiento de la experiencia de La Balsa, municipio de Buenos Aires, es necesario adelantar un pequeño ejercicio de contextualización:

1. Localizar en un mapa del departamento del Cauca el lugar donde se ubica esta comunidad, y resaltar las ciudades o municipios vecinos que pueden estar influyendo de forma importante en el nivel local.



2. Averiguar por qué tipo de vías se accede a La Balsa y cuánto tiempo se tarda desde Popayán llegar a esta localidad.
3. Indagar por sus aspectos de contexto físico, geográfico y sociocultural.
4. Identificar los principales planteamientos de la educación para grupos afrocolombianos (Fundamentos de la Etnoeducación y Lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos)



La Balsa es un corregimiento del municipio de Buenos Aires conformado por hombres, mujeres, niñas y niños afrocolombianos, quienes desde hace más de diez años están empeñados en asumir un proceso educativo que responda a las características y problemáticas de esta comunidad, fuertemente afectada en su vida cotidiana por la influencia de las economías de la caña de azúcar.

Sor Inés Larradondo y Tomasa Balanta nos cuentan un poco sobre la historia de la experiencia de La Balsa que actualmente hace parte de un proceso organizativo, Asociación Casita de Niños, que se desarrolla en el norte del Cauca con la participación de grupos y familias de Villarica, Guachené, Agua Azul, San Nicolás y Buenos Aires.

"Nosotras empezamos en 1980 a hablar sobre el desarrollo de la comunidad y a mirar un poco qué cosas habían en la comunidad y sus necesidades. Se hizo un diagnóstico y se ubicó una problemática muy compleja porque los niños más grandecitos no podían ir a la escuela porque tenían que quedarse cuidando a sus hermanitos, pues no había quién se hiciera cargo de su cuidado. Antes, cuando la gente vivía de la finca se podía llevar a toda la familia al campo, pero las cosas cambiaron, pues se pierden las tierras y entonces las mamás se ven obligadas a buscar trabajos en Cali o en cualquier otro lugar y no pueden llevarse a sus hijos pequeños. Las mujeres al perder el trabajo agrario y haberse vinculado al mundo de la ciudad generan un impacto en la vida familiar. Antes toda la familia estaba muy unida porque todo estaba alrededor de la parcela y de la finca, luego cuando ya eso no es rentable o sea se venden las tierras, se sale de las tierras; el papá tiene que irse a jornalear, el hijo grande sale para otro lado, la familia se desintegra y eso marca fuertemente la vida de la comunidad.

Esta situación se debe a la influencia tan fuerte de los cultivos de caña en la vida de las comunidades del norte del Cauca y que hace que la gente no valore la tierra y salga tan fácilmente del pedazo que tiene, pues se piensa que tener unos pesos en la mano puede ser mucho mejor que tener ahí su mina de oro.

Entonces nos damos cuenta de la necesidad que había de transformar el sistema educativo porque años atrás la gente estaba muy convencida de que el niño antes de entrar a la escuela le gusta el trabajo y la vida en la finca con el papá y con la mamá, pero cuando empieza a ir estudiando, a ir creciendo, a ir conociendo otras cosas ya no le interesa la finca. Eso nos plantea que ahí



Fotografía: Martha Corrales

pasa algo, y que es necesaria una educación que logre que ese niño se sienta mejor en el entorno, que se enamore de su territorio, que piense que eso es bueno y que quiera trabajar por ese entorno que está ahí.

Durante mucho tiempo reflexionamos y nos dimos cuenta que hay un momento en el que al niño ya no le llama la atención esa vida agrícola, ese trabajo y que la educación tenía que apuntarle a enamorar a la gente de su campo. Nos planteamos que ese problema debe ser abordado sistemáticamente desde la educación, o sea que desde allí es donde debe estar el orientador, el tutor, el maestro dando esas herramientas a los estudiantes para que ellos vean, tengan otra mirada frente al campo.

Entonces nosotras empezamos a pensar en crear espacios donde los niños pudieran estar bien cuidados. Ese proceso inicia en el 1979 en Villarica con el apoyo de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle, quienes empezaron a hacer trabajos de investigación y nos plantean esas ideas sobre los problemas de la infancia y de la orientación educativa.

En la comunidad de La Balsa el proceso comienza un poco después, es como en el año 84, luego de la formación de un grupo comunitario que luego se fusionó con el grupo de integración.

Entonces nos proponemos conseguir los recursos para brindarle y costearle una casita a los niños para que puedan tener una protección y que estén tranquilas las mamás y que los hermanos puedan estudiar. Incluso pues, las maestras que hemos estado allí, inicialmente somos mamás de allí de la comunidad que nos comprometimos en jugar con los niños y cuidarlos. Ya estando allí es que empezamos a reflexionar un poco más sobre la calidad de la educación, o sea, a decir, bueno ¿por qué la gente vendió la tierra? ¿eso qué tiene que ver con la educación que hemos recibido?

Nos damos cuenta que es una lucha también muy desigual en poder proponer algo distinto ya que nosotras estamos por fuera del sistema educativo, porque somos entidad comunitaria con la intención de cambiar desde

afuera un sistema educativo sin contar con los recursos económicos ni humanos, pues lo que hacemos lo hacemos por convicción y no porque tengamos un conocimiento como se llama, técnico. Hacemos desde el sentido común, que es nuestra experiencia.



Fotografía: Martha Corrales

Nosotras como mujeres nos planteamos entonces cuál era nuestra tarea, nuestro papel frente a esta problemática y nos damos cuenta que la mujer es quien ha estado como más al frente del cuidado de los niños; entonces bueno, los hombres ellos salen y se van, ellos casi como que no se preocupan si el niño come o no come, o sea es más como una tarea femenina y si con quien vamos a dejar el niño pues también es como un problema de la mamá, entonces la mamá es la que está como más pendiente de ver, bueno, cómo vamos a resolver esta situación. En la experiencia inicialmente se convoca a hombres y mujeres pero con el tiempo los hombres se van como rezagando y queda un trabajo muy fuerte de las mujeres. A nivel regional por ejemplo, en las Casitas todas las maestras son mujeres, hay algunos hombres apoyando lo de la gestión, pero la parte educativa se concibe como una función de la mujer.

Luego de este proceso vimos la necesidad de montar un colegio para que se generara ese cambio y esa transformación de la educación. Convocamos a los maestros oficiales y hemos hecho muchos intentos de reflexión con ellos de tal manera que se pueda generar esa transformación en la educación para que nuestros niños puedan prepararse mejor para la vida, eso ha sido bien duro. Cuando vimos que por allí no podíamos, entonces dijimos: montemos un colegio para preparar a los padres y las madres de familia para que ellos, conociendo un sistema educativo distinto empiecen a exigir para sus hijos un sistema educativo mejor; o sea, lo que nosotras estamos proponiendo que debe hacerse entonces que lo vivan ellos y de esa manera ellos puedan incidir en la educación de sus hijos.

Entonces decidimos montar el colegio Integración Comunitaria sin Fronteras y como habían profesores y orientadores que trabajan en la escuela primaria, en el colegio, en las instituciones educativas, en la misma comunidad, entonces nos sentamos a analizar cómo tenemos que desarrollar las actividades del colegio para que esos maestros también aprendan otros modelos y otras propuesta educativas. Vimos mucho más fácil interactuar con ellos como colegas que allá en la otra instancia donde no nos reconocen como educadores. Esa fue la estrategia de crear el colegio, sacar unos elementos a los padres de familia pero también a los maestros que participan como orientadores en las actividades pedagógicas.

Armamos el proyecto educativo con modalidad sabatina porque era el tiempo que podían colaborar los maestros y el horario que escogieron los padres de familia, pues les quedaba más cómodo que pudiera ser un sábado.

Iniciamos en 1999 con casi 160 estudiantes y como 22 profesores. Al principio la satisfacción y el pago nuestro era ver que la comunidad cambiara. Se trabajaba el sábado todo el día y se veían todas las materias. Fuimos ubicando algunos temas de acuerdo a nuestro interés, pues veíamos que era necesario abordar lo del desarrollo del niño, lo que tiene toda esa parte de trabajo social, lo de calidad de la educación, o sea esos temas uno no los encuentra normalmente en las áreas que se ven, pero nosotros sabíamos que era necesario porque queríamos sensibilizar tanto a los maestros como a los padres de familia y jóvenes que estaban participando en calidad de estudiantes.



Fotografía: Martha Corrales

Iniciamos con grados desde primero de primaria hasta once, aunque en esa época no hubo estudiantes para grado diez ni once. Iniciamos semestralizado, no habíamos leído la ley, pues montamos el colegio como la forma de recoger el proyecto educativo que veníamos pensando. Después nos dimos cuenta que había una normatividad y entonces nos fueron a visitar de Secretaría de Educación y les contamos lo que estábamos haciendo. Nosotros planteábamos: esto no le cuesta al Estado, déjenos que lo que queremos es colaborar, nosotros queremos que nuestra gente tenga otros elementos y no nos pueden prohibir lo que hacemos. Finalmente nos tocó ajustarnos al decreto 3011 y hacer el plan de estudio, aunque en eso ya veníamos trabajando. Un problema fue con las instituciones educativas de alrededor, pues nos planteaban que nosotros estábamos privatizando la educación, el director de núcleo nos hacía visita a partir de las quejas que la gente le llevaba, pero nosotros siempre estábamos claros sobre lo que queríamos en la comunidad.

Buscamos el apoyo de la Universidad del Cauca, conseguimos el reconocimiento de Secretaría de Educación y hemos graduado tres promociones de bachillerato.

Notamos que la experiencia ha sido muy valorada por la comunidad, a la gente le ha servido mucho. Por ejemplo, en las ceremonias de grado que hemos hecho la gente manifiesta la satisfacción por ese proyecto y que es una oportunidad que se les ha dado y que nunca pensaron que iban a ser bachilleres y que gracias a esa propuesta pudieron cumplir con un sueño, con un ideal.

Hemos visto lo importante que es para la gente de la comunidad terminar esos estudios, antes pensábamos que era solamente como sensibilizar y comprometer a la gente con su comunidad y con la educación propia, ese era como el sueño nuestro. Con este proceso hemos descubierto lo importante que es para los adultos y jóvenes de la comunidad estudiar, cómo se valora eso de una manera increíble. Contamos con profesores que colaboran voluntariamente y esto es muy valioso.

A partir de esta experiencia del colegio las relaciones entre los padres de familia y los maestros cambiaron, los padres proponen, o sea están como más dispuestos a plantear cosas ante el maestro.

Con toda esta experiencia hemos logrado un proceso muy importante entre las siete instituciones educativas incluida CASITA DE NIÑOS y el colegio Integración Comunitaria sin Fronteras. Hemos ganado un reconocimiento en todo lo que tiene que ver con la educación propia. Ahora estamos trabajando la propuesta del proyecto educativo comunitario y nos estamos reuniendo con alguna frecuencia y hay mucha disposición con la transformación de la educación; y los padres de familia están muy pendientes en sensibilizar al docente y plantearle la necesidad de un trabajo adecuado al contexto y a la cultura de nuestra comunidad.

La educación propia es esa estrategia que nos puede dar elementos para mejorar nuestras condiciones de vida, a partir de un reconocimiento de lo propio, una valoración de lo que se tiene y una potenciación de la fortaleza

que hay al interior de la comunidad; es como la posibilidad de poder entender el entorno en el que nos movemos, o sea poder comprender y aprovechar mucho más los recursos que tenemos a nuestro alrededor. La educación propia nos permite conocernos más como personas, conocer más nuestra comunidad, conocer mucho más las cosas que tenemos, pero eso no debe dejar de lado la posibilidad de conocer o de saber que estamos en un mundo donde compartimos con otras personas, con otra gente, con otras cosas y que es necesario establecer una relación armónica también con esas otras personas”.



Reflexionemos

La experiencia que nos cuentan las educadoras de La Balsa, nos plantea un panorama muy importante para reflexionar sobre los procesos educativos locales y su historia. Con base en ella y en los planteamientos conceptuales del primer capítulo, trabajemos las siguientes preguntas.



1. ¿Cuáles han sido los principales fenómenos que han incidido en la historia educativa de la comunidad La Balsa?

2. ¿Qué aspectos de los que hemos planteado en la relación Etnoeducación - Historia Educativa Local (Cuadro págs. 30-31) podemos reconocer en esta experiencia?

→ Para poder expresar en experiencias → Texto y video.



Investiguemos

La historia de las instituciones educativas hace parte central de la historia educativa local, por esta razón proponemos el siguiente ejercicio con el objetivo de explorar y reconocer algunos de los aspectos más relevantes en la experiencia escolarizada de nuestra localidad.



Dialoguemos con algunos líderes y lideresas de nuestra comunidad sobre la historia de alguno de los centros educativos más importantes que existe en ella. Desarrollemos la siguiente guía de trabajo.

→ Trabajo final

Nombre de la Institución Educativa:

¿Por qué lleva ese nombre la institución?

¿En qué año se funda la Institución ?

¿Quiénes fundaron la institución educativa ?

¿Por qué se creó la institución educativa ?

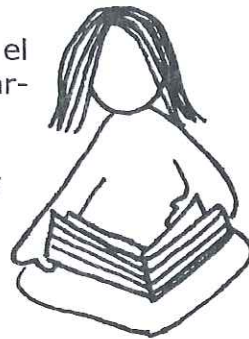
¿Cómo se crea la institución educativa ?

2.2 LA EXPERIENCIA DE LAS COMUNIDADES EPER R SIÁPIDAAR: FORMAR MAESTROS PARA RECUPERAR LA CULTURA

Investiguemos

Para comenzar a adentrarnos en el conocimiento de la experiencia de las comunidades Eperã Siapidaarã, es necesario adelantar un pequeño ejercicio de contextualización:

1. Localizar en un mapa del departamento del Cauca y Nariño el lugar donde se ubican los municipios Bocas de Satinga, El Charco y Timbiquí.
2. Indagar por los aspectos de contexto físico, geográfico y sociocultural de esta región.
3. Indagar por las características étnicas y culturales de la población que habita este territorio.



