

Introducción

El presente libro se basa en una investigación etnográfica que se desarrolló en la Institución Educativa Indígena y Pluricultural de Kankawarwua, la cual pertenece a la comunidad indígena Ikø¹, que se encuentra ubicada en la Sierra Nevada de Santa Marta-SNSM, específicamente en la vereda la Cristalina Baja, cuenca media del río Fundación, dentro de los límites territoriales del municipio de Fundación, departamento del Magdalena, Colombia. Su ubicación geográfica en la pirámide serrana es en el lado occidental, a unos 16 kilómetros de la entrada al corregimiento de Santa Rosa de Lima, en la vía que conduce hacia las veredas de Santa Clara y el Cincuenta, a una altura aproximada de 300 msnm. Según la tradición arhuaca, Kankawarwa es el lugar que los padres espirituales dejaron como sitio de consulta para la toma de decisiones, dado que allí reposa la sabiduría ancestral.

Esta comunidad ha sido objeto de múltiples atropellos y violaciones a sus derechos a lo largo

1. Nombre con el cual se autodenomina el pueblo originario arhuaco.

de su historia. Primero por parte de los colonizadores españoles y más recientemente por parte de los diversos actores armados (guerrillas, paramilitares, agentes del Estado, etc.) que han hecho presencia en la Sierra Nevada de Santa Marta. En efecto, la lucha por sobrevivir en su territorio en medio del conflicto armado ha sido al mismo tiempo la lucha por desarrollar procesos educativos que respondan a sus realidades y a su propia visión de mundo. Actualmente, la educación en dichas comunidades dista en significado y expectativas de una reflexión social-comunitaria que responda a sus realidades sociales y culturales. Esta es razón suficiente para emprender el camino de búsqueda que permita, desde el diálogo con los actores, descubrir caminos que faculten y empoderen a la comunidad para repensar su Proyecto Educativo Comunitario - PEC y sus prácticas pedagógicas, de tal manera que respondan a las exigencias que el propio contexto multicultural rural les demanda. Todo en aras de promover una educación intercultural para todos (indígenas, campesinos, afrodescendientes, etc.), sustentada en la perspectiva de la ecología de saberes (Santos, 2010) en la que la pluralidad de conocimientos está representada por el saber ancestral del pueblo ikꞤ, sus cosmovisiones, su cosmogonía, sus creencias y tradiciones, a la par con el conocimiento occidental que caracteriza a los estudiantes campesinos no indígenas e incluso a los profesores bunachis². Esto se traduce

2. Término con el cual los miembros del pueblo ikꞤ se refieren a los no

en una escuela incluyente e intercultural que favorece la interacción entre culturas y donde el conocimiento que emerge se constituye en un verdadero interconocimiento, sin comprometer la autonomía de las dos culturas en cuestión.

Bajo estas premisas pueden darse condiciones integrales desde el Proyecto Educativo Comunitario - PEC y, por lo tanto, desde el currículo escolar, para permitir la puesta en marcha de principios axiológicos y actitudinales que, con la cualificación pedagógica, didáctica, evaluativa y de gestión, posibiliten momentos en tiempo y espacio dentro del cronograma escolar y en los tiempos de la comunidad. Con eso se busca la territorialización de la paz como un aporte significativo a los múltiples esfuerzos de los diferentes grupos sociales para la construcción de ella en Colombia en tiempos de posacuerdos.

Esta investigación se desarrolló en el marco de una tesis de la Maestría en Educación, en convenio entre la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena y el Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano - SUE Caribe. El tema de investigación surgió de las experiencias investigativas de los autores como miembros del Grupo de Investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural - CEMPLU, de la Universidad del Magdalena. Uno de los objetivos de este grupo de investigación es desarrollar investigaciones de tipo socioeducativo desde

indígenas.

una perspectiva metodológica emergente y complementaria en las comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta - SNSM y el Caribe colombiano, en contextos multiculturales, plurales y con problemáticas socioeconómicas. Esto con el objeto de comprender e interpretar la voz de sus propios miembros, relacionada con sus necesidades formativas respecto a cómo educar en estos escenarios.