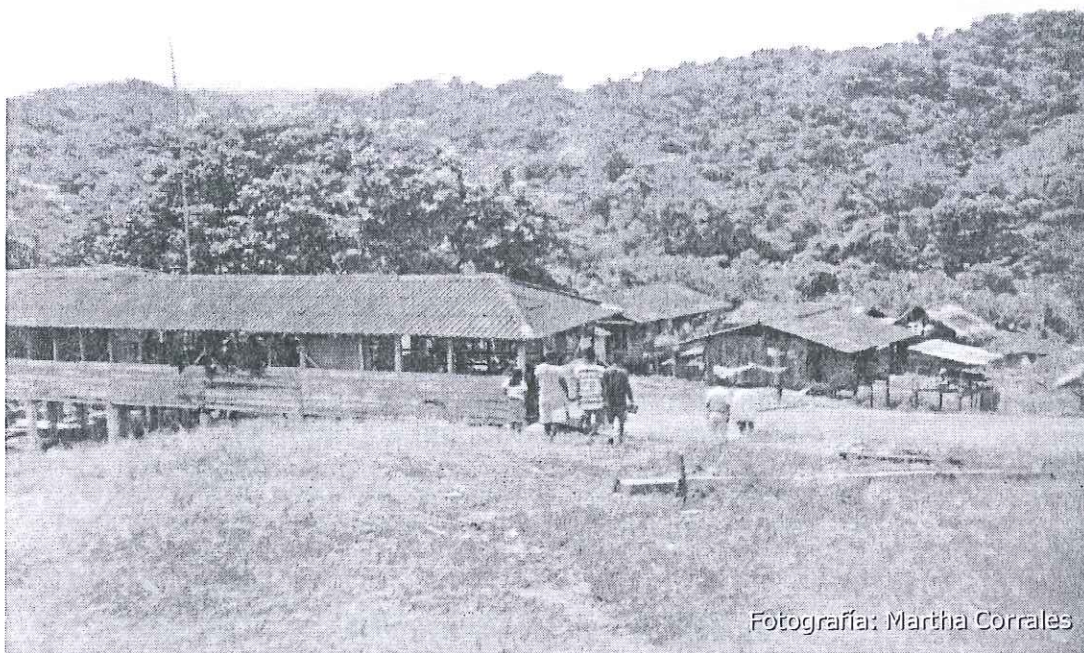
El siguiente testimonio del profesor Eperã Siapidaarã Higinio Obispo, nos permite conocer un fragmento de la historia educativa local de las comunidades indígenas de la costa pacífica de Cauca y Nariño en su trayectoria por una educación propia, acorde con sus expectativas.

Hasta los años setenta, antes de que llegara la escuela, nosotros vivíamos en un espacio de vida comunitaria, en un proceso organizativo alrededor de los consejos de la Tachi Nawe¹; esos eran nuestros espacios de formación. Sabíamos que habían diferentes espacios y momentos para ese proceso, y entendíamos que así se formaba el hombre integral Eperã Siapidaarã, o sea pensando siempre en una visión colectiva, como pueblo. Esa era la educación propia, basada en la forma de vida y las normas del mundo Eperã Siapidaarã.

Cuando se crean las escuelas en las comunidades Eperã Siapidaarã se rompe un poco la vida que traíamos, el esquema de la formación que se tenía.

La primera escuela llega con las monjas lauritas. Nosotros no habíamos tenido escuela, nos formábamos en la comunidad, bajo la orientación de los ancianos, en manos de las Tachi Nawe, en un espacio muy importante para nosotros que es la Casa Grande.

¹ Autoridad ancestral femenina, adulta mayor que cumple las funciones de consejera de la comunidad.



Fotografía: Martha Corrales

Entonces llega la escuela y cambia la forma de educación que traíamos, pues se saca al niño del contexto y lo coloca en otro que no es el más adecuado, pues lo aleja y lo separa de los espacios de la casa, del río, donde se aprende a ser Eperã Siapidaarã.

Con el paso de los años los muchachos que salen de la escuela empiezan a ver las cosas muy diferentes a como las venía planteando la comunidad, es como otra visión. Se empieza a romper una norma, un principio de vida que se tenía que es el derecho colectivo, eso es lo más difícil, porque se pasa a una visión un poco individual y ese fue uno de los golpes más duros que la comunidad recibió. Con eso se rompe el ideal del ser Eperã Siapidaarã como una persona que siempre ama su identidad, que valora su identidad. Se empiezan a rechazar las costumbres y los valores propios. Por ejemplo, en el trabajo en el campo se empieza a notar que los cambios no siempre son buenos, y que muchos jóvenes se han olvidado de un manejo ambiental basado en el conocimiento tradicional. Se empieza a manejar otra visión sobre el territorio, otro esquema que no es el más adecuado para esos ecosistemas donde vivimos los Eperã Siapidaarã. Se empiezan a perder muchas cosas de nuestra religión y empieza a decaer un poco la lucidez que se tenía, o sea el respeto y los valores propios.

Con la Escuela hubo resistencia desde el principio, muchas familias no mandaron a la escuela a los niños y tampoco a las niñas. No todos iban a la escuela porque pasaban cosas, como que en la escuela se prohíbe hablar en nuestro idioma y eso hace que se pierda una forma de pensar y sentir. Entonces se empieza como a perder la lengua que es la que genera el pensamiento y el conocimiento Eperã Siapidaarã y todo eso empieza a causar conflictos y preocupaciones en los mayores y las Tachi Nawe.

Las monjitas lauritas decían que nosotros nos teníamos que civilizar y entonces prohíben hablar en el idioma propio, ellas no nos entendían y al imponernos hablar solo en castellano nos hacen dejar el idioma propio. Igual con la religión, nos obligaban que fuéramos a misa y eso repercute en la vida de la comunidades.

Teníamos un colegio donde nos inculcaban la idea de formarnos como personas individuales, pero no se formaba para ser y hacer comunidad. Esa visión colectiva se perdía en el colegio, pues cada uno tenía que ver cómo salía adelante sólo, fuera del contexto de la cultura y la vida Eperãã Siapidaarã. El internado funcionaba de esa manera.

Por iniciativa de los mayores se empezó a protestar, porque se nota que los niños se estaban volviendo como perezositos, no estaban aprendiendo a labrar caminos, las niñas no estaban aprendiendo la cestería, estaban perdiendo mucho la palabra y el conocimiento Eperãã Siapidaarã, y todo eso empieza a preocupar.

Entonces la gente de la comunidad muy molesta por lo que estaba sucediendo por la influencia de la escuela y el internado, dice que ésto no sirve así, las autoridades tradicionales plantean en ese momento que la región se fue definitivamente a pique. Se ponían muchas quejas, entonces se plantea que hay que solucionar esos problemas. Se empezaron a violentar muchas normas internas como el derecho a que nosotros habláramos el idioma propio. Esa situación fue algo que hizo que los mayores reaccionaran y dijeran no más.

Entonces los mayores tomaron la decisión y les pidieron a las monjitas que salieran de la comunidad, que ya no querían más a nadie de afuera manejando la educación.



Fotografía: Martha Corrales

Hubo una situación que fue que un muchacho se enamoró y tenía una muchacha y ellas se dieron cuenta de esa situación y entonces dijeron, vamos a sancionar a este muchacho; entonces por ahí fue como empezó la pelea, y definitivamente los mayores les plantearon que se fueran.

Cuando las monjitas Lauras salen de las comunidades ya contábamos con maestros de ahí que se habían formado con ellas. El proceso con los maestros no fue fácil porque ellos estaban metidos en el pensamiento del individualismo, de la escuela oficial y les pagaba el Estado. Todo eso cambió a partir de ese momento.

Luego, ante las necesidades de reorientar el proceso de las escuelas, planteamos un trabajo para formar nuestros propios maestros y ahí viene el proceso de profesionalización.

Discutimos quiénes son los maestros y hemos venido descubriendo que hay diferentes tipos de maestros de acuerdo también a las diferentes actividades que realizamos. Tenemos las Tachi Nawe, quienes conocen el territorio y aconsejan; ellas manejan otras pedagogías que hay que rescatar para que el niño empiece a mirarse como un ser integral. Otro tipo de maestro es el del estudio, ese maestro manejaría el campo del conocimiento de la escuela que sirve para que el niño pueda descubrir realmente sus capacidades. Los otros maestros son los ancianos quienes tienen el consejo y la sabiduría para resolver los problemas que vivimos en comunidad.

Se empieza un proceso de reflexión sobre la educación que se estaba dando en la comunidad y los problemas que se tenían, eso se hizo por iniciativa de los ancianos.

Empezamos a hablar y en esa discusión los maestros empezaron a darse cuenta que no se estaba enseñando ni produciendo el conocimiento propio. Se plantea que los maestros enseñan lo que a ellos mismos les tocó vivir, pues siendo de la comunidad muchos fueron formados en el internado y de esa experiencia partían para trabajar con los niños. Los maestros estaban haciendo lo que les tocó vivir.

Se plantea un proceso con la comunidad de rescatar lo propio, retomar nuevamente lo de nosotros como Eperãrã Siapidaarã para valorarlo y ponerlo nuevamente a funcionar. En todo este proceso de tantos años hemos analizado el contexto de la educación formal; los profesores fueron muy criticados y se les propuso replantear el modo como estaban trabajando, sobre todo en la parte de la cultura y la comunidad.

Eso no ha sido fácil, se han venido haciendo talleres y charlas, ilustrando también a las mismas monjas que la lengua es de suma importancia dentro de la educación del niño y que los maestros tienen que aprender cosas que no aprendieron dentro de su formación en el internado, pues el maestro como persona también hace parte de la comunidad y de la cultura y tiene un pensamiento. El maestro era un repetidor y se le plantea la tarea de ayudar a que el niño empiece a descubrir realmente sus capacidades y empiece a crear sus capacidades de acuerdo también a sus posibilidades.

El maestro de la escuela no enseña lo que los otros maestros como las Tachi Nawe y los ancianos enseñan, pues ellos se encargan de la lectura, la matemática y esas cosas que son esenciales de todas maneras. Pero nuestros maestros mayores se encargan de enseñar el mundo Eperãrã Siapidaarã. Para nosotros hay diferentes maestros y hay diferentes espacios de aprendizaje y enseñanza.

Los de la profesionalización son una generación nueva salida de la comunidad, son producto de este proceso de reflexionar, de preguntarnos qué hacer con este problema. Las escuelas están en este momento en manos de maestros indígenas formados por la comunidad o formados oficialmente, y eso ha sido un primer paso, tratar de trabajar con los maestros desde la visión Eperãrã Siapidaarã, porque muchos se fueron a estudiar y eso los alejó.

La educación es permanente, porque por lo menos el niño cuando sale de la escuela va a la colina a trabajar o a hacer algo de acuerdo a la edad, y ahí está aprendiendo. Por eso para nosotros no hay vacaciones, no se puede hablar de vacaciones del niño para nosotros. Realmente los tiempos de descanso en la noche son de las ocho a las cuatro de la mañana; de ahí para adelante ya empieza nuestra actividad.



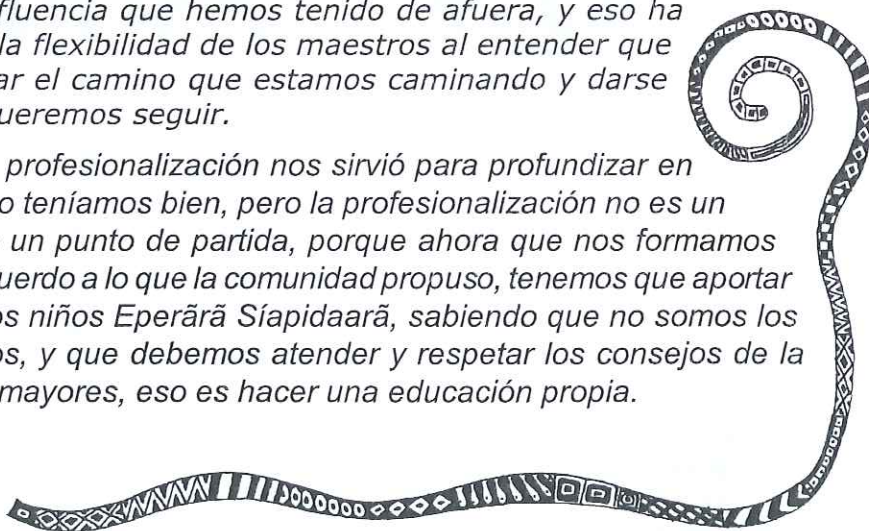
Fotografía: Martha Corrales

Mire por ejemplo, se inventaron eso de los hogares comunitarios y lo pusieron en todas las comunidades. Aquí cada hogar tiene su tambito, pero eso así no funciona, eso no está adecuado a lo que los niños necesitan. Los niños se salen, se van para su casa, pues el primer paso es que el niño aprende a hablar para manejar los espacios del hogar y todo eso, de esa manera se da un gran avance, ya el niño empieza con la escalera, cuando el niño está intentando bajar la escalera es porque quiere manejar ya las manos y cuando ya baja el niño siempre se va al río y en el río él aprende a nadar y empieza a manejar las manos, y a jugar con las canoas. Por eso el niño chiquito siempre le gusta manejar las canoas; ya cuando es más grandecito como ve la canoa, ve cómo hacer la canoa. En el hogar comunitario los tienen sentados en el tambo, y eso no le sirve a los niños pequeños. Entonces los niños ni siquiera comen ahí, a veces van y traen su comida y comen aquí en su casa, se están con su familia y no vuelven, se ponen a jugar o se salen para el río, según la edad, y eso les preocupa a las del hogar, porque un niño anda solo por ahí y entonces ellas dicen: ahh, ese niño por fuera sin estar aquí en el tambo; cuando el niño anda así es porque aprende a moverse en el medio.

Por eso para reflexionar la educación que se quiere hay que tener muy presente la parte de territorio; todo manejo educativo está ceñido a la parte territorial. Nosotros tenemos una identidad arraigada que comienza desde la educación y dicta un conocimiento para la vida espiritual, que es la otra visión que occidente no pudo entender. Nuestra vida está marcada por el territorio y la espiritualidad, eso viene de la educación como Eperãrã Siapidaarã

Nosotros no vamos en afán, nosotros queremos ir despacio y sabemos que los maestros oficiales son indígenas y como indígenas y como se ven dentro de nuestras normas tienen que cumplir unas funciones también; por encima de ser maestros son indígenas, individualmente son indígenas y pertenecen a un grupo y están en la obligación de cumplir y valorar lo propio. El ser Eperãrã es algo muy fuerte, algo que va en la espiritualidad, a pesar de toda la influencia que hemos tenido de afuera, y eso ha permitido realmente la flexibilidad de los maestros al entender que no hay que abandonar el camino que estamos caminando y darse cuenta qué camino queremos seguir.

La experiencia de la profesionalización nos sirvió para profundizar en algunas cosas que no teníamos bien, pero la profesionalización no es un punto de llegada, es un punto de partida, porque ahora que nos formamos como maestros de acuerdo a lo que la comunidad propuso, tenemos que aportar en la formación de los niños Eperãrã Siapidaarã, sabiendo que no somos los únicos que educamos, y que debemos atender y respetar los consejos de la Tachi Nawe y de los mayores, eso es hacer una educación propia.



Reflexionemos

A partir de la experiencia antes descrita desarrollemos un ejercicio de análisis sobre las siguientes preguntas:

no / ¿Qué aspectos caracterizan de manera central este proceso educativo de los Eperãã Siapidaarã ?

si / X / Cómo se plantean las ideas sobre educación y socialización que trabajamos en el capítulo anterior, en esta concepción de educación propia *Eperãã Siapidaarã*?

si / X /

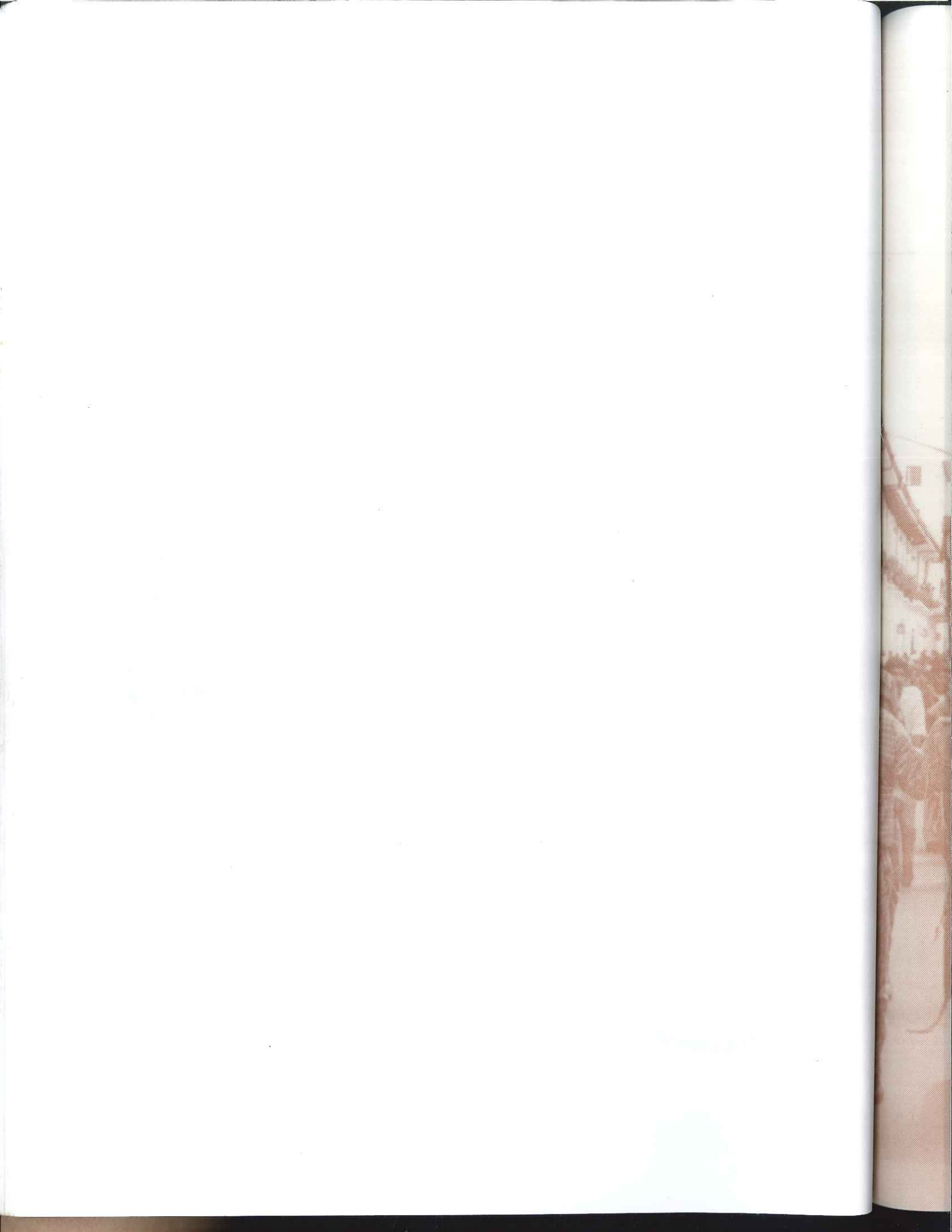


Investiguemos sobre nuestros maestros

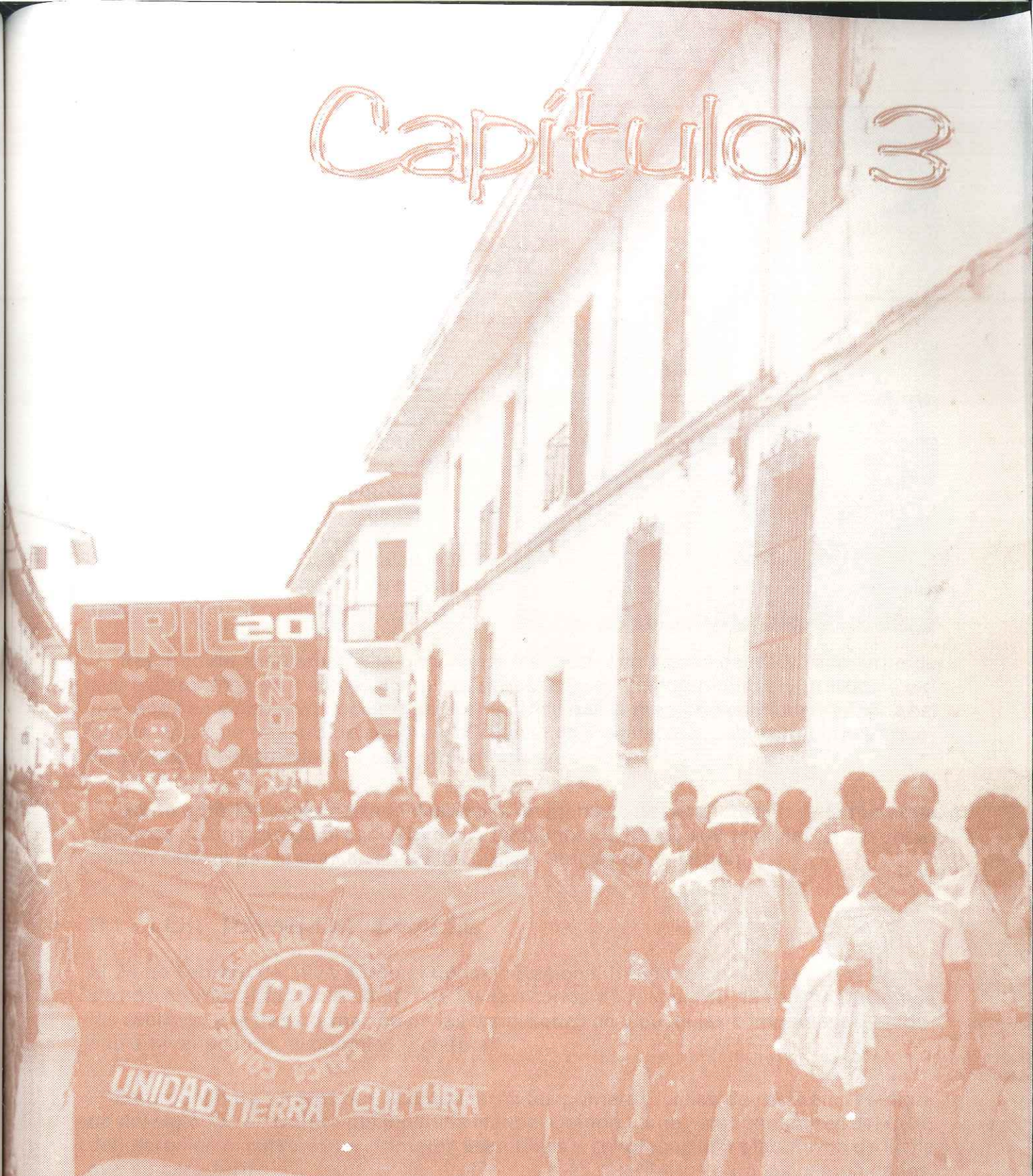
Conversemos con maestros y maestras que trabajan en la comunidad acerca de su historia educativa. Tratemos de explorar dónde y con quiénes se formó como educador o educadora. Para este ejercicio podemos trabajar una pequeña entrevista (podemos usar grabadora o apuntes) con la cual podamos indagar si la maestra o el maestro se formó en la comunidad o fuera de ella, y de qué manera esa experiencia le permite entender y responder mejor a las necesidades y expectativas que tiene la comunidad de su trabajo.



↳ Iranno para el trabajo final



Capítulo 3

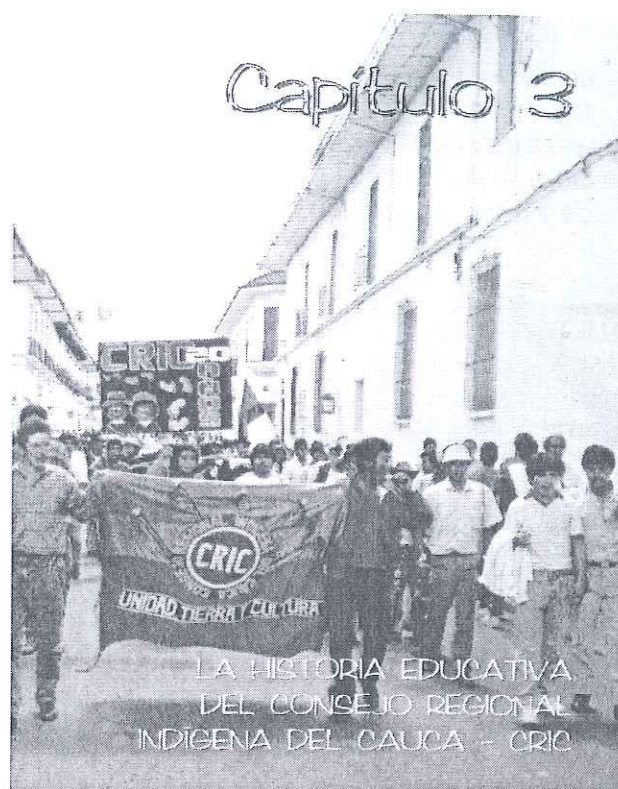


LA HISTORIA EDUCATIVA
DEL CONSEJO REGIONAL
INDÍGENA DEL CAUCA - CRIC



Por considerarse un "hito" en la historia de los movimientos sociales del país, el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca ha sido objeto de estudios e investigaciones que han querido mostrar la génesis y el desarrollo de su proyecto, surgido como respuesta a las condiciones de subordinación, discriminación y marginación a las que se vieron sometidos durante muchos años los grupos indígenas de esta región.

En materia educativa la experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca es considerada como el mayor precedente en la historia de un pensamiento que propende por una educación acorde con la realidad cultural y étnica de las comunidades y reconociéndose como un hecho de autonomía de los pueblos indígenas en la definición del tipo de educación que requieren para su propio desarrollo.



Tratando de acercarnos a la historia de las ideas educativas del CRIC a lo largo de sus treinta años de trabajo, nos propusimos leer los planteamientos y principios expresados en su archivo documental, constituido por la memoria escrita en periódicos, documentos de registro de congresos, reuniones y asambleas; así como otros materiales que reseñan experiencias comunitarias.

Por lo anterior, este apartado desarrolla un ejercicio de recuperación de la memoria histórica de un proceso organizativo que ha planteado desde sus orígenes una preocupación central por la educación de los grupos étnicos de la región.

3.1 LOS PRIMEROS IDEALES

El 24 de Febrero de 1971 surge el Consejo Regional Indígena del Cauca con el propósito de promover la recuperación de los territorios de resguardo, la reconstitución de los cabildos y la transformación de las condiciones de vida de las comunidades indígenas a nivel político, económico y cultural.

Retomando los ideales que acompañaron las primeras luchas de resistencia indígena del siglo XX en cabeza del indígena Manuel Quintín Lame, los fundadores del CRIC definieron en el curso de las primeras asambleas y congresos una plataforma de lucha que se caracterizó por retomar los problemas más prioritarios para las comunidades. De esta manera el terraje, la falta de tierras y el debilitamiento de la autoridad propia se plantean como los aspectos más graves de la situación indígena. Del mismo modo el tema de la educación aparece como una preocupación central que se expresa de la siguiente manera:

[...] el CRIC desde su fundación ubicó como un paso prioritario el que las comunidades se organicen en torno a los problemas comunes que los aquejan, como la falta de tierras, el fortalecimiento de sus cabildos, no pagar los terrajes, conocer a fondo la legislación indígena para exigir su justa aplicación, la formación de profesores bilingües para exigir una educación acorde a sus necesidades socioculturales [...] (CRIC, 1988, 2).



Fotografía: Luis A. Londoño

Durante la década de los setenta el proceso del CRIC se hace bastante visible en la región y el país, pues el proceso de reforma agraria y organización campesina era protagonista del hecho social y político. En este escenario el planteamiento del CRIC respecto a la recuperación de las tierras de resguardo representaba una postura radical y novedosa de parte de un sector social hasta entonces poco visible en el panorama de las luchas sociales.

Durante esta etapa se agudizaron la violencia y la represión contra líderes y representantes de las comunidades indígenas, hecho que complejizó el surgimiento y consolidación del CRIC como organización indígena.

En este contexto, desde sus inicios el CRIC plantea su trabajo en el ámbito edu-

cativo a dos niveles: en primer lugar en el tema de la formación de maestros y escuelas bilingües acordes con las necesidades y características culturales de las comunidades; y en segundo lugar, en la formación política de las comunidades y los líderes indígenas.

Al respecto es importante señalar que el quinto punto de su plataforma política señala "*Hacer conocer las leyes indígenas y exigir su justa aplicación*" (CRIC, 1990, 2).

Por lo anterior es importante mostrar que los procesos tanto de educación bilingüe como de capacitación política, fueron alternos y complementarios en la configuración de toda la experiencia organizativa del CRIC, tal como lo refieren los siguientes planteamientos:

Nuestra organización desde su creación, consideró como punto principal la capacitación en todos los campos para poder de esta manera desarrollar mejor las tareas en el campo de nuestras reivindicaciones (Periódico Unidad Alvaro Ulcúe No 11, 1986, 4).

3.2 LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA COMO PROCESO EDUCATIVO

La formación para la participación y la organización se plantea al interior del CRIC como una estrategia central en el fortalecimiento político de comunidades y cabildos, en un claro reconocimiento de las condiciones de desigualdad en las que se encontraban las comunidades indígenas:

A nosotros nos han engañado, nos han robado las tierras [...] nos han desconocido porque no conocíamos la ley 89 y no la hacíamos cumplir, por eso la capacitación que nos da la organización es con lo que podemos luchar (Periódico Unidad Alvaro Ulcúe No 11, 1986, 4)

Este proceso de capacitación se desarrolló en diferentes momentos, definidos por la propia dinámica política y organizativa del movimiento. En 1977 el comité ejecutivo del CRIC realizó cursillos para conocer y evaluar la cartilla «*Aprender a leer es luchar*», base para el trabajo de alfabetización que emprende reconociendo la urgencia que las propias comunidades manifiestan como «*el desarrollo de la lucha ha mostrado a la organización que es una necesidad del movimiento el que los indígenas aprendan a leer y escribir en español*» (Periódico Unidad Indígena No 27, 1977, 10). Esta experiencia se materializó en cursos de capacitación que se iniciaban con un grupo que luego iría a sus comunidades a multiplicar un proceso de alfabetización.