Hay que decir que la educación para el pueblo ikꞤ estuvo marcada desde sus comienzos por la represión y la invisibilización de sus propias creencias y tradiciones culturales. Fue solo hasta el surgimiento de una nueva Constitución Política en el año de 1991 que en Colombia se dio un vuelco total a la concepción que se tenía de educación indígena e incluso de nación e identidad nacional. Su antecesora fue la carta constitucional de 1886 que, según Kalmanovitz y López (citados en Esmeral y González, 2015), propugnaba por un Estado-nación homogéneo como requisito fundamental de la nacionalidad colombiana. El carácter homogeneizante de esta carta constitucional incidió de manera directa en los procesos educativos que se desarrollaron hasta entonces en las comunidades indígenas y fomentó los procesos de “asimilación” a la cultura dominante, lo que invisibilizó la cultura y la identidad propia de los pueblos originarios presentes en la SNSM, mediante procesos como el adoctrinamiento religioso o “catequización”, y la adopción de la lengua dominante o “castellanización”. Por su parte, la Constitución Política de 1991 abrió un nuevo pa-

norama desde el punto de vista legal y jurídico que favoreció a los pueblos originarios en nuestro país, al considerar como principio fundamental, en su Artículo 7, que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Este reconocimiento abrió los espacios necesarios para diseñar estrategias tendientes a la visibilización de la identidad, las tradiciones y las culturas propias de nuestros pueblos originarios. En lo que respecta a la educación, este paso abonó el terreno para el establecimiento legal de lo que hoy en día conocemos como etnoeducación, que sentó las bases para desarrollar procesos de educación intercultural bilingüe (EIB) en las comunidades indígenas presentes en la SNSM.

Efectivamente, con la expedición de la Ley General de Educación (1994) se reglamenta, en el capítulo III, lo concerniente a la educación para los grupos étnicos en nuestro país. En relación con la lengua materna, su Artículo 57 considera que “En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo”. Por tanto, la segunda lengua es el castellano y se tiene como lengua hablante nacional. En el caso particular de la SNSM este proceso se ha venido implementando por más de veinticinco años bajo el modelo de etnoeducación o educación intercultural

bilingüe (ikun³ - castellano), como se conoce en contextos latinoamericanos.

Aun así, la educación en dichas comunidades, si bien ha ido cambiando paulatinamente, dista en significado y expectativas de una reflexión social-comunitaria que responda a sus realidades sociales y culturales actuales. Esto se ajusta a lo que plantean Perinat y Tarabay (2008) al decir que:

Quizás la manera de concebir e implementar la educación —un programa escolar— no encaja en la visión del mundo de ciertos grupos desfavorecidos, porque lo que se dice que va a reportarles no cuadra con lo que su ‘construcción de la realidad’ les asegura (p. 705).

En efecto, esto es lo que parece estar sucediendo en estas comunidades donde se evidencia la falta de pertinencia de los procesos curriculares, debido a que han sido producto de imposiciones externas que distan mucho de sus realidades propias y no corresponden con su plan de vida. El corolario de esta situación es la reproducción sin más del modelo educativo etnocéntrico y homogeneizante que impera a nivel nacional y no al de su propio contexto intercultural. Es por ello por lo que:

3. Lengua originaria del pueblo ikꞤ.

[...] los grupos étnicos colombianos, entre ellos los indígenas, reclaman que no solo la etnoeducación sea ‘un saludo a la bandera’⁴ en cuanto al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, sino que esta debe principalmente desarrollar estrategias y herramientas para fortalecer y conservar las identidades culturales de estos grupos étnicos (Esmeral y Sánchez, 2016, p. 61).