A partir del V Congreso realizado en 1978, la actividad de capacitación política del CRIC se plantea como tarea prioritaria, destinándole un papel central en lo que a formación de líderes se refiere. Se plantean preocupaciones en relación a contar con mayor apoyo en los procesos de orientación del trabajo organizativo a nivel local y comunitario, y por tanto la necesidad de contar con un mayor número de líderes capacitados para tal fin.

Por la orientación tan fuerte hacia el tema de recuperación de tierras y reforma agraria, la capacitación política que promovía el CRIC se concentró en la primera etapa en los aspectos de la legislación indígena, como una manera de garantizar el dominio, por parte de comuneros y cabildantes, de elementos jurídicos que respaldaran el derecho a exigir autonomía y gobierno propio en los territorios que históricamente habían sido resguardos y que para ese momento se encontraban en manos de propietarios particulares. Esta capacitación se plantea entonces como un proceso que ofrecía herramientas conceptuales para legitimar y respaldar la recuperación de las tierras de resguardo, y como una práctica concreta en la que las ideas se llevaban a la acción. Por lo anterior, se plantea que la propia dinámica política y organizativa del CRIC es la "escuela" donde se forman los líderes indígenas. Este planteamiento condujo a valorar de manera central la idea de "aprender haciendo". De acuerdo con Cortés (1984, 13) "el concepto básico educativo del CRIC ha sido el que la educación de las parcialidades indígenas se realiza a través de la lucha".

A esta idea de capacitación se incorpora una importante dimensión cultural que plantea su interacción con los espacios socialmente articulados a la vida de la comunidad, los cuales se reconocen como un instrumento ideal para desarrollar la formación política y de este modo, según Cortés (1984, 104), *"se incorporan a la nueva dinámica de la organización regional, permitiendo de esta manera reunir y agrupar a las personas de la comunidad a través de mecanismos más cercanos y próximos, integrando a niños, mujeres y hombres, y posibilitando el desarrollo de aspectos culturales (como la música, la medicina tradicional) como parte de la actividad organizativa"*.



Fotografía: Luis A. Londoño

La capacitación se entiende como un proceso participativo, de intercambio de experiencias en los espacios cotidianos y sociales de la vida comunitaria, en la medida que *"la capacitación se da por medio de la participación en las diferentes actividades de la comunidad como en trabajos comunitarios, reuniones con empresas, reuniones escolares y en asambleas con los cabildos donde se evalúan los trabajos y se trazan tareas"* (Periódico Unidad Alvaro Ulcué No. 11. 1988, 14).

De esta manera la capacitación se plantea como un proceso que debe partir de la realidad local que vive la comunidad para conocerla y analizarla a fondo, para lograr

gradualmente una comprensión del contexto general. Se trata de establecer la relación que existe entre lo local y lo global a través *"una educación muy en contacto con la realidad y con las luchas cotidianas, que parta de un análisis de los problemas inmediatos y solo lentamente avance hacia niveles superiores de abstracción"* (Morales, T. Palechor J.G. & Tunubalá J. 1974, 12)

La experiencia de capacitación política se ha nutrido de un fuerte reconocimiento de los aspectos culturales. En esta medida recuperar la memoria histórica, revivir valores propios, dignificar la condición de lo indígena y rescatar la fortaleza de los

antepasados como expresión de tenacidad y resistencia indígena, han sido algunos de los sentidos atribuidos a las acciones de capacitación desarrolladas por el CRIC en este proceso.

Las grandes reuniones y movilizaciones cumplieron una función básica en la formación y socialización política de muchas comunidades, pues estos espacios permitían intercambio y diálogo en torno a la problemática indígena, así como una ampliación de la experiencia más concreta que cada comunidad vivía.

De otra parte la valorización del trabajo comunitario como expresión de valores y actitudes de apoyo, respeto y solidaridad se constituyó en uno de los ejes centrales de los procesos de capacitación. De esta manera se logró en el escenario de la vida cotidiana, un fortalecimiento de estas prácticas y su proyección a otros ámbitos de la vida regional.

En el momento en que el CRIC emprende este amplio proceso de capacitación, se reconocen graves problemas de analfabetismo de una inmensa mayoría de la población indígena, situación que lleva a valorar como mecanismo apropiado para la capacitación política los medios orales:

[...] dada la particular situación de las comunidades indígenas, los medios orales (muchas veces en su respectivo dialecto) han tenido mayor eficacia que los escritos en la promoción educativa de los líderes (Morales, T. Palechor J.G. & Tunubala J. 1974, 12).

El papel de la tradición oral en la práctica educativa ha sido muy importante, pues no sólo ha sido un mecanismo de socialización de las experiencias, sino que ha llevado a valorizar la memoria histórica y colectiva en un ejercicio de investigación que reconoce el saber que los miembros de la comunidad tienen sobre su propia experiencia: *"la investigación es un instrumento de desarrollo y educación en la que las comunidades participamos de manera amplia, analizamos las necesidades y buscamos alternativas"* (CRIC, 1989, 25).

Las reuniones, congresos, juntas y asambleas han jugado un papel determinante en el reconocimiento de lo indígena (Cortés, 1988, 108); estos espacios propician el encuentro e intercambio de experiencias de las diferentes delegaciones asistentes para el análisis de los problemas comunes y particulares y para la definición de las principales orientaciones. Es por eso que la experiencia formativa se valora de manera importante en la medida que se afirma que *"el CRIC aparece no tanto como un maestro, sino como el ámbito que permite una educación efectiva y adecuada a sus intereses"* (CRIC, 1976,11).

Con el desarrollo organizativo del CRIC, se plantean cada vez mayores tareas de capacitación y cualificación para enfrentar los desafíos políticos de estos primeros años de lucha, así como profundizar a mayor nivel sobre los diferentes temas. De tal manera, la capacitación fue pasando de un plano político-organizativo a una estrategia más especializada que mantiene los referentes políticos y culturales.

En el marco del VIII Congreso del CRIC en 1987 se plantean como los principales retos a nivel del proceso de capacitación la vinculación de la juventud para que participe y muestre interés en el trabajo organizativo. En este Congreso *"los delegados de las comunidades insistían en la necesidad de adelantar una capacitación que tenga en cuenta*

los aspectos políticos, organizativos y técnicos del desarrollo que quieren y buscan las comunidades" (Periódico Unidad Alvaro Ulcué. No. 11. 1988, 7).

Esta distinción de necesidades educativas amplía el concepto mismo de capacitación, de tal modo que los diferentes aspectos de la vida de las comunidades se fueron planteando como campos de formación, como en la salud, la producción agropecuaria y la administración fundamentalmente:

[...] la capacitación fue analizada y considerada por todas las comisiones como base fundamental de cualquier plan de desarrollo, ya sea a nivel local, zonal o regional y que busque en realidad un avance en la autonomía de las comunidades (Periódico Unidad Alvaro Ulcué. No. 11. 1988, 9).

En los años noventa, Colombia experimenta una importante transformación política e institucional con la promulgación de la nueva Constitución, resultado del trabajo de una Asamblea Nacional Constituyente con representación de la diversidad ideológica, política y cultural del país, que durante seis meses de discusiones y consensos, se impuso la tarea de reformar el ordenamiento jurídico de la nación. En este proceso participaron dos representantes de los 81 grupos étnicos reconocidos: un líder indígena de la comunidad guambiana, Lorenzo Mue-

las y un abogado de la comunidad indígena Embera, Francisco Rojas Birry. Ellos tuvieron el papel histórico de proponerle al país una reflexión en torno a su diversidad étnica y su pluralismo cultural.

Por lo anterior, la Constitución de 1991 representa, entre muchas otras cosas, el cierre de una etapa del movimiento indígena colombiano: su lucha por el reconocimiento jurídico de los grupos étnicos como sujetos de derechos colectivos, culturales, económicos y sociales. Reconocimiento obtenido en un conjunto de 21 artículos constitucionales.

Con Nueva Constitución a bordo, el trabajo del CRIC se concentra durante los inicios de los noventa en divulgar y dar a conocer en toda la región, el proyecto de país contenido en la carta magna. Seminarios, encuentros y talleres fueron parte de esta ruta educativa que buscaba garantizar la apropiación de esta herramienta jurídica y política.

A la par, las dinámicas organizativas de las comunidades indígenas en el Cauca se han ido complejizando y en esta medida el proceso de capacitación del CRIC se ha tornado en una experiencia localizada, toda vez que las diferentes comunidades y cabildos agrupados en proyectos zonales o asociaciones de cabildos han ido determinando el derrotero de su formación y cualificación, en concordancia con sus planes y proyectos de vida.

3.3 ESCUELAS Y MAESTROS PROPIOS

En la memoria de las primeras asambleas y encuentros que dieron nacimiento al Consejo Regional Indígena del Cauca aparece de forma reiterativa una preocupación por el tema de la educación, y más concretamente por la formación de maestros. Es en el contexto de definición de los puntos de lucha del movimiento indígena, que en septiembre de 1971, se introduce junto a los seis puntos relacionados con los temas económico, político y cultural, un séptimo y último aspecto: *"Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua"* (CINEP, 1978, 92).



Fotografía: Luis A. Londoño

En las asambleas y encuentros de las comunidades indígenas organizadas en el CRIC, se plantean una serie de problemáticas relacionadas con el tipo de educación que se venía impartiendo en sus localidades y con la forma de trabajo de los maestros en las escuelas oficiales:

Existe una verdadera represión educativa y cultural contra los indígenas. Los "institutos educativos para indígenas" están casi totalmente al servicio de los blancos y mestizos, muchos de los cuales no son siquiera de la zona de Tierradentro. No se enseña la lengua materna de la gran mayoría de la población, que es páez, y los llamados profesores bilingües son unos meros traductores sin ninguna iniciativa, al servicio de los agentes de Monseñor Vallejo (CRIC, 1973, 23)

En esta medida el punto de la formación de profesores indígenas empieza a llenarse de contenidos que relacionaban este aspecto con el del fortalecimiento de la cultura indígena. Es así como durante el IV Congreso del CRIC llevado a cabo en el mes de agosto de 1975 en Tierradentro, las comunidades plantean:

Respecto a la educación se aprobó lo siguiente: que se enseñe en lengua y en castellano; que se enseñe la cultura y la historia de los indígenas al igual que la historia de los libros. Exigir maestros bilingües pero que conozcan los problemas de los resguardos donde están trabajando y orienten a los alumnos sobre los problemas de la comunidad. Que conozcan la cultura, la historia y las luchas de los indígenas y las enseñen a los alumnos.

En la actualidad la educación de la mayoría de las comunidades está en manos del gobierno y la iglesia y su contenido no tiene en cuenta nuestras necesidades. Por lo tanto su resultado viene a ser el abandono de la comunidad por parte de los educados y su falta de respeto por las costumbres indígenas (CRIC, 1975, 7)

En 1978 es el CRIC el encargado de crear el primer Programa de Educación Bilingüe en Colombia. Este acontecimiento inicia la ruta de un proceso que durante 25 años ha planteado los derroteros de un sistema de educación con la intencionalidad de responder a las demandas culturales de los grupos indígenas, en consonancia con el proyecto de autonomía política del CRIC.

El proceso empieza con la creación de escuelas bilingües cuyo sentido estaba en lograr la recuperación de la lengua materna, pues el efecto de la escuela oficial en esta materia, había traído como consecuencia la pérdida de identidad:

Con la colaboración de algunos antiguos profesores, que inclusive por su propia cuenta estaban enseñando en lengua, se comenzó a trabajar. Las primeras escuelas bilingües se organizaron en La Laguna (Siberia), El Chimán (Silvia), Miravalle (Buenos Aires), Piñuelas (Santander), El Cabuyo (Tierradentro) y Vitoyó (Jambaló).

Hubo muchas dificultades para que este programa arrancara en forma. Las propias comunidades no entendían a veces la importancia de tener una educación según nuestra cultura indígena, y exigían que se enseñara igual que en las escuelas oficiales. Ésto se fue superando poco a poco y hoy en día las comunidades y los cabildos tienen una colaboración muy amplia con las escuelas bilingües. (CRIC, 1990, 23)

El papel central que ha tenido la enseñanza de la lengua propia está profundamente arraigado con una orientación política, pues recuperar la lengua es un ejercicio de au-

tonomía de las comunidades indígenas, es una manifestación de su capacidad y fuerza: *"la lengua nos permite pensar, e influye de manera decisiva en la formación de los niños. Sin embargo cuando otra cultura no le concede importancia a nuestra lengua, la desconoce, e impone otra, el resultado es desastroso; las comunidades dejan de hablar la lengua de sus mayores, consideran humillante que se les llame indios, por el solo hecho de hablar de una manera diferente"* (Periódico Unidad Alvaro Ulcué. No. 12. 1989, 4) .

La experiencia desarrollada por el programa de educación bilingüe del CRIC ha determinado de forma muy importante los procesos educativos regionales, pues plantea una etnoeducación como enfoque a las condiciones y necesidades de las comunidades:

La etnoeducación se está enriqueciendo a medida que vamos desarrollando y enriqueciendo nuestra cultura. La etnoeducación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo (Periódico Unidad Alvaro Ulcué. No. 14. 1989, 10) .

A partir de reconocer el derecho a una educación propia se valorizan las formas propias de conocer, investigar y enseñar que tienen las comunidades en su acervo, como manifestación de un modo particular de concebir el mundo, de organizar la vida y la autoridad, así como de formar a las nuevas generaciones. En este sentido, el concepto de educar se amplía en el reconocimiento de muchos procesos educadores por medio de los cuales se logra una formación más apropiada y articulada a las condiciones de la vida comunitaria:

A través de la observación, de las charlas, de la participación en mingas, limpiezas, asambleas, el niño va conociendo las variadas formas como hacemos las diversas culturas, las prácticas culturales que debemos realizar para tener cosechas abundantes; aprende a distinguir las plantas medicinales, sus usos y clasificaciones. Es decir, tenemos maneras de enseñar que son muy importantes en la educación de nuestros hijos (Periódico Unidad Alvaro Ulcué. No. 12. 1989, 4)

Entre 1978 y 1987 el CRIC, a través de su programa de educación bilingüe, promueve la creación de 23 escuelas, cuyos proyectos pedagógicos y educativos se orientan fundamentalmente bajo los principios de participación comunitaria, aprender investigando, valorar la lengua y el pensamiento propio, ampliar la participación del niño en la escuela, investigar sobre los procesos de socialización de los niños indígenas, vincularse a los procesos productivos de la comunidad, valorar al maestro como compañero y orientador del proceso, entre otros.



Fotografía: Elizabeth Castillo

La creación de escuelas comunitarias propias, la definición de un currículo propio, la investigación y la construcción de los proyectos pedagógico-comunitarios, hacen parte de la construcción, a lo largo de estos años, de un sistema educativo basado en principios de autonomía.

Como resultado de esta "reforma etnoeducativa" se retoma con vigor el punto de formar maestros y maestras indígenas que logren prepararse para un trabajo de acuerdo a las necesidades y expectativas de las comunidades. Por ello entre 1988 y 1999 se desarrollan, en concertación con el Ministerio de Educación Nacional, las primeras experiencias de profesionalización de maestros y maestras indígenas en el país. El resultado académico de este proceso constituye el otorgamiento del título como bachilleres pedagógicos, con énfasis en etnoeducación, a 298 hombres y mujeres de los

diferentes territorios indígenas del departamento, quienes en un esfuerzo extraordinario adelantaron, durante cuatro años, su proceso formativo (Revista C,XAYU'CE No. 6. 2002)

En 1994, ante la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de implementar el *proyecto educativo institucional* P.E.I. (decreto 1860) en todos los centros educativos del país, el propio CRIC, luego de analizar y discutir la naturaleza de esta propuesta gubernamental, plantea la construcción y definición del *proyecto educativo comunitario* PEC como el proceso más adecuado a las características de las comunidades indígenas del Cauca. En este sentido se plantea que los PEC parten del diálogo con las autoridades, con los padres y con las madres de familia.

De acuerdo con los planteamientos del Programa de Educación Bilingüe del CRIC, el concepto de educación propia está ligado a "*la capacidad para socializar los conocimientos, saberes, los valores, las normas de comportamiento y de permanente interacción y de acuerdo a la solución de necesidades espirituales y materiales*" (CRIC, 2000, 8).

El desarrollo de las concepciones sobre "educación propia" ha ido articulando elementos del orden pedagógico y cultural, que de manera innovadora han conjugado el ideario de la escuela como espacio comunitario:

La escuela desempeña un papel de concientización y comunicación de conocimientos, de motivación para la lucha, sirve de ejemplo y transmite una experiencia educativa nueva. Organiza charlas y cursillos que capacitan a la comunidad, trabaja coordinadamente con los demás programas de la organización.

Consideramos que las escuelas deben formar niños críticos, capaces de analizar la situación en que se vive, lo cual requiere un conocimiento y revaloración de la cultura propia, integrando valores de los antepasados y los de la sociedad actual. Para nosotros la educación no es sólo aprender a hacer unas letras, sino que debe ser la formación para un todo.

En la mayoría de las escuelas funcionan huertas comunitarias y restaurante escolar. Además, la escuela participa en los trabajos de mingas, cambios de mano, aportes a los lotes comunitarios, ésto con el fin de que los niños no se desarraiguen de su tierra, amen el trabajo y vayan experimentando directamente algunas prácticas de diferentes cultivos que ayuden a mejorar la productividad en las comunidades y contribuyan en el conocimiento y solución de los problemas de nutrición y salud.

Necesitamos una escuela que nos enseñe a buscar y encontrar lo propio y a criticar la realidad que vivimos. La escuela debe ser el lugar donde el niño pueda pensar y aportar ideas que sirvan al desarrollo de la comunidad (CRIC, 1987).

Un aspecto muy importante en la definición de los procesos de educación propia, que se encuentra íntimamente ligado con el ideario organizativo del CRIC, es el referido al principio de autonomía y autoridad propia en materia educativa. Este asunto se concreta en las dinámicas de planeación, evaluación y seguimiento que las propias comunidades y cabildos hacen de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, y del modo como estas experien-

cias contribuyen al fortalecimiento cultural de las comunidades. En este sentido, los testimonios de algunos maestros de las escuelas comunitarias nos permiten entender mejor la manera como este elemento se concreta en la dinámica cotidiana de la educación propia:

Uno de maestro sabe que la asamblea de la comunidad es la que evalúa su trabajo, y eso lo aceptamos cuando estuvimos de acuerdo en que la educación la maneja la propia comunidad con el Cabildo. Claro, yo ahí puedo mostrar lo bueno y lo malo del trabajo, pero en últimas son los padres de familia y el cabildo los que lo evalúan a uno (Castillo, 1998, 15).

3.4 IDEAS SOBRE HISTORIA EDUCATIVA LOCAL

El recuento hecho hasta aquí sobre la experiencia del CRIC nos permite desarrollar un balance sobre algunos de los aspectos que hemos planteado sobre la historia educativa local.

- ⊙ En primer lugar, esta experiencia permite reconocer la determinación que el contexto político tiene en la definición de los procesos educativos locales, pues éstos pueden surgir, como es el caso del CRIC, como una manera de replantear el modelo de sociedad en el que se vive. En esta medida los procesos educativos locales cuentan con una dimensión política muy importante que se ve en la transformación de formas educativas preexistentes (escuela oficial, educación contratada) consideradas como inadecuadas a las necesidades y las características de las comunidades.
- ⊙ En segundo lugar el tema de la autonomía es algo muy importante en el análisis de la historia educativa local, toda vez que ésta supone la capacidad que tienen las comunidades o algunos de sus sectores, para decidir de acuerdo con su proyecto cultural y social, el tipo de educación requerida. Este aspecto de la *autonomía educativa* tiene una relación directa con el nivel de dominio que los diferentes actores de las comunidades tienen para ejercer su capacidad de decidir por cuenta propia. En esta medida la historia de organización y participación que apreciamos en la experiencia del CRIC nos permite destacar el papel que juega la "capacitación de las comunidades" para poder asumir con elementos de fondo, las determinaciones sobre un campo que muchas veces es dominio exclusivo de los especialistas.
- ⊙ En tercer lugar, el tema de la relación entre lo nuevo y lo viejo es un aspecto muy importante que tiene que ver con la manera como la experiencia de construcción de proyectos educativos propios retoma o abandona algunos elementos de las otras formas de educación que provienen de la vida cotidiana, de la experiencia familiar, del proceso político y de la propia escuela. En el caso de esta experiencia podemos observar que el surgimiento mismo del CRIC se plantea como una propuesta educativa para lograr el fortalecimiento de las comunidades en su capacidad de decidir a partir de su cultura. La permanencia de ciertos elementos y su revalorización, como el caso de los saberes propios y étnicos, se constituye en una característica central a lo largo de la experiencia que aporta fundamentalmente a la consolidación de un concepto sobre educación propia.

⊙ En cuarto lugar es necesario hacer notar que en las historias educativas cuenta mucho el nivel de registro que tengan las experiencias, pues en el caso del CRIC contamos con una memoria escrita y oral que nos permite reconstruir los acontecimientos para tratar de dilucidar las ideas y los procesos que se han venido llevando a cabo a lo largo de 30 años. Este elemento remite a la capacidad que se desarrolla en las propias experiencias educativas de "hacer visible" el proceso, es decir de investigar sobre las prácticas y sus impactos en los procesos sociales.

⊙ Un elemento final es la idea de la historia educativa como historia social y política. En el caso del CRIC pode-

mos observar que su historia educativa está fuertemente relacionada y determinada por su historia política y organizativa. En esta medida es muy difícil reconstruir la historia educativa del CRIC sin retomar la historia de su lucha como movimiento indígena y como proceso social en la región. De esta manera la historia educativa local es la historia de las ideas sobre la educación como un horizonte amplio de principios, aspiraciones y propuestas; y en su relación con la dimensión política, es también, como en el caso del CRIC, la historia de las ideas políticas, del pensamiento político, que durante todo el tiempo ha estado en la base de los procesos impulsados en el campo de la educación propia.



Reflexionemos

Desarrollemos un ejercicio de análisis sobre la historia educativa local y la Etnoeducación a partir de la experiencia del CRIC. Identifiquemos cómo se reafirman o contradicen los siguientes planteamientos expuestos en el primer capítulo:

1. La historia educativa local hace referencia al reconocimiento de las concepciones que sobre la educación han estado presentes en los distintos procesos de la comunidad y sus instituciones, y al modo como éstas se han mantenido o transformado en los modos concretos de socialización y formación de los miembros de la comunidad.



Investiguemos el archivo educativo local

Para explorar e indagar sobre la historia educativa local se requiere realizar un trabajo de revisión de documentos y materiales escritos que nos permitan tener un conocimiento sobre las ideas y concepciones educativas que la comunidad se ha

planteado en diversos momentos. Para ello es necesario revisar y seleccionar material del archivo que se encuentra disponible en las instituciones sobre los procesos y/o proyectos educativos desarrollados en la comunidad. Con este material desarrollaremos un primer ejercicio de análisis de cinco documentos seleccionados que correspondan a distintos períodos de los últimos diez años (PEI, PEC, Planes Educativos, Diagnósticos, Proyectos, etc.). De cada documento se trabaja una lectura a profundidad y luego se elabora la siguiente ficha de archivo:

FICHA DE ARCHIVO DOCUMENTAL

HISTORIA EDUCATIVA LOCAL

Nombre del documento:

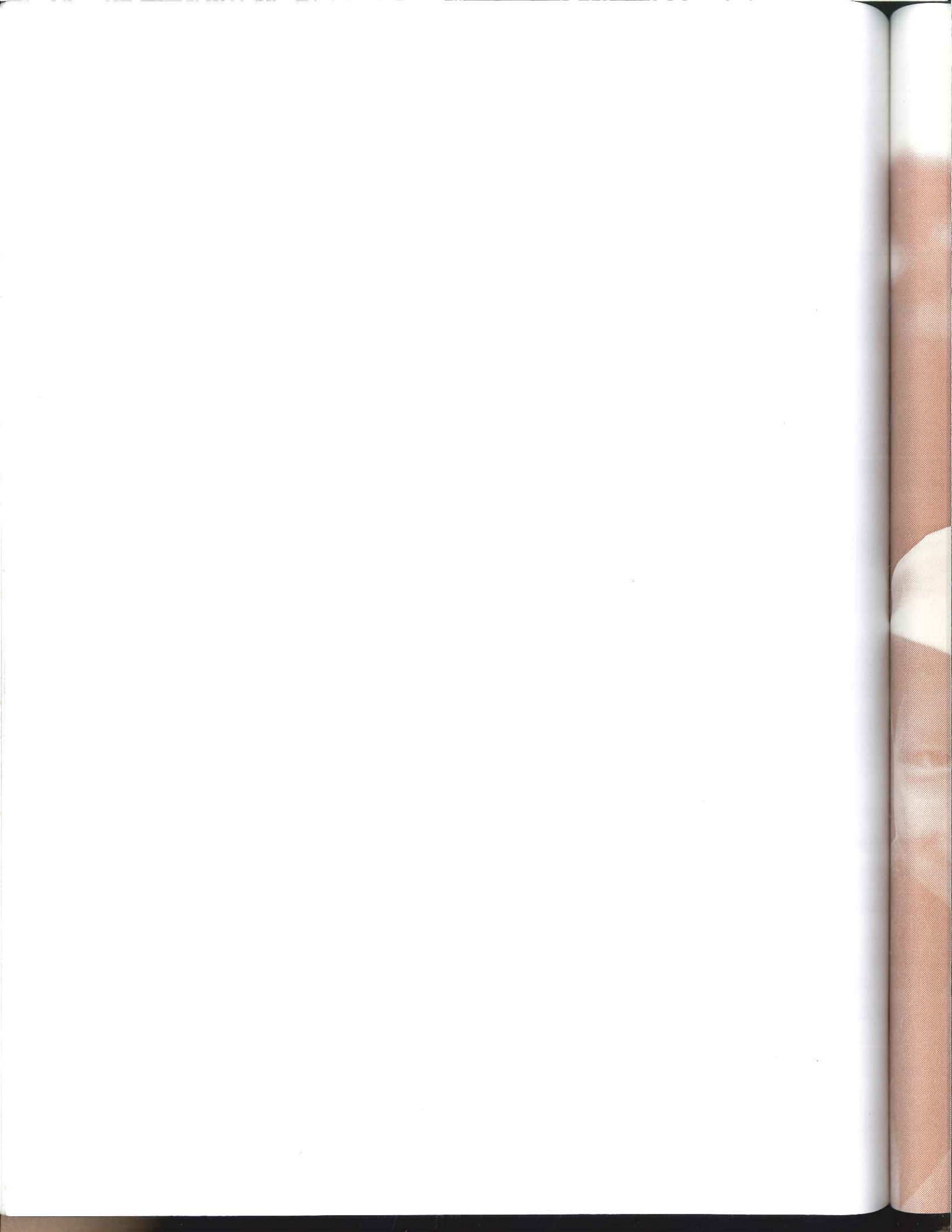
Fecha y autores del documento:

◇

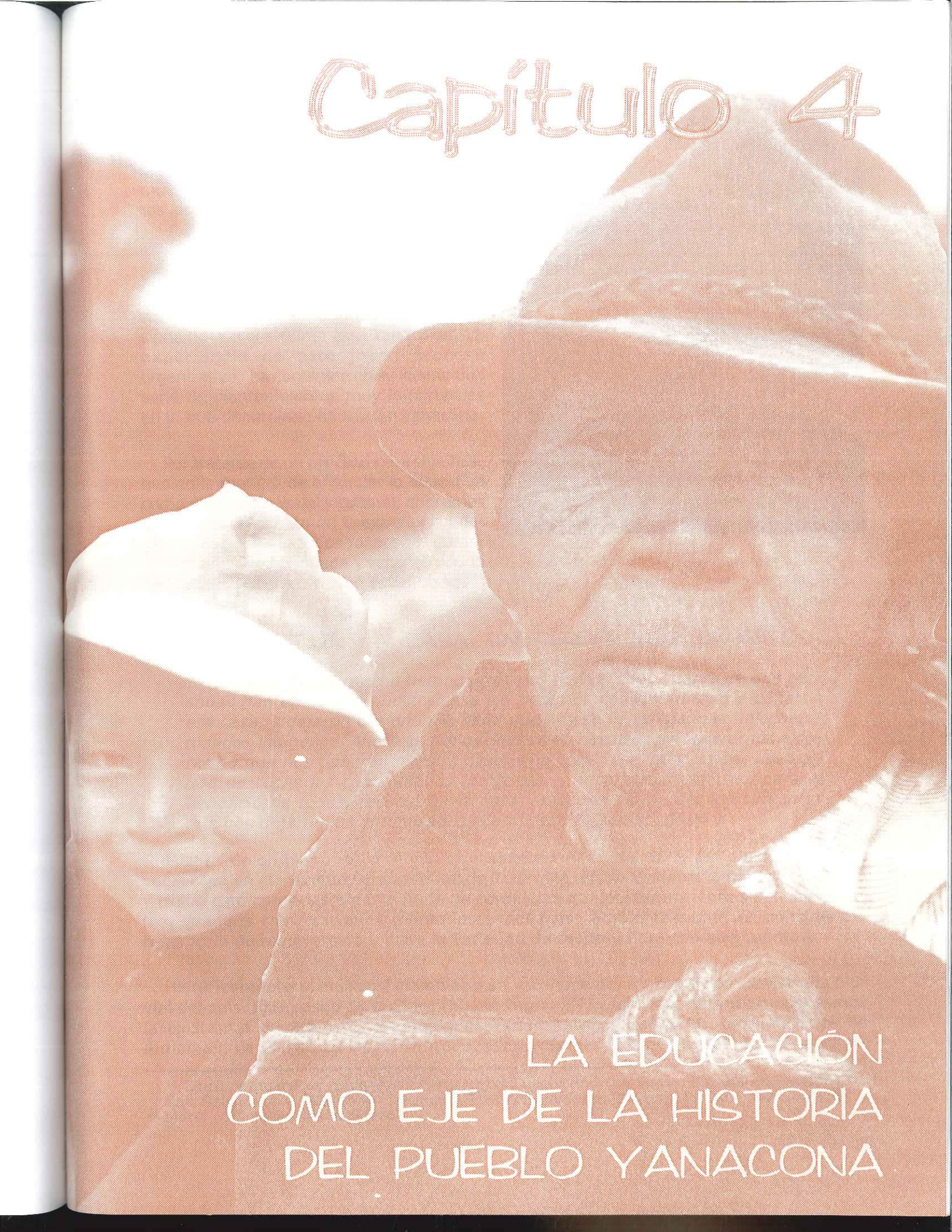
◇

Localización del documento:

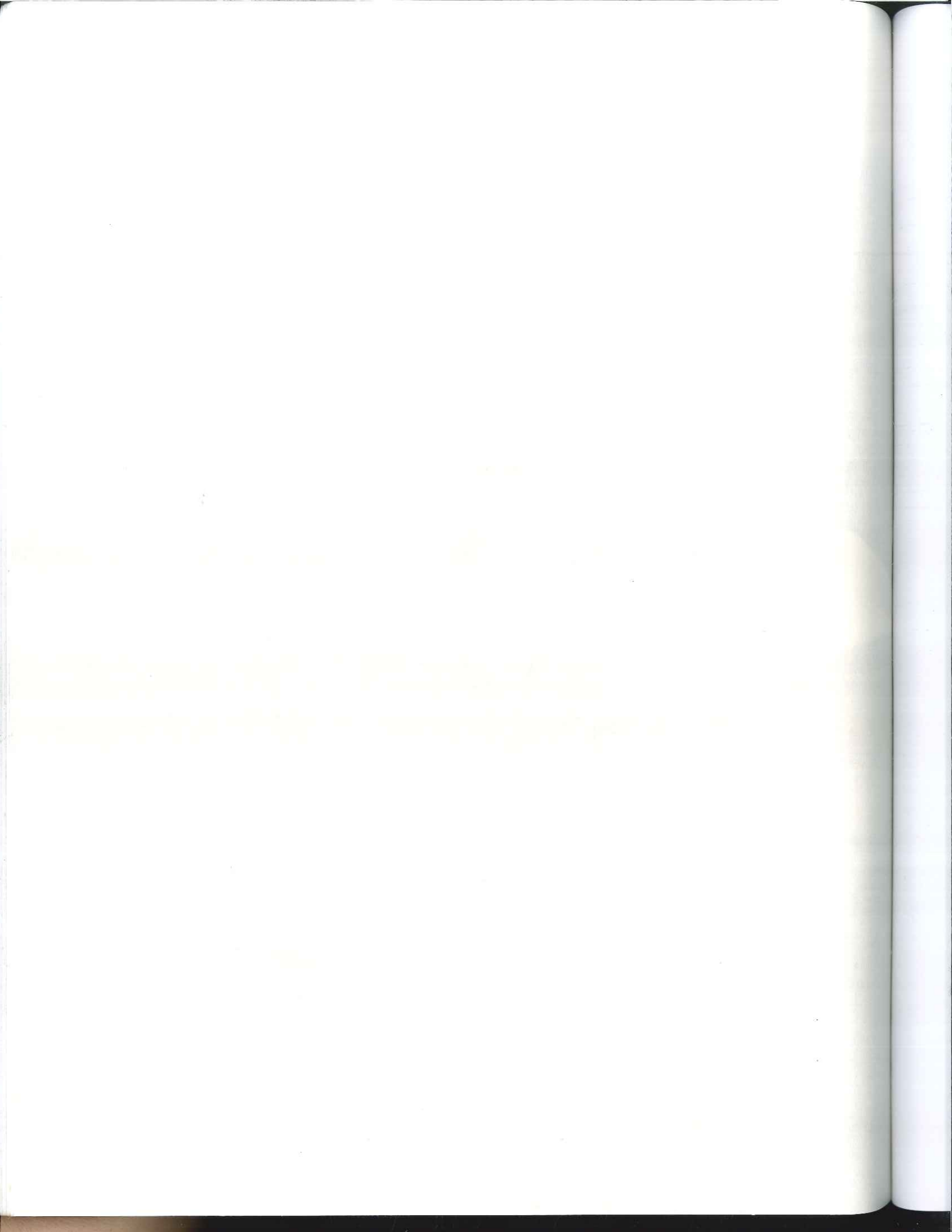
Principales ideas y concepciones que sobre la educación se plantean en el documento



Capítulo 4



LA EDUCACIÓN
COMO EJE DE LA HISTORIA
DEL PUEBLO YANACONA



En el marco de los procesos posteriores a la promulgación de la Constitución de 1991 respecto a los derechos culturales, políticos y económicos de los grupos étnicos, se dio en el país un debate muy fuerte sobre quiénes eran los "verdaderos indígenas" de la nación colombiana.

Amparadas en un fuero de tipo territorial y político, las comunidades del Macizo Colombiano se hicieron visibles a los ojos de la sociedad regional y nacional, bajo la consigna de "reconstruir la casa Yanacona". La experiencia de este joven proceso organizativo, ha contenido en su ideario una serie de planteamientos muy importantes en lo que denominan educación Yanacona.

Por tratarse de un proceso muy significativo en la manera de entender lo educativo como proceso regional y cultural, queremos exponer un recuento de la experiencia desarrollada por los cabildos Yanaconas durante diez años de búsqueda y reconstrucción de la *Etnicidad* en el macizo colombiano.

Capítulo 4



4.1 RECONSTRUIR LA CASA SIN PERDER LOS CIMIENTOS

Nosotros desde mucho tiempo atrás nos hemos dado cuenta de que personas han entrado a nuestra casa sin pedirnos consentimiento y dañaron esa casa, y dejaron ese enorme daño que hoy se ve reflejado en las comunidades indígenas. Ahora lo que queremos es nosotros no agarrarnos a llorar porque nos dañaron nuestra casa, sino coger ese valor, coger esa unidad de todas las comunidades indígenas, y reconstruir esa casa para el beneficio de todos, reconstruir la casa yanacona sin perder los cimientos que nos dejaron los antepasados (Zambrano & Castillo, 1994).

El Macizo Colombiano es la región que abastece más del 50% del agua en el país. Localizada en el extremo suroccidental de Colombia, entre los departamentos del Cauca y Huila, está compuesta por el nudo de cordilleras que posteriormente se divide en las tres grandes ramificaciones montañosas del país. Ambientalmente es considerado reservorio de biodiversidad, dada la variedad de fauna y flora con que cuenta.

Históricamente el Macizo Colombiano se reconoce por su condición de Estrella Fluvial del país. Este rasgo de reconocimiento regional "invisibilizó" durante muchos años la existencia de las ocho comunidades Yanaconas asentadas en los municipios de Almaguer, La Sierra, La Vega, San Sebastián y Sotará respectivamente². Esta situa-

² Cinco resguardos: Caquiona (Almaguer), Guachicono (La Vega), Río Blanco (Sotará), San Sebastián y Pancitará (La Vega). Tres comunidades civiles: El Oso, Frontino y El Moral (municipio de La Sierra).

ción es vista por los cabildos como un desconocimiento de su existencia ancestral en el territorio del Macizo Colombiano, y ha llevado a reconocer a las Yanaconas como los "invisibles del páramo" (Zambrano, 1993, 21)

Pues como estamos recuperando nuestra historia y hay muchas controversias en la historia, pero lo que sí entendemos es que los indígenas siempre hemos estado en estos territorios desde mucho tiempo atrás, desde muchos siglos, y es pensar por ejemplo que como pueblos indios tenían grandes extensiones territoriales, por ejemplo hay documentos, que existen, que hablan del gran imperio Inca, que se extendió desde lo que es Perú actual toda esa parte de lo que es el Ecuador y parte de lo que hoy también es Colombia. Entonces nosotros somos naturales de este lugar, desde muchos siglos anteriores, no somos venidos sino que hemos estado aquí permanentemente (Zambrano & Castillo, 1994)

Yanaconas quiere decir que nosotros siempre hemos existido ahí en nuestro territorio y que tenemos unos vínculos solidarios, que somos una comunidad. Nosotros en sí somos un pueblo, en Colombia se conoce la zona del Macizo porque nacen los principales ríos el Cauca, el Magdalena, el Caquetá; pero no se conoce lo que hay ahí de humano, somos nosotros, el pueblo Yanacona (Zambrano & Castillo, 1994).

Ante esta situación de desconocimiento, los Yanaconas emprendieron, hacia mediados de 1986, un proceso organizativo muy importante que dio como resultado

obtener en 1991 su reconocimiento como grupo étnico por parte del Estado colombiano. De acuerdo con Zambrano (1996, 161) este proceso se inicia con un primer Encuentro Indígena del Macizo Colombiano en el resguardo de Caquiona "donde se despegó la necesidad de hacerse sentir, de expresar sus condiciones de marginamiento y la voluntad de participar en la transformación de esa situación. Allí se buscaron elementos de identificación, se autoreconocieron y vieron la necesidad de volver a los cimientos de su Pueblo y Cultura. Luego vino el II Encuentro, en Río Blanco, de allí surgió la Dizimac, Directiva Zonal Indígena del Macizo Colombiano, que planteó la desatención del Estado y procuró defender la familia y propender por la educación y la salud. Ya para el III Encuentro, que se llevó a cabo en Venecia, una población del resguardo de San Sebastián, tomando como ejemplo la organización del movimiento indígena regional, creó la Diyimac, Directiva Yanacona del Macizo Colombiano, desde aquí el etnónimo, se apropió y empezó el proceso de la "yanaconización".

El proceso de integración de las comunidades condujo a la conformación y constitución en 1992 del *Cabildo Mayor del Pueblo Yanacona*, como la forma de gobierno que lidera el proyecto político, cultural y social de los Yanaconas habitantes de la región.

En este proceso de organización, visibilización, reafirmación étnica y diálogo con la región, las comunidades yanaconas han planteado una serie de ideas y propuestas en materia educativa, que bien vale la pena resaltar como una preocupación constante en su trasegar por la identidad y la autonomía como Pueblo.

[...] yo pienso que debe ser indígena la persona que siente y que piensa y vive como indígena. Eso quiere decir de que todos no tenemos las capacidades

de ser indígenas, porque el sentimiento indígena es muy diferente, porque el sentimiento y el pensamiento indígena nace de lo que uno vive... uno se siente en el alma, se siente o piensa seguir adelante pero de una forma tan natural que busca un interés de la comunidad, entonces yo creo que eso es ser indígena, el que quiere ser indígena debe buscar no un interés personal sino verdaderamente un interés comunitario (Zambrano & Castillo, 1994).

Las comunidades Yanaconas del Macizo Colombiano han planteado el tema del Territorio como un aspecto que contiene los ideales de autonomía e identidad como condición de reconocimiento histórico a su presencia y permanencia en la región. En este sentido el control y manejo de los asuntos relacionados con el territorio Yanacona comprenden elementos de gobierno propio, política cultural y ambiental, y relaciones de concertación con los entes gubernamentales de orden territorial:

Queremos una autonomía, es decir la posibilidad de nosotros crear nuestras propias leyes, de acuerdo a nuestra historia..... queremos que se nos garantice el derecho a existir en ese territorio, y nuestro territorio es la parte del macizo donde vive el pueblo yanacona. Que ese territorio sea mucho más digno de habitar no solamente para nosotros sino para la misma naturaleza que necesita protección (Zambrano & Castillo, 1994).

En relación con el proceso de organización Yanacona se expresa una valoración del avance cultural logrado en la parte de identidad: «eso de la identidad es importante para fortalecernos como somos, y no avergonzarnos. Para que le podamos enseñar a nuestros hijos a ser orgullosos de ser indígenas yanaconas» (Zambrano & Castillo, 1993, 24).



Fotografía: Patricia Cerón

4.2 EL PENSAMIENTO EDUCATIVO YANAONA

Desde el inicio de la integración del Pueblo Yanaona se ha planteado una labor cultural y educativa que compromete el trabajo con educadores, líderes, jóvenes, artesanos y comuneros, buscando consolidar un proyecto educativo que responda a las necesidades concretas de las comunidades en virtud de su historia y su presente.

En reuniones realizadas entre 1992 y 1993 las comunidades debaten el significado de la educación Yanaona y las posibilidades de un trabajo más acorde con la cultura. Los planteamientos expuestos en estos encuentros formulan una idea respecto a que *"se educa para vivir en comunidad y aprender de la comunidad; de su historia, sus conflictos, su recorrido. Educación propia es Yanaconizar a los yanaonas. El proceso educativo no se da en las cuatro paredes de la escuela sino en toda la comunidad. Educar es prepararnos más para orientar la comunidad y mirar soluciones"* (Zambrano & Castillo, 1993).

La educación Yanaona es entendida como un proceso centrado en la vida cotidiana de las comunidades. Por esta razón se privilegia que los niños aprendan a querer y valorar su territorio, a trabajar en comunidad, a respetar los valores y las autoridades propias, a comprender la realidad que viven como miembros de una colectividad y a construir el sentido de participación desde la práctica.

"La educación Yanaona es especial, somos una cultura diferente. Nuestros niños deben aprender a querer y valorar nuestro trabajo en comunidad, a respetar los valores y las autoridades propias. Ellos son personas vinculadas a la labor productiva, al cuidado de sus hermanos menores, a los trabajos de artesanía y tenencia de animales. Los niños se están formando en todas partes y con

todas las personas, no es sólo en la escuela donde transcurre la vida de ellos. Por eso tenemos que conocer mejor la vida de la comunidad para que lo que el niño aprende se refuerce con lo que vive allí donde se forma, en la familia, en el trabajo y en la naturaleza (Zambrano & Castillo, 1993, 17).

Se educa para vivir en comunidad Yanaona, por lo tanto lo que se requiere pedagógicamente debe partir de los procesos con los cuales se ha trasegado, teniendo una actitud abierta al conocimiento de otras realidades, pero muy afianzada en los saberes que las propias comunidades han construido y acumulado en su vivencia histórica.

La reflexión sobre el significado de educar y sus distintas dimensiones en la vida de la comunidad ha planteado la necesidad de rescatar los valores y la autoridad como ejes centrales del proceso de aprender a ser comunidad.