Esta situación nos obliga a reflexionar acerca de la manera como se desarrollan las prácticas pedagógicas interculturales bilingües de la EIB desde la perspectiva de la ecología de saberes en el pueblo ikꞑ de Kankawarwa, teniendo en cuenta que en la actualidad esta comunidad indígena demanda un modelo de educación propia y a la vez propicia espacios de inclusión para los estudiantes no indígenas de origen campesino que confluyen dentro de su mismo espacio territorial rural. Esta situación ha dado origen a diversas tensiones y desafíos a nivel curricular, los cuales se deben asumir por medio de una práctica pedagógica intercultural bilingüe e incluyente que, bajo preceptos ontológicos del diálogo de saberes, valore la diversidad y respete la diferencia. Esto formando un equilibrio entre culturas desde una perspectiva simétrica, en aras de consolidar un proyecto educativo que, desde la interacción cultural y el diálogo,

4. Esta es una mera formalidad para decir algo que se sabe de antemano que no se va a cumplir o que no se va a sancionar su incumplimiento.

contribuya a fortalecer y enriquecer a la comunidad ikꞤ de Kankawarwa. De igual manera, esta reflexión nos lleva a pensar la forma como desde las prácticas pedagógicas interculturales se puede contribuir a la territorialización de la paz en la SNSM, teniendo en cuenta que en estas escuelas convergen las víctimas históricas del conflicto armado, y que para consolidar una verdadera paz estable y duradera no se puede seguir ignorando la visión que tiene el pueblo originario ikꞤ en torno a la paz y al periodo de posacuerdo en que se encuentra nuestro país.

De allí, la necesidad de plantearnos el siguiente interrogante como ruta orientadora de esta investigación socioeducativa:

¿Qué prácticas pedagógicas interculturales bilingües, desde la perspectiva de la ecología de saberes, se podrían desarrollar en una escuela del pueblo originario ikꞤ de Kankawarwa que se ubica en un contexto multicultural rural y que ha sido víctima del conflicto armado?

A modo de justificación, podríamos destacar los siguientes aspectos: el pueblo ikꞤ ha sido capaz de interactuar de manera recíproca con sus hermanos menores⁵ mediante una educación que no ha respondido

5. Néstor Cardoso, historiador de la Universidad Nacional, explica que las cuatro comunidades poseen una creencia compartida acerca de la creación del universo por parte de una madre universal, que dio origen inicialmente a los indígenas y después creó a los individuos de las otras sociedades, razón por la que los primeros son “hermanos mayores” y las demás culturas occidentales son “hermanos menores”. “En su

a las reales necesidades, expectativas y requerimientos de su pueblo, así como tampoco a las exigencias planteadas por las dinámicas interculturales que se presentan actualmente en sus territorios. Por tanto, es necesario repensar el Proyecto Educativo Comunitario - PEC a partir de la visibilización de las características que debe reunir el currículo intercultural bilingüe, para que responda a su propia visión de mundo, es decir, teniendo en cuenta sus realidades inmediatas, sus interacciones, su plan de vida, así como los significados y los sentidos que le atribuyen a los procesos educativos que se desarrollan en su comunidad.

A la vez, este currículo intercultural bilingüe debe ser inclusivo, teniendo en cuenta que la educación que se imparte en la escuela está dirigida tanto para estudiantes indígenas como no indígenas. De esa manera, las prácticas pedagógicas que se desarrollen en la escuela deben responder a las exigencias que el propio contexto intercultural rural les demanda, en aras de desarrollar un modelo integral de educación intercultural bilingüe basado en la ecología de saberes (Santos, 2010). En dicha ecología, la pluralidad de conocimientos está representada por los saberes y los conocimientos del pueblo ikꞤ, en consonancia con el conocimiento occidental que caracteriza a los estudiantes campesinos no indígenas, lo cual se tra-

cosmología, ellos son los encargados de vigilar el equilibrio del mundo desde la Sierra, que es el lugar sagrado del que son guardianes. Nosotros venimos siendo sus hermanos menores y tenemos el papel de escuchar sus consejos sobre la naturaleza”, explica Cardoso.

duce en una escuela incluyente e intercultural que favorece la interacción simétrica entre culturas y el encuentro de saberes asumidos con la misma validez. Por tanto, para avanzar en este proceso es necesario no solo identificar, desde las voces de los actores, las percepciones que subyacen entre los estudiantes, los docentes y los directivos docentes en relación con las prácticas pedagógicas interculturales que se desarrollan en la comunidad ikꞌꞤ de Kankawarwa, sino también la influencia que ejercen los docentes vinculados a este proceso desde su práctica pedagógica, con el fin de apreciar los progresos o los estancamientos en pro de avanzar hacia la construcción de una cultura de la interculturalidad en el contexto rural de la SNSM. En efecto, la identificación de estos progresos o estancamientos es trascendental, en relación con lo que los niños, niñas y jóvenes aprenden en su escuela. Así lo afirma Santos (2016) al considerar que “En un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido” (p. 56). De hecho, en las escuelas ubicadas en contextos multiculturales, muchas veces las presiones externas que ejerce el Estado por responder a los lineamientos curriculares y estándares del modelo homogeneizante nacional terminan minando el espacio para el conocimiento tradicional que es inherente a los planes de vida de la comunidad. Eso se traduce en prácticas o saberes que terminan en el olvido o que por lo me-

nos no se dinamizan dentro de las prácticas pedagógicas interculturales de la escuela.

Pero ¿qué tanto hemos avanzado en materia de educación intercultural en Colombia? Según la perspectiva del Estado, el objetivo de la política etnoeducativa es garantizar que en todas las instituciones educativas del país se asuma la educación intercultural, de tal manera que los educandos se concienticen, y valoren la diversidad étnica y cultural, representada en los afrocolombianos, los indígenas y los gitanos como parte integral de la nación (Ley 115, 1994). Sin embargo, “esta determinación legal no ha pasado de ser letra muerta para la educación oficial y privada y restringida de un modo artificioso a las comunidades étnicas” (Esmeral y Sánchez, 2016, p. 61).

Desde luego, esta reflexión se aproxima también a los procesos de reivindicación y a la apuesta por una vida más emancipadora de las comunidades originarias de Colombia y del continente latinoamericano, en la que se evidencia cada vez más la necesidad de trabajar por una educación que esté sustentada en la localidad (preñada de riquezas construidas socialmente) y enriquecida por las tensiones entre ella y los denominados saberes universales, y entre el Estado multinacional y el mundo, donde individuos y colectivos están viviendo complejas adversidades de índole social, política, cultural y económica.

Asimismo, los procesos educativos que se desarrollen en estas comunidades no pueden ser ajenos al momento histórico que vive el país en relación con

el periodo de posacuerdo que se viene desarrollando entre el Gobierno y los grupos insurgentes que durante tantos años victimizaron a los campesinos e indígenas asentados en la SNSM. Por tanto, creemos que es posible y necesario que desde la escuela se forjen prácticas pedagógicas que, a partir de la interculturalidad, el bilingüismo y la ecología de saberes, puedan contribuir a la territorialización de la paz en el país. Esto contribuye a generar espacios de entendimiento entre las diferentes culturas que hacen presencia en el territorio nacional, y que son la máxima expresión de nuestra multiculturalidad y pluriétnicidad. De esa manera, los conflictos se resolverán dialógicamente y servirán para el aclimatamiento de la paz que exigen la sociedad y la constitución.

En razón a lo anteriormente expuesto, se definió como objetivo general de esta investigación analizar las prácticas pedagógicas interculturales bilingües que se podrían considerar desde la ecología de saberes en la Institución Educativa Indígena y Pluricultural de Kankawarwua, utilizando la etnografía doblemente reflexiva, propuesta por Gunther Dietz (2009), como método de investigación.

Para alcanzar el objetivo general, se definieron tres objetivos específicos: el primero de ellos fue identificar las percepciones que subyacen entre los profesores, los directivos docentes y las autoridades ikꞤ sobre las prácticas pedagógicas interculturales bilingües que se desarrollan en la comunidad ikꞤ de Kankawarwa. El segundo consistió en reconocer las

dinámicas socioculturales y los proyectos de vida de la comunidad Iku de Kankawarwa, y cómo estos se pueden asociar a la práctica pedagógica intercultural de su escuela, asumiéndolas como “ecología de saberes”. Posteriormente, se propuso visibilizar los aspectos que debe contemplar la práctica pedagógica para contribuir desde la interculturalidad, el bilingüismo y la ecología de saberes a la territorialización de la paz.

En el capítulo I, entonces, se abordan los aspectos relacionados con la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2009), metodología empleada en esta investigación. Allí se da cuenta de los criterios que sirvieron de sustento para adoptar la metodología interpretativa-comprensiva a través de la etnografía doblemente reflexiva, teniendo en cuenta su pertinencia en contextos multiculturales y su concordancia con los objetivos planteados dentro de esta investigación. De igual manera, se describen las técnicas y los instrumentos utilizados durante el proceso de recolección de información en la Institución Educativa Indígena y Pluricultural de Kankawarwa.

El capítulo II aborda las percepciones que subyacen entre los profesores, los directivos docentes y las autoridades ikꞤ sobre las prácticas pedagógicas interculturales bilingües que se desarrollan en la Institución Educativa Indígena y Pluricultural de Kankawarwa. Inicialmente, se revisan algunos antecedentes relacionados con las prácticas pedagógicas en el modelo de Educación Intercultural Bilingüe en el contex-

to colombiano y latinoamericano. Luego, se describe cómo ha sido el proceso de la etnoeducación o Educación Intercultural Bilingüe en la comunidad ikꞤ de Kankawarwa, SNSM. Finalmente, se identifican las fortalezas, las tensiones y los desafíos que surgen actualmente alrededor de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la Escuela de Kankawarwa, al asumirlas desde la interculturalidad y el bilingüismo. Eso, teniendo en cuenta que estos pueblos originarios demandan una modelo de educación propia y, a la vez, propician espacios de inclusión para los estudiantes no indígenas de origen campesino que confluyen dentro de su mismo espacio territorial y escolar.

Por otro lado, el capítulo III da cuenta de las dinámicas socioculturales y los proyectos de vida del pueblo ikꞤ de Kankawarwa, inherentes a la práctica pedagógica intercultural de su escuela asumida desde la “ecología de saberes”. Inicialmente, se aborda la EIB desde la dinámica de la “ecología de saberes” en el pueblo originario ikꞤ de Kankawarwa, teniendo en cuenta que es necesario explorar la forma como la comunidad asume el tema de la educación intercultural en su escuela, máxime cuando su quehacer educativo se desarrolla de manera compartida con estudiantes indígenas y no indígenas. Luego, se abordan los aspectos que debe contemplar la práctica pedagógica intercultural, asumiéndola como “ecología de saberes” en el marco de un currículo intercultural bilingüe. Finalmente, se reconocen los criterios que son relevantes dentro del plan de vida y la cosmovi-

sión del pueblo ikꝿ, con el fin de que se reconozcan e implementen durante las prácticas pedagógicas, en aras de consolidar un currículo intercultural bilingüe que valore la interacción cultural y a la vez contribuya con la conservación del acervo cultural y lingüístico de esta comunidad.

En el capítulo IV se visibilizan los aspectos que deben contemplar las prácticas pedagógicas para contribuir desde la interculturalidad, el bilingüismo y la “ecología de saberes” a la territorialización de la paz. En un primer momento se analiza el papel de los pueblos originarios en el escenario de los posacuerdos y su contribución a la territorialización de la paz, considerando que los procesos educativos que se desarrollen en estas comunidades no pueden ser ajenos al momento histórico que vive el país. Finalmente, se descubren los aspectos que desde la cosmovisión ikꝿ se deben contemplar en las prácticas pedagógicas para contribuir desde la interculturalidad, el bilingüismo y la “ecología de saberes” a la territorialización de la paz en la SNSM, los cuales pueden servir de base para consolidar a las escuelas multiculturales como verdaderos laboratorios de paz y de convivencia.

Finalmente, en el capítulo V se exponen las conclusiones, las limitaciones y las perspectivas que emergieron de esta investigación etnográfica doblemente reflexiva.