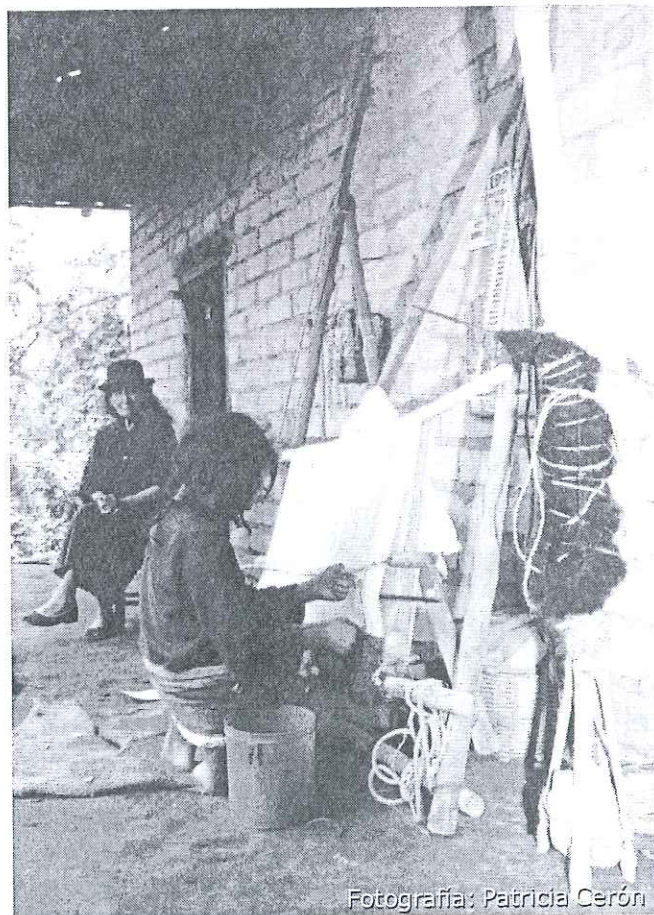
Empezamos conformando cabildos en cada escuela. Eso ayuda a crear en los niños valores de participación en la solución de sus problemas, los enseña a ser protagonistas y no testigos pasivos de lo que sucede a su alrededor. Dándole a los niños la palabra y la oportunidad de participar ellos van aprendiendo a ser líderes, luego cuando sean mayores pueden asumir responsabilidades en la comunidad (Castillo, 1995, 12).

Aprender de la comunidad, de su historia, sus conflictos y de su recorrido, más que una tarea para el maestro implica una relación estrecha, cercana y comprometida con la vida de esa comunidad, situando a los niños como sujetos fundamentales del proceso histórico que representa hacerse miembro de una tradición cultural.

Educación propia para los Yanaconas significa educar en comunidad, para la comunidad y con la comunidad. Eso quiere decir que la labor educativa se define y se hace con y entre todos. Desde la escuela, desde la casa o desde una asamblea se educa, con tablero o con relatos de los ancianos. La educación no es referida exclusivamente a la escuela, pues compromete un proceso de convivencia y formación permanente, tanto de los niños, como del conjunto de la comunidad. El papel de los educadores ha sido bastante discutido, sobre todo en su relación con la formación cultural de los niños. De otro lado, este proceso ha brindado un reconocimiento a las madres comunitarias, de quienes se destaca su labor como educadoras; labor adelantada en precarias condiciones y a veces subvalorada en el espacio de los educadores. En este sentido se plantea su papel como *"transmisoras y forjadoras de los valores propios de autoridad, unidad y trabajo, como una función importante en la formación social y cultural Yanacoña"* (Zambrano & Castillo, 1994).

El pensamiento educativo Yanacoña ha estado constituido por elementos de reconocimiento del patrimonio cultural y comunitario existente, y por el diálogo con las distintas formas educadoras del mundo yanacoña como la familia.

En el caso de las comunidades yanacoñas, las instituciones escolares son mayoritariamente de carácter oficial. Con ello se destaca la influencia que las políticas nacionales han tenido en la orientación del trabajo escolar y del papel de los maestros como sus principales agentes.



Fotografía: Patricia Cerón

En mi trabajo trato de combinar y adaptar lo que me enseñaron en la normal y lo que me propone escuela nueva y etnoeducación³. Tengo un método que es muy personal porque uno tiene que buscar la manera de hacer un trabajo educativo bueno con lo mucho o lo poco que tiene. Pues a mí no me formaron para trabajar la parte cultural y eso es un vacío que tenemos muchos de los normalistas de La Vega (Zambrano & Castillo, 1994).

A pesar de la historia de la escuela oficial como un proyecto educativo homogenizador e impuesto desde afuera, para los yanaconas la escuela se ha convertido en parte constitutiva de su vida comunitaria, y como tal, objeto de tensiones entre las políticas oficiales que pretenden instrumentalizarla y las intencionalidades que las comunidades le atribuyen en su diario acontecer. Uno de los aspectos fundamentales ha sido privilegiar el reconocimiento de la escuela en términos comunitarios, más que institucionales.

Las escuelas de estas comunidades no las crearon pensando en nosotros los yanaconas, por eso es nuestra tarea ahora que nos estamos organizando comenzar por ahí, por mirar cómo se va a seguir trabajando para que los niños y la juventud que se está formando en esas cuatro paredes, aprendan de lo que hemos hecho en la comunidad, y las escuelas sean comunitarias (Castillo, 1995, 20).

Lo anterior se refleja en el movimiento comunal que alrededor de la vida escolar se suscita entre los Yanaconas; reuniones,

encuentros, asambleas, festivales y un sinnúmero de actividades y prácticas de apropiación comunitaria de la escuela son el lugar central del proyecto Yanacona. Ésto ha contribuido en buena medida a consolidar el sentido de comunidad alrededor de lo educativo.

Un aspecto a destacar es el de la experiencia del Colegio Los Comuneros de Río Blanco, de donde justamente ha surgido un buen número de líderes fundadores del proceso Yanacona. Esta institución viene desde hace 12 años en un proceso muy interesante de direccionamiento compartido con las familias y los jóvenes del resguardo. Actualmente cuenta además con egresados que se formaron a nivel universitario y hoy laboran como docentes en áreas como las agropecuarias, para quienes la labor del colegio es "*facilitar las condiciones para que en Río Blanco la educación formal haga parte del proceso de yanaconización*" (Castillo, 2002).

Otro elemento importante es el de buscar redireccionar la escuela como centro educativo en términos de sus contenidos y funcionamiento, de tal manera que los aspectos propios de la identidad cultural y la historia yanacona se vean abordados con suficiente fuerza. Un ejemplo excepcional de este proceso ha sido la experiencia de la Escuela de El Pindio en el resguardo de Caquiona, la cual promovió la recuperación y promoción de la música tradicional a través de un proceso que llevó a la conformación de una Chirimía infantil, cuyos niveles de desarrollo artístico han sido ya objeto de reconocimientos regionales.

A mi me nació eso de trabajar con los niños la música tradicional. Pues en la escuela teníamos lo otro, las matemáticas, el lenguaje, pero no había-

³ Se refiere a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional planeados para el trabajo en comunidades rurales e indígenas.

mos trabajado eso que es tan propio de la comunidad yanacona como la música de chirimía. Yo no sabía de eso pero me gustaba mucho la música tradicional. El trabajo lo empezamos a punta de práctica y de oído, pidiendo la asesoría de los mayores. Así fuimos sacando las notas de las canciones. Se hizo un trabajo con los músicos de la comunidad que sabían interpretar la flauta. Con los niños hicimos todo el proceso, hasta de coger el carrizo y hacer la flauta y afinarla hasta que diera el tono. Hoy sabemos que es un orgullo para el resguardo de Caquiona tener esta chirimía, y para los niños eso ha sido muy bonito porque los ha vuelto importantes en la comunidad. Hemos ido a Popayán, a Cali y a Bogotá para presentarnos (Zambrano & Castillo, 1994).

Durante 1993 en un Encuentro realizado en El Pindio, los cabildos yanaconas y los delegados de la parte educativa reiteraron la necesidad de comenzar a plantear una política educativa para el Pueblo Yanacona (Zambrano, 1996, 64). En ese sentido se plantea conformar un magisterio del Pueblo Yanacona que pueda orientar en concertación con los municipios el trabajo de los centros educativos, en concordancia con la identidad cultural y la historia yanacona:

La educación del pueblo Yanacona debe contextualizarse dentro del vivir diario de las comunidades. Se buscarán los mecanismos para que el Cabildo y las autoridades municipales conformen comités de educación por resguardo y comunidad, para que se oriente la educación dentro de las comunidades y se haga valer la legislación indígena en lo respectivo a educación (Zambrano, 1996, 64).



Fotografía: Elizabeth Castillo

Este proceso ha tenido una característica muy valiosa en la medida que ha logrado convocar e involucrar desde su inicio a los maestros, que viniendo de una formación y una vinculación con el sector oficial, desconocían en muchos casos las posibilidades de trabajar una educación acorde con la cultura. En este sentido la experiencia de encuentros, congresos y talleres ha sido también un espacio de formación docente, en

el cual los Cabildos y las comunidades han dejado ver claramente las necesidades de transformar la actividad escolar. Los maestros por su parte, han asumido en la mayoría de los casos un compromiso profundo con el proyecto Yanacona:

Los maestros yanaconas creemos que precisamente son los cabildos y las comunidades quienes tienen el derecho de definir estas cosas, pues son sus hijos los que están de por medio, pero como aquí las cosas están ordenadas por las oficinas y no por las comunidades, eso complica todo. Lo mejor es que todo este proceso hace que tengamos un proyecto propio. Es una búsqueda que nace del sentimiento y el querer de un pueblo que quiere tener un futuro mejor. Los maestros yanaconas hacemos parte de ese proyecto. Hemos buscado desde hace varios años el resurgimiento de nuestro pueblo, y en este momento reconocemos que la educación es un pilar central (Castillo, 1995, 23).

4.3 YANAICONIZAR DESDE LA ESCUELA

Desde el punto de vista del impacto de este proceso, es necesario reconocer que el proceso etnoeducativo es relativamente joven y en esa medida lo que se ha consolidado hasta la fecha es sobre todo una forma de pensar y proponer la educación desde la especificidad de la Yanaconidad. Por ser una experiencia bastante centrada en la reinención de la escuela, y por tanto de los maestros, podemos conocer de la voz de un docente oficial su balance de este surgimiento de lo Yanacona y su impacto en el trabajo que él realiza:

Yo tengo varias razones que explicarían porque estoy metido en todo esto. Cuando hice mi bachillerato no había otra opción que no fuera la de ser normalista. Uno veía que ser bachiller era importante, sin ser consciente de la labor para la que se preparaba. Me tocó muy duro porque en ese tiempo la formación en la Normal exigía mucho. Trabajando como profesor en una vereda me di cuenta que tenía vocación. Aprendí entonces a ser lo que soy. En una época hacía lo que tocaba de acuerdo a lo que mandaba el Ministerio de Educación. Entonces llegué a mi comunidad, una comunidad indígena que empezaba a organizarse. Ese trabajo educativo con la comunidad fue un verdadero reto para mí, creo que igual para todo maestro indígena. Porque trabajar con los de uno no es cosa fácil. Yo he tenido algunos problemas al tratar de mostrar cómo un maestro está al servicio del proceso de la comunidad, y sus objetivos están más allá de la escuela. Soy un maestro Yanacona y eso significa llevar la voz de un pueblo entero, porque el trabajo educativo no es el producto de una labor individual sino un proceso colectivo y comunitario.

La experiencia de la organización yanacona nos ha cambiado mucho a los docentes; aquí en la vereda los talleres, los congresos indígenas, encuentros yanaconas y festivales culturales, nos han servido para mirar cómo mejorar el trabajo educativo con el cabildo.

Estamos pensando en una educación que integre y vincule lo próximo y lo lejano, aprendiendo desde la casa, la vereda y la localidad a convivir con el país.



Esto es educar para vivir en comunidad. Vemos el reconocimiento y la integración como valores necesarios para la consolidación Yanacuna, para la identidad yanacuna. Nuestra experiencia educativa ha sido la de construir comunidad.

Nuestra idea de trabajar así resulta de la valoración de lo propio de la comunidad, su manera de organizarse, de trabajar, de resolver problemas.

Nuestra comunidad fue reconocida legalmente con su cabildo en 1988 por la División de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno. Comprende las veredas de Los Robles, Santa Marta, Campo Bello y El Salero. Somos 95 familias y la conformamos 400 personas. Nos encontramos organizados alrededor del Cabildo que hace parte del Cabildo Mayor del Pueblo Yanacuna.

En reuniones de microcentros, consultas a profesores de otros resguardos, reuniones con los gobiernos de cabildo, se llegó a un acuerdo en el que los maestros yanacunas estábamos tratando de aplicar a como diera lugar unos modelos de educación. Eso nos había llevado a ver qué era lo mejor en uno y otro. Resultamos haciendo mitad escuela nueva y mitad etnoeducación y otra parte, la mayor, escuela tradicional. Y qué es esto, nos preguntábamos. Se optó, por convocar a la comunidad y decidir ¿qué educación queríamos para nuestros hijos?, ¿cómo vamos a educar a un yanacuna? El resultado fue la educación propia, Yanaconizar a los yanacunas.

Resultado es que la comunidad siente la necesidad urgente de contar con una educación que responda a sus expectativas. Y esto se logra atendiendo en primer lugar el papel que juegan las familias en el proceso de formación de los niños. Así la labor educativa se define y se hace entre todos. Desde la escuela y desde la familia, pues la educación no es asunto exclusivo de la escuela, del docente, porque se trata de un proceso de convivencia y forma-

ción permanente, tanto de los niños, como de los padres y maestros. Esto significa definir que «la comunidad educativa somos todos».

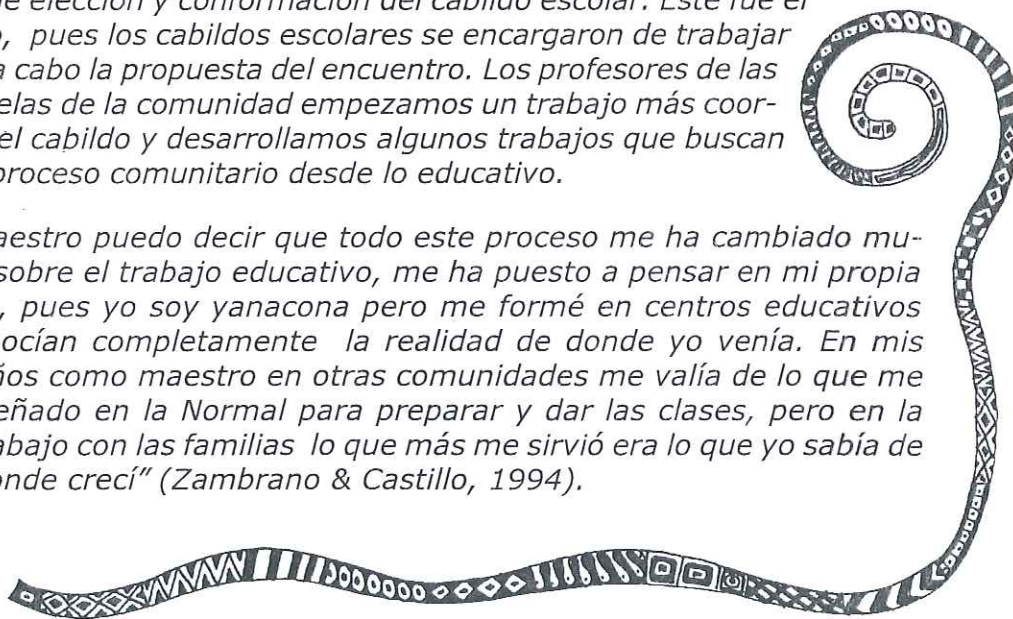
Nos propusimos formar en los valores, pero eso es una tarea bastante dura. En la experiencia de El Salero, se ha buscado que desde el diario vivir de cada niño en su escuela, en su familia, en su comunidad, contribuya un sentir propio que reafirme la identidad. Partiendo de los valores propios, de reconocer y valorar lo que es la casa, para lograr un conocimiento propio. Los valores propios tienen que ver con aprender a ser Yanacona. Esta experiencia se ha dado sobre la base del Cabildo como nuestra forma de autoridad y gobierno.

En la escuela se viene trabajando desde hace varios años en función de formar integralmente a los niños para el trabajo comunitario. El aspecto curricular se ha trabajado de forma abierta, se han desarrollado elementos tanto desde la propuesta de escuela nueva, como desde etnoeducación.

En 1992 motivados por los resultados de los ocho Encuentros Yanaconas, se adelantó un trabajo en el que participaron líderes, maestros, cabildantes, comuneros y niños de las cuatro escuelas de El Moral. En los días que se estuvieron discutiendo distintos temas, los niños trabajaron sobre la comunidad y el cabildo. Los resultados de esta actividad fueron muy importantes, pues los niños expresaron sus preocupaciones sobre la falta de mayor integración y participación en el trabajo con el Cabildo. A partir de allí los niños presentaron propuestas de trabajo como la de realizar un encuentro de todas las escuelas durante una semana, como un aporte al proceso organizativo.

En 1993 comenzamos con la creación de un cabildo escolar en cada centro educativo, regido y coordinado por la escuela. Se definieron funciones, cargos y programa de actividades para el primer año de gobierno, y se adelantó el proceso de elección y conformación del cabildo escolar. Este fue el primer paso, pues los cabildos escolares se encargaron de trabajar para llevar a cabo la propuesta del encuentro. Los profesores de las cuatro escuelas de la comunidad empezamos un trabajo más coordinado con el cabildo y desarrollamos algunos trabajos que buscan mejorar el proceso comunitario desde lo educativo.

Como maestro puedo decir que todo este proceso me ha cambiado muchas ideas sobre el trabajo educativo, me ha puesto a pensar en mi propia experiencia, pues yo soy yanacona pero me formé en centros educativos que desconocían completamente la realidad de donde yo venía. En mis primeros años como maestro en otras comunidades me valía de lo que me habían enseñado en la Normal para preparar y dar las clases, pero en la parte del trabajo con las familias lo que más me sirvió era lo que yo sabía de la región donde crecí" (Zambrano & Castillo, 1994).



4.4 IDEAS SOBRE HISTORIA EDUCATIVA LOCAL

La mirada a esta experiencia de las comunidades yanaconas del Macizo Colombiano nos permite profundizar en nuestras ideas sobre la historia educativa local.

- ⊙ En primer lugar, la experiencia de las comunidades Yanaconas nos permite reconocer la relación entre la historia cultural de las comunidades y la historia educativa local. En este caso, debido a razones de orden histórico, los yanaconas se enfrentan a un presente en el que su propia reafirmación étnica pasa por un proceso interno de identificación como Pueblo y como cultura. En esta medida los aspectos de la cultura son todavía objeto de autoreconocimiento y valoración social, lo que se refleja en un discurso identitario basado en la territorialidad y el gobierno propio, pero que no logra incorporar todas las tradiciones y saberes propios de lo Yanacona. El efecto de este rasgo en la reciente historia educativa, deja ver la dificultad para ahondar en unos planteamientos sobre la educación yanacona que reflejen la cosmovisión de su Pueblo. Este análisis nos obliga a desarrollar la capacidad de leer procesos educativos locales en construcción, justamente para poder dar cuenta de la evolución que estos van teniendo en su relación con las dimensiones de la cultura y la política.

- ⊙ Un segundo elemento es el referido al papel que se le otorga a la escuela como institución objeto de cambios por cuenta de las demandas culturales y políticas de las propias comunidades. En este sentido es probable que la historia de las instituciones escolares del Macizo Colombiano esté cambiando y que en un futuro mediato podamos reconocer un sistema educativo local mucho más consolidado, en el cual el concepto de educadores incluya no sólo a los docentes sino igualmente a las madres comunitarias y a los demás actores sociales, como artesanas y músicos responsables de la formación cultural y social de la comunidad. En ese sentido, su historia educativa tendrá que mostrar las particularidades de esa escuela cambiante y las de la escuela yanacona.

- ⊙ Un tercer aspecto lo representa el papel que ha jugado la historia de la autoridad tradicional en este debate y reflexión. Ésto implica reconocer que el fortalecimiento de una institucionalidad política incide de manera directa en la historia educativa local. Este factor además se ve reforzado por las condiciones particulares en que se da el resurgimiento de la autoridad de los cabildos, en un contexto de "invisibilización" del Pueblo yanacona como grupo étnico.

- ⊙ Para finalizar es necesario señalar que el modo como se ha construido históricamente la concepción de *cultura yanacona* cuenta mucho en la forma como esta dimensión se integra a la reflexión sobre lo educativo. En palabras de Zambrano (1996, 16) "*lo único étnicamente estable en el Macizo Colombiano han sido los cambios*", y es en esta medida que la experiencia de los yanaconas enfrenta un conflictivo proceso de construcción de su identidad cultural, cuya fundamentación se convierte en orientación de los procesos educativos. Entonces reconocemos una historia social y cultural marcada por transformaciones y crisis, lo que en el plano de la historia educativa local debe constituirse en clave de análisis de los discursos y las prácticas del presente, y en su relación con el pasado inmediato.

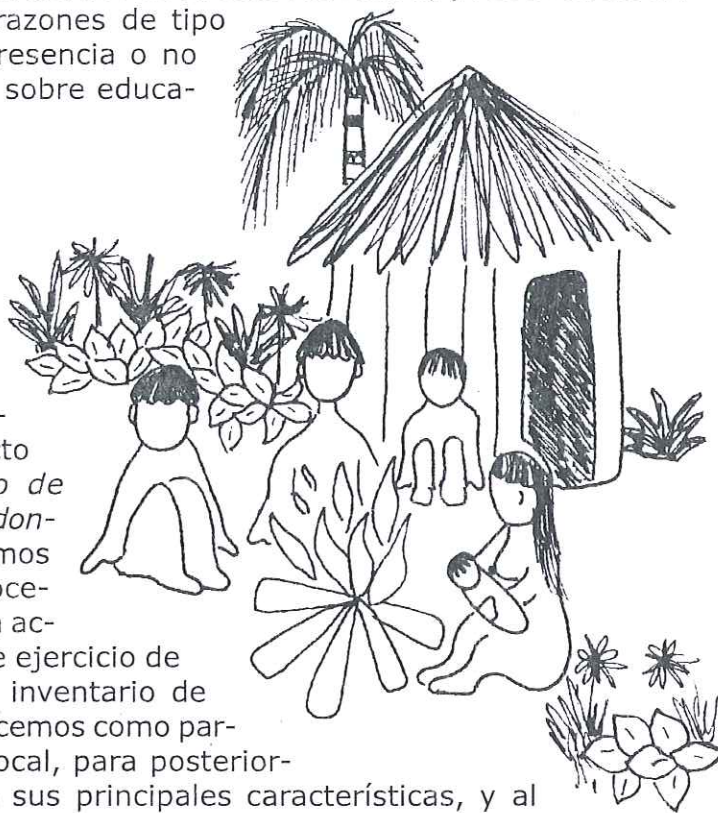


Reflexionemos

1. A partir de la experiencia descrita en este apartado, indagemos un poco sobre la manera como en la historia educativa de los yanacunas están presentes o no algunos de los planteamientos de la etnoeducación, y resolvamos en cualquiera de los casos, las razones de tipo histórico que explicarían la presencia o no de este enfoque en sus ideas sobre educación propia.

Investiguemos

El trabajo en historia educativa local implica un reconocimiento de las experiencias y los procesos educadores existentes en la comunidad como punto de partida. Para desarrollar este aspecto realicemos el *mapa educativo de nuestra localidad o la comunidad donde trabajamos*, donde identifiquemos los espacios, los actores y los procesos educativos que se desarrollan actualmente. Es importante en este ejercicio de cartografía social iniciar con un inventario de todas las experiencias que reconocemos como parte constitutiva de la educación local, para posteriormente indagar en detalle sobre sus principales características, y al final lograr su localización en el mapa con convenciones que resalten la especificidad de cada uno de los procesos.



El trabajo de realización del mapa educativo local es una herramienta que permite realizar colectivamente ejercicios de recuperación de la historia de las experiencias y de sistematización de sus recorridos a lo largo del tiempo. Por lo tanto es el primer paso para iniciar una dinámica de construcción de la historia educativa local de la comunidad.



BIBLIOGRAFÍA

BARRETO, Juanita & PUYANA, Yolanda (1996). Sentí que se me desprendía el alma. Análisis de procesos y prácticas de socialización. Santafé de Bogotá, INDEPAZ.

BARHO, Ignacio Martín. (1983). *Los procesos de socialización*. EN: Acción e Ideología. Psicología Social desde Centro América. El Salvador: UCA Editores.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.

CASTILLO, Elizabeth (1993). *Procesos de socialización y transformación comunitaria*. Bogotá: Universidad Javeriana. Mimeo.

CASTILLO, Elizabeth (1995). *Notas de Campo. Proyecto Etnicidad y Sociedad en el Macizo Colombiano*. Mimeo.

CASTILLO, Elizabeth (2002). *Notas de Campo. Proyecto Identidades Pedagógicas*. Mimeo.

CASTRO, Orlando. (2000). *Historia de la Educación y la Pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo de saber*. EN: Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. Bogotá: Colciencias- ICFES – SOCOLPE.

CENTRO DE INVESTIGACION Y EDUCACION POPULAR – CINEP (1984). Consejo Regional Indígena del Cauca: diez años de lucha. Historia y documentos. Serie Controversia 91-92. Bogotá: Cinep.

CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL CAUCA (1974) *Nuestra lucha es tu lucha*. Popayán: segunda edición.

(1976). *Historia del CRIC: cinco años de organización y lucha*. Comité ejecutivo del CRIC, Popayán.

(1973) *Sobre la situación de Tierradentro* EN: Memoria del III Encuentro Indígena del Cauca. Popayán.

(1975) *Memorias IV Congreso Consejo Regional Indígena del Cauca*. Popayán.

- (1983) Nuestras Luchas Ayer y Hoy. Cartilla del CRIC No. 1. Popayán, tercera edición.
- (1983) Cómo Nos Organizamos. Cartilla del CRIC No. 2. Popayán.
- (1988) Nuestra historia. Popayán: mimeo.
- (1988) Kih' Yuy A'tkha'w Ya'papeyi'- Para qué investigamos. Cartilla Programa de Educación Bilingüe. Popayán.
- (1985) Memorias Séptimo Congreso del CRIC. Popayán: Mimeo
- (1987) Nuestra experiencia educativa. Cartilla. Popayán
- (1991) Encuentro de dirigentes: CRIC 20 Años. Folleto con Memorias.
- (1991) CRIC-20 Años. Junta Directiva Regional. Popayán: Folleto con Memorias.
- (2000) *Informe de los Centros Educativos Comunitarios Intercultural-Bilingüe, CECIB's*. Programa de Educación Bilingüe. Popayán: Mimeo
- (2002) *C,XAYU'CE*. Semillas y Mensajes de Etnoeducación. No. 6. Revista del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. Popayán.
- Aprender a leer es luchar. Cartilla. Popayán: sin fecha.
- Tata wala we's'a' na'hít', lo que cuentan nuestros abuelos. Equipo de Educación Bilingüe. Popayán, sin fecha.

CORTÉS, Pedro (1984). Desarrollo de una organización indígena: el Consejo Regional Indígena del Cauca. Popayán: Mimeo.

DEVAL, Juan (1991). *La Educación como institución Social*. EN: Los Fines de la Educación. México: Editorial Siglo XXI.

ECHEVERRY, Ligia. (1994). *Derechos Humanos de los Viejos en Colombia*. en Antropología y Derechos Humanos. Bogotá: Universidad de Los Andes.

MEJÍA, Marco Raúl (1995). Educación y Escuela en el Fin de Siglo. Bogotá: CINEP

MEJÍA, Marco Raúl (1996). *La Educación Popular: hacia una pedagogía política del poder*. EN: Educación Popular. Refundamentación. Aportes No 46. Bogotá : Dimensión Educativa.

REICHEL - DOLMATOFF, Gerardo. (1986). Desana. Simbolismo de los indios Tukano del Vaupés. Bogotá: Procultura.

RODRÍGUEZ BRANDAO, Carlos. (1980) *Estructuras Sociales de Reproducción*. EN: Saber Popular y Educación en América Latina. Buenos Aires: CEAAL, Ediciones Búsqueda

ZAMBRANO, Carlos Vladimir (1993) . Hombres de Páramo y Montaña. Los Yanaconas del Macizo Colombiano. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

ZAMBRANO, Carlos Vladimir. (1996). YANACANAY. En busca del camino real. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

ZAMBRANO, Carlos Vladimir & CASTILLO, Elizabeth. (1994). *Fuerza en la Montaña*. EN: Ventanas al Macizo. Material transcrito de las entrevistas y testimonios de la Serie documental sobre política yanacona. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología. Mimeo

ZAMBRANO Carlos Vladimir & CASTILLO, Elizabeth (1994). *Los Guardianes del Macizo*. EN: Ventanas al Macizo. Material transcrito de las entrevistas y testimonios de la Serie documental sobre política yanacona. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología. Mimeo

ZAMBRANO, Carlos Vladimir & CASTILLO, Elizabeth (1995). *Memorias de los Talleres y los Encuentros Yanaconas 1992-1994*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología. Mimeo.

Farido Ramonite Cruz.



Universidad
del Cauca



LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN