

Educación Propia Indígena, Etnoeducación y Culturalismo en Colombia

Luis Guillermo Vasco: LGV

Leidy Marcela Bravo: LM

Janeth Galeano: JG

Isabel Orjuela: IO

Estudiante

LGV: Antes de entrar en el tema, me voy a referir al contexto en el cual surgen las reivindicaciones indígenas sobre educación.

Es importante comenzar examinando lo que buscaba el movimiento indígena del Cauca a partir de los años 60 y, sobre todo, en los 70 del siglo pasado. Sus demandas se ocupaban fundamentalmente de dos campos: uno, el principal, la recuperación de las tierras; ¿por qué recuperación?, porque esas tierras habían sido suyas desde mucho antes de la llegada de los conquistadores, pero durante la época de la colonia esas tierras hacían parte de los resguardos indígenas, globos de tierra que los colonizadores asignaron a grupos de indígenas para que tuvieran donde vivir y producir sus alimentos y, el resto del tiempo, pudieran trabajar gratuitamente para los españoles, tanto en minería como en agricultura o como sus sirvientes en casas de las ciudades o de los pueblos.

Esas tierras, unos 100 años atrás, o sea ya avanzado el siglo XVIII y a comienzos del siglo XIX, les habían sido expropiadas, la mayor parte de las veces en forma violenta, para crear grandes haciendas ganaderas o agrícolas, que tenían un problema: los terratenientes no tenían mano de obra para trabajarlas, porque la casi totalidad de la población en esa zonas era indígena; se “inventaron” entonces una institución, que se llamó “terraje”, para poder asegurar mano de obra. Permitían que los indígenas continuaran viviendo en las tierras que les habían robado, que pudieran tener ahí sus casas y sus pequeñas parcelas y, en cambio, tenían que pagar una especie de arriendo al terrateniente, trabajando gratis en las actividades de la hacienda un cierto número

de días al mes. Así, pues, la principal reivindicación india era la recuperación de las tierras.

Esto estableció una primera distinción con el movimiento campesino de la ANUC, Asociación Nacional de Usuarios Campesinos. Aunque el movimiento indígena en el Cauca y en otras regiones del país, como en Antioquia, surgió muy unido y de acuerdo con el movimiento campesino, tan pronto comenzó a tener fuerza surgieron criterios de diferenciación y uno de ellos era precisamente que los indios recuperaban las tierras, mientras los campesinos las invadían, estos se reconocían como invasores; invadían las haciendas y su lema era “la tierra para el que la trabaja”; planteaban que si bien trabajaban las tierras, estas eran ajenas, por lo cual buscaban hacerlas suyas y, para hacerlo, las invadían. Desde el principio, los indígenas se distanciaron de esa consigna, y decían: nosotros no invadimos, recuperamos lo que es nuestro.

La segunda gran reivindicación del movimiento indígena era la de la organización y la autoridad de la misma. Inicialmente, contaban con una organización de origen colonial, los cabildos, autoridades colectivas de quienes vivían en los resguardos; muchos habían ido desapareciendo por diversas razones y caminos; entonces, los indígenas empezaron a plantearse la recuperación de los cabildos para que dirigieran la lucha por retomar las tierras de resguardo.

De esa manera, se crearon cabildos que no habían existido antes, se revivieron los que habían desaparecido o se pusieron en lucha cabildos que no se habían acabado, pero que no funcionaban porque sobre los indios mandaban los terratenientes, los curas y los politiqueros; las comunidades revivieron esos cabildos. Era también una diferencia con la ANUC; esta tenía una dirección central, el Comité Ejecutivo, que pretendía dirigir todo el movimiento de recuperación o de lucha por las tierras, es decir, que pretendía dirigir no solo a los campesinos sino también a los indígenas, pero estos no estuvieron de acuerdo, pues consideraban a los cabildos como sus autoridades, casi siempre encabezadas por un gobernador que salía de muy distintos mecanismos de elección o de nombramiento.

No había una reivindicación muy clara en el campo de la educación, pero sí un repudio a los sistemas de educación que existían en las diversas comunidades, escuelas e internados manejados por misioneros católicos, muchos de ellos europeos, italianos, españoles, a veces franceses, cuyo objetivo no era la educación, sino el adoctrinamiento religioso, aunque realizaban algunas actividades prácticas para enseñar a los niños a trabajar. Los internados poseían tierras, eran haciendas que trabajaban con la mano de obra indígena, con el argumento de que si estaban educando a los hijos de los indígenas, entonces los papás debían pagar esa educación con trabajo.

En el Cauca había un rechazo generalizado a la educación misionera, y su reivindicación fundamental, como se expresó en el programa de los Siete Puntos del CRIC, era el nombramiento de maestros indígenas que enseñaran en sus lenguas. Maestros indígenas no había en esa época porque el estatuto docente no lo permitía; para ser maestro era necesario tener un título universitario o normalista, en especial en educación; tiempo después se abrió a otros profesionales, pero tampoco había indígenas con esas características.

Algunos indígenas trabajaban en los internados misioneros, pero su tarea era ser traductores; los profesores daban las clases en castellano y los indígenas las traducían para que los alumnos entendieran bien, porque, aunque muchos hablaban y entendían el castellano, no lo hacían con un nivel suficiente para comprender los contenidos de las clases; los traductores también traducían los sermones de los curas en las misas o en las procesiones; pero realmente no eran profesores. Ningún indígena del Cauca tenía un título que, de acuerdo con el Estatuto Docente Nacional, le permitiera ser profesor.

Esa reivindicación chocó fundamentalmente con los misioneros, con los maestros nacionales colombianos y con los aparatos del gobierno en el campo de la educación: el Ministerio, las Secretarías departamentales y municipales, etc. Con el impulso y la fuerza de la lucha, los indígenas empezaron ellos mismos a crear escuelas y nombrar como maestros a personas de las comunidades; de esa manera se crearon en pocos

años decenas de escuelas que estaban bajo control del movimiento indígena y al margen de la sociedad nacional y su organización. En 1978, el gobierno tuvo que ceder y, después de 6 años de lucha indígena, expidió el decreto 1142, que permitía que en las zonas indígenas se nombraran maestros escogidos por los indígenas, aunque no cumplieran los requisitos del estatuto docente.

Los primeros en oponerse fueron los maestros blancos (como se decían en esa época, ahora les da vergüenza y ya no hablan de blancos sino de mestizos) agrupados en algunas organizaciones departamentales y aún en FECODE, que no estaban de acuerdo con que se “rebajara la calidad” de la educación nombrando como maestros a indios que no tenían título profesional. El Ministerio ideó una forma de “capacitación” para estos maestros indígenas y dio la posibilidad de que aquellos ya nombrados o que quisieran serlo y no tuvieran el título, lo obtuvieran de una normal a través de unos cursos llamados de profesionalización. En algunos sitios, los cursos los organizaron y los hicieron las normales, en otros lugares fueron los propios indígenas junto con personas que trabajaban con ellos, muchas veces profesores universitarios; al gobierno no le quedó otro remedio que aceptar que las normales dieran los títulos aunque no hubieran tenido que ver con los cursos.

De esa manera, el decreto del gobierno permitía excepciones al Estatuto Docente durante un tiempo, mientras los maestros indígenas que no cumplían con los requerimientos del estatuto se profesionalizaban. Fue una situación de transición.

Con el nombramiento de maestros indígenas, con la creación de esas escuelas, con la práctica de esos maestros, que estaban en estrecha relación con las comunidades y con el movimiento de recuperación, se comenzaron a plantear problemas que antes no se habían pensado: ¿qué enseñar en esas escuela?, ¿para qué van a servir?, ¿qué papel van a cumplir en la lucha por la recuperación? Y la primera respuesta que se dieron fue de nivel muy general: no nos sirve la educación nacional, necesitamos una educación propia, pero sin que estuviera muy claro en qué consistía.

Necesitaban una educación propia que, a diferencia de la educación nacional, no arrebatara la lengua y la cultura a los estudiantes; que no les implantara una religión,

porque en muchas escuelas, los maestros indígenas que se nombraron habían estudiado con curas o monjas y, entonces, enseñaban religión, como a ellos les habían enseñado. Necesitaban una educación que formara gente para mantener y continuar la lucha. Por eso comenzaron a hablar de educación propia.

En el libro del CRIC, “¿Qué pasaría si la escuela...?”, se relatan muchas experiencias, muchos ensayos que se hicieron en las escuelas indígenas, creadas por y vinculadas con las comunidades y respaldadas por el movimiento indígena, en donde enseñaban profesores indígenas nombrados por la comunidad, aunque más tarde fueron nombrados por las Secretarías de Educación. Con los maestros que había seleccionado la comunidad, se formalizaba el nombramiento para que el gobierno les pagara, porque al principio los había mantenido la comunidad.

Con el tiempo, el gobierno se dio cuenta que otra vez el movimiento indígena lo iba a rebasar con su reivindicación de educación propia, como había ocurrido con el nombramiento de los maestros. Y esta vez se preparó. En el Ministerio designaron a dos antropólogas, una de ellas egresada de la Nacional y otra de los Andes, (creo que ambas fueron profesoras de la Pedagógica): Yolanda Bodnar y Gina Carrioni, para que plantearan una alternativa oficial a la educación propia. Ellas se encontraron en la bibliografía el concepto de etnoeducación, que había sido desarrollado en México por el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla, y plantearon ese concepto para Colombia, con la diferencia de que en México estaba ligado a planes y proyectos más grandes, que llamaban etnodesarrollo. El etnodesarrollo era una forma de desarrollo para que los indígenas se integraran a la sociedad nacional mexicana; y la etnoeducación se definía como educación para el etnodesarrollo, para que los indígenas se formaran para participar en los proyectos de etnodesarrollo. En Colombia, en ese momento, ni siquiera había un plan de desarrollo para el país.

En 1985, el Ministerio de Educación realizó en Girardot un seminario con presencia de indígenas de muchos sitios del país y les “vendió” el concepto de etnoeducación, diciéndoles que el gobierno estaba dispuesto a respaldarla y financiarla, pero sin definir en qué consistía, todo muy en el aire porque faltaba la base del etnodesarrollo.

Los indígenas tampoco tenían muy claro que era educación propia, entonces se “casaron” con la etnoeducación que les ofreció el gobierno, creyendo que era lo mismo.

A continuación, el Ministerio de Educación se vio obligado dar contenido a ese término y empezó a programar una serie de seminarios o talleres con participación de indígenas, maestros, antropólogos y funcionarios del gobierno. El Ministerio siempre llevaba una propuesta, que se discutía durante dos o tres días y, algo curioso, siempre se aprobaba, a veces con muy pequeñas modificaciones. Esos talleres eran liderados por Luis Alberto Artunduaga por parte del Ministerio, quien era muy hábil para lograr que se aprobaran las propuestas que llevaba. Así nacieron los llamados lineamientos de la etnoeducación, de la educación indígena.

Todos esos lineamientos salieron del gobierno a través del Ministerio de Educación. Solamente en el resguardo indígena de Guambía no aceptaron lo de etnoeducación y siguieron hablando de educación propia y comenzaron a trabajar y hacer experiencias para llenar de contenido ese concepto.

Todavía muchos creen que la etnoeducación es la gran panacea; en cambio, como después lo constituyó la Constitución del 91, fue la base esencial para que el gobierno metiera un “caballo de Troya” que volteara las reivindicaciones indígenas hasta hacerlas aceptables para el gobierno.

Esta situación coincidió también con el periodo en que el país introdujo las políticas de privatización; con esa base, la etnoeducación se volvió un negocio fabuloso para las universidades y para muchos antropólogos, que se especializaron en ella, porque todo lo que tuviera que ver con etnoeducación: planes, escuelas, profesores, todo había que formarlo. Así surgió el hecho de que universidades a las que nunca se les había ocurrido una formación para los indios ni nada que tuviera que ver con ellos, se dedicaran a la etnoeducación.

Aquí, en la Pedagógica, hubo un seminario de varios días con gente del CRIC, tratando de los programas de formación en etnoeducación que se querían implementar aquí en

forma conjunta. Yo estuve presente, pero no sé por qué no funcionó. Creo que hubo oposición de profesores y como ellos iban a ser los maestros de los maestros, no había nada que hacer. Finalmente, todos los resultados de ese seminario se los presentó el CRIC a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, en donde se estableció el programa de etnoeducación de acuerdo con las conclusiones de ese seminario. Pero una vez listo, la UNAD incumplió los acuerdos para incorporar estudiantes indígenas del Cauca. Mas adelante, el CRIC decidió hacerlos sus propios programas educativos y se dedicaron a trabajarlos.

El libro del CRIC muestra cómo pasaron del concepto de educación propia al concepto de etnoeducación. En mi criterio, esta clase de educación tiene un problema adicional, el problema de entenderla como la conservación y la recuperación de la cultura; el aspecto de la cultura nos va a llevar más adelante a las discusiones sobre lo intercultural y lo multicultural.

LMB: Estaba pensando mientras el profe hablaba. Primero, gracias por haberme invitado, pocas veces me invitan a esto, chévere que lo inviten a uno a conversar sobre estos asuntos que a mi parecer tienen un componente bien interesante, en términos de cuáles son las apuestas, en lo que tiene que ver con lo educativo, que desde la Universidad Pedagógica se hacen para las distintas comunidades y pueblos.

Por un lado, teniendo en cuenta un panorama general del país, se podría mencionar la la cooptación de un discurso y de unos ideales políticos que se hacen alrededor de lo que sería la educación propia, para luego tergiversarlos en el desarrollo de lo que se denomina “etnoeducación”, entendida como un proyecto de asimilación y de integración de las diferentes comunidades del país, y particularmente de los pueblos indígenas, desde miradas universalistas, en lo que tiene que ver con lo que significa educar a una persona.

Siguiendo más o menos esa línea de tiempo descrita por el profesor, es interesante ver cómo desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), aparece como una necesidad

estar “impulsando” proyectos de etnoeducación a nivel del país, revertiendo en impactos directos a las comunidades, generando fisuras en sus procesos organizativos y, dentro de ellos, lo que concierne a la educación.

Desde mi experiencia de vida y trabajo, quisiera retomar un ejemplo, que se ubica en el año 2007, cuando inicio a trabajar en uno de esos proyectos que se financian desde el MEN, en este caso para el diseño del proyecto y modelo y etnoeducativo del Pueblo Inga, en los departamentos de Nariño, Cauca, Putumayo y Caquetá.

Es interesante ver cómo la concepción de que lo que se va a ejecutar es un contrato, permea todo el “acompañamiento”: “lo vamos a contratar tres meses para que diseñe el proyecto etnoeducativo de X o Y pueblo... para esto necesitamos un equipo de profesionales”, pero ¿quiénes son esos profesionales?, ¿cuáles los criterios de selección?, pues no necesariamente son escogidos por los pueblos, en general somos los licenciados, los antropólogos o los veterinarios... quien tenga la posibilidad de vincularse al proyecto por una recomendación o por suerte, no necesariamente porque tenga la perspectiva de trabajo de dicho pueblo.

Es aquí donde me refiero a los impactos, pues, en esta lógica, no se trata de un compromiso con unos ideales políticos, de vida de las comunidades y pueblos, se trata de la ejecución de una tarea, desvinculada de los ritmos de trabajo de la gente, de sus contextos particulares, es decir, son proyectos “etno” por tener como población objeto (para utilizar los términos de los contratos) a pueblos indígenas, y “educativos” por estar orientados a los contenidos y temas de la malla curricular. Una mirada realMente pobre de lo que sería educar para la vida en un territorio particular.

En el transcurso de dicha experiencia con el Pueblo Inga, surgen preguntas como: ¿es suficiente el contrato por tres meses para diseñar un proyecto educativo?, ¿cuáles deberían ser los criterios de conformación del equipo de trabajo?, ¿lo pertinente es un proyecto etnoeducativo, de educación propia, intercultural?, ¿cuál sería la relación entre estos proyectos y su plan de vida?; en el mismo sentido, ¿es suficiente nombrar a un maestro indígena en una escuela para que realmente haya educación propia o etnoeducación?, ¿será suficiente que sea una educación bilingüe?, también hay una

pregunta grande frente a ¿cómo se abordan los contenidos de enseñanza en una escuela?, ¿desde dónde, desde qué mirada?, pero también, en relación a lo que dice el profe Vasco, ¿qué se enseña y para qué? Aquí nuevamente regresamos a la discusión respecto a la toma de decisiones: etnoeducación o educación propia, como parte de un proceso, no de revitalización de la cultura, no de conservación, no de permanencia, sino como parte de un proceso de vida y de recreación de la existencia de un pueblo en un territorio particular.

Pero esas preguntas, que en un principio salen de la gente, también son cooptadas por el Estado, por las políticas de gobierno y eso se traduce, por ejemplo, en la formulación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), documento de trabajo que pueden consultar en la página del MEN.

Ese documento, supuestamente, se construye con la participación de las diferentes comunidades indígenas del país, pero cuando se mira quiénes participan, queda claro que son dos o tres “líderes” que traen aquí al centro, a Bogotá, a pensar sobre la educación que está allá en los territorios; porque también se dice que es muy difícil para los funcionarios del MEN y, en general, para los funcionarios del país desplazarse a los territorios, porque son “zonas rojas”, son “peligrosas”, porque “hay que mojarse”, porque “hay que montar en canoa”, porque allá “solo se come yuca y pescado y es terrible comer eso”, porque el presupuesto no alcanza para pagar tantos gastos de viaje de los funcionarios.

Entonces, hay una cantidad de intereses que están moviendo los procesos de construcción de esos proyectos que hacen parte de una política pública, “que, como vemos, es de reducida participación, lo que la convierte en no tan pública”. Una de las ideas centrales que rondan ese SEIP es una reivindicación que se supone es de los indígenas: “asumir la administración de su propia educación”, lógica contradictoria cuando se orienta desde las formas de pensamiento y vida de la cultura hegemónica, con sus propias dinámicas organizativas y de trabajo, desconociendo la necesidad de las miradas colectivas y del trabajo en el territorio para acercarse a un aporte real a sus planes de vida.

Haciendo énfasis, además, en que asumir la administración de su propia educación es cuestión de “ejecutar recursos”, la mayoría de las veces sin horizontes de acción, pues, como se puede intuir, si no hay un trabajo colectivo y participativo, enmarcado en unas acciones políticas que orienten el desarrollo de propuestas educativas relacionadas con los planes de vida, tampoco hay una mirada clara de cómo “gastarse el dinero”. Un ejemplo claro de esto es la implementación del decreto 2500/2010 (*Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP*), en donde la autonomía de los pueblos frente a su educación, en la vida práctica se traduce en la ejecución de recursos.

Y en este punto quiero retomar el inicio de mi intervención, en lo que tiene que ver con las maneras en que desde la UPN intervenimos en estas situaciones, pues, como saben, los estudiantes de la Universidad tienen la posibilidad de ir a realizar sus prácticas pedagógicas y trabajos de grado en las comunidades, con la noble intención de “ayudar a fortalecer procesos de educación propia o procesos de etnoeducación o procesos de educación desde un enfoque intercultural”, inclusive utilizando indistintamente los términos; pero más allá del término, se trata de cuál es el posicionamiento nuestro cuando vamos a hacer una práctica que dura tres meses y, en este tiempo, ya dejamos un documento a la comunidad, que es su modelo de educación propia o su modelo etnoeducativo. A la partida se dejan cartillas, material educativo, etc. La pregunta vuelve: ¿para qué, qué relación tiene con el devenir histórico de las comunidades, con sus demandas, con sus necesidades y proyecciones? Y más profundamente, ¿será que los procesos educativos los podemos construir únicamente desde nosotros hacia ellos?

¿Cómo pensamos nosotros la vida del otro desde eso tan amplio llamado educación? Porque el problema es así de trascendental. Allí tenemos un llamado para hacer esa distinción, pues la educación no se reduce a los procesos de escolarización. Toma gran

sentido, entonces, debatir qué sería educación propia, qué etnoeducación y los demás “términos de moda”, pues la educación propia traspasaría las fronteras de lo que es una institución formal, como la escuela.

Esa discusión también nos lleva a pensar cómo lo estamos haciendo en la vida práctica y cómo estamos entendiendo eso. Al respecto, traje para mostrarles esta cartilla, que me parece bien interesante; cuando la vi, me gustó por el dibujo.

LGV: Por esa espiral copiada de los guambianos.

LMB: Por esa espiral copiada, muy bonita, me llamo la atención por los colores y, además, por el título que dice “Plantas y saberes”. Uno se imagina que ahí hay un trabajo desde otra perspectiva; para el caso, como mi formación es en biología, voy a hablar desde ahí, que es mi experiencia de vida y trabajo.

Pero cuando uno revisa la cartilla, se da cuenta que, en esencia, es como las cartillas que uno compra en El Septimazo o en los agáchese; esas cartillas de remedios caseros, de cómo utilizar las plantas, con abstracción de sus contextos culturales y ecológicos. Es muy triste ver esto, vemos reflejadas otra vez esas incoherencias y esa falta de entendimiento en la aproximación a esos conocimientos y a toda la lucha social que justifica su circulación.

En la cartilla encontramos la foto de la planta y su descripción taxonómica desde una perspectiva linneana: la familia, la especie, menciona aspectos ecológicos; y luego viene escrito en Nasa Yu’we algo que seguramente recoge lo que se ha escrito antes en castellano, aunque en ningún lado se explicita a qué hace referencia lo que está escrito en el idioma de los Nasa.

El ejemplo lo propongo en términos de la reflexión frente a ese tipo de trabajos, que bien pueden ser resultado de una práctica pedagógica, de un trabajo de pre-grado o pos-grado, y que presentamos como la gran novedad, porque mostrarle esto a alguien

ciudadino causa sensación; este podría considerar que es algo muy interesante y más si sabe cómo se llama esa planta, pero realmente está sin un contexto, no tiene suelo, es la figura nada más.

¿Este escrito está mostrando realmente las plantas y los saberes asociados a ellas?, ¿tendrá algún sentido en el marco de las luchas por la recuperación de las tierras? Más allá de la descripción botánica de las plantas, sería interesante encontrarse con las prácticas de vida que permiten a la gente estar ahí en su territorio y diversificarlo. En este sentido, extraer las plantas de su contexto cultural y ecológico también aporte para afincar una idea muy común en estos tiempos: “que los indios son quienes acaban con la diversidad biológica del país, quienes cazan todo para comérselo...”

Esto no necesariamente se refleja en los trabajos que hacemos, porque estamos interesados en mostrar la experiencia desde nuestros propios referentes y formas de lectura del mundo, y en pocas ocasiones nos permitimos conversar con esos otros y desde allí proponer formas escriturales y gráficas para expresar significados.

Esta cartilla es como una pequeña radiografía de lo que nosotros hacemos, que llevada a otras escalas también es muy dicente: le tomamos la foto a la señora sentada alrededor de la tulpá o en el fogón, y venimos acá y lo llenamos de nuestras descripciones, cuando por sí misma esa práctica tiene un conocimiento que le permite vivir a la gente en un lugar.

Cuando el profe me comentó de las conversaciones que estaban teniendo ustedes acá en el seminario con la profesora, frente a esa dificultad que se tenía para poder acercarse mínimamente a qué sería hablar de etnoeducación y qué sería hablar de educación propia, yo recordé y le comenté al profe que estando en la maestría fui a la biblioteca (ustedes también pueden hacer el ejercicio) y consulté unos trabajos de grado específicamente de aquí de la facultad y que tienen como parte de sus títulos los términos etnoeducación, educación propia, en el Cauca y, cuando uno los examina encuentra algo muy parecido a este cuadro:

TEMÁTICA	ETNOEDUCACIÓN	EDUCACIÓN OCCIDENTAL
Organización del Estado colombiano	Formas organizativas propias	Estructura socio-política del Estado

Realmente, como venimos exponiendo, una propuesta de educación propia va más allá de la selección de temas y contenidos escolares, debería dar cuenta de una forma de ser y relacionarse en el mundo. A mi modo de ver, lo único que logra ese tipo de trabajos/propuestas es aportar al proyecto de exterminio de la diversidad biológica y cultural del país. Porque no se trata sencillamente de un reconocimiento nominal, sino que se trata es de dar un lugar de saber a los pueblos, en esa medida, un lugar de poder en las relaciones con la cultura hegemónica.

LGV: Un problema adicional está relacionado con la cultura. Cuando se comenzó a hablar de una Asamblea Nacional Constituyente durante el gobierno de Virgilio Barco, el Ejército de Liberación Nacional fue uno de los primeros en proponerla, después lo hizo el Ejército Popular de Liberación y, luego, la famosa Séptima Papeleta en las elecciones. El gobierno de Virgilio Barco retomó la idea y dijo que era necesario prepararla. Para ello, el gobierno nombró unas comisiones de expertos; como ahora ha hecho el gobierno de Santos con las comisiones de expertos para definir el conflicto y sus causas. En esa época, se nombraron comisiones para los distintos temas; la que tenía que ver con indígenas fue integrada sobre todo por historiadores y antropólogos, algunos de los cuales habían estudiado en los Estados Unidos y que “aportaron” a la discusión el concepto de etnia para caracterizar a los indígenas; un concepto, como todos los de las ciencias sociales entre nosotros, traído del exterior, en este caso de los Estados Unidos. Allí, este era central en la política del gobierno norteamericano frente a los indígenas, quienes, además, eran caracterizados por su cultura. Se planteaba que lo que caracteriza a una etnia, lo que la diferencia de otras, lo que la hace ella misma, es su cultura, su peculiaridad cultural; por lo tanto, si hay

una diversidad de etnias, esto implica diversidad de culturas. Y así lo retomó la Asamblea Nacional Constituyente al establecer, en lo que tiene que ver con indígenas, que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.

Lo que parecía ser una simple discusión académica, si una sociedad puede ser caracterizada o no por su cultura, tuvo y tiene profundas implicaciones políticas, sobre todo si se tiene en cuenta que otra propuesta llevada por algunos indígenas, y desechada por la Asamblea, fue la de caracterizar a los indígenas como pueblos.

Caracterizar a una sociedad como un pueblo implica un reconocimiento político y, por lo tanto, incidía sobre el resto del articulado de la Constitución; sin embargo, esa posición no recogió apoyo ni siquiera de los otros constituyentes indígenas, quienes se plegaron a su caracterización como etnias definidas por su cultura. Así, se observa que lo que la Constitución respeta de los indígenas son aquellos elementos que según los antropólogos caracterizan la cultura de una sociedad: su religión, su lengua, sus costumbres, pero no su organización política, no su economía, no su reconocimiento como sociedades diferentes; ninguna de estas últimas características aparece reconocida en la Constitución porque no hace parte del concepto de etnia que se adoptó para caracterizarlas.

Si se hubiera adoptado el concepto de pueblo, hubiera habido que reconocer formas de economía y de autonomía y gobierno propio y muchas otras cosas que no estaban en el espíritu del gobierno de esa época ni en el de los constituyentes. A veces se cree que la antropología solo sirve para hacer discursos, y puede que sea así, pero tales discursos, en circunstancias concretas, como en este caso, pueden tener implicaciones políticas graves, no tanto para quienes hacen los discursos, sino, lo que es peor, para aquellos sectores sociales sobre los cuales se hacen los discursos.

La caracterización de la Constituyente chocó con lo que el Ministerio de Educación y el señor Artunduaga habían conseguido con esos seminarios, en donde habían definido las características o lineamientos de la educación indígena sin tener en cuenta las diferencias culturales, pues eran los mismos para todas las poblaciones indígenas del

país; lo mismo ocurría con el concepto de etnoeducación, que se definió exactamente igual para todos los indígenas del país; esto evidentemente se contradecía con la Constitución. Al ser expedidos los primeros decretos sobre la educación indígena, las organizaciones indígenas pensaron en demandarlos por anticonstitucionales, por no tener en cuenta la diversidad cultural, por no tener en cuenta la diversidad étnica, porque son decretos que reglamentan como si todos los indios fueran iguales y, por lo tanto, violatorios de la Constitución.

Pero, finalmente, no hubo demandas, porque tras ellos llegó el torrente de plata para financiar la etnoeducación: apoyos directos del gobierno o a través de las fundaciones, que florecieron como hongos después de un aguacero, o a través de las universidades, pues repentinamente muchas se convirtieron en etnoeducadoras, crearon carreras y licenciaturas de etnoeducación, empezaron a formar etnoeducadores y dieron inicio a una interminable discusión, por ejemplo, sobre si la educación indígena debía ser bilingüe bicultural o bicultural bilingüe. Puede que parezca una simple inversión de orden en las palabras, pero aquí la gente se peleaba por eso, porque una de las dos posiciones implicaba casarse con la ayuda alemana de la GTZ y, la otra, con la inglesa.

¿Por qué esa discusión?, ¿por qué un enfoque diferencial de instituciones que se dirigían a apoyar la etnoeducación, que era la misma para todos según lo había definido el Ministerio de Educación?, ¿por qué la gente apoyaba una u otra? ¿Por qué la GTZ alemana y las fundaciones inglesas mandaban lingüistas y antropólogos a que intervinieran? En la confrontación se terminó por hablar de educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe. Más tarde, los gringos participaron también y cambiaron intercultural por multicultural; y la abanderada de la multiculturalidad fue la Universidad del Cauca, que se peleaba con otras universidades del país, que proponían lo intercultural.

Las orientaciones norteamericanas se definían claramente por la educación multicultural, con la cual trabaja todavía la USAID, o sea la ayuda norteamericana en Colombia. Esta hace parte de las actividades de la Comisión Nacional de Seguridad de los Estados Unidos, la misma entidad que interviene en Afganistán, en Irak, en Libia y

en todo el mundo. En Colombia, la USAID es una de las principales fuentes de financiación del Centro Nacional de Memoria Histórica y casi la única fuente de financiación en lo que tiene que ver con indígenas. Entonces, lo que parece un tema meramente académico, que no valdría la pena discutir ahora, tiene incidencia de fondo por sus efectos políticos sobre las sociedades indígenas y sobre el país, porque los indígenas, como lo han sostenido desde el principio, hacen parte integral de este país y no son, como plantea el culturalismo, culturas perdidas y fosilizadas entre el monte, que no tienen ninguna incidencia en la vida colombiana. Con ese criterio participaron en la Constituyente: nosotros queremos ayudar a la conformación y desarrollo de este país del que hacemos parte. Aunque todavía existen corrientes que los quieren mantener al margen, segregados, como se vio en las propuestas de Paloma Valencia para partir el Cauca, dejando una parte para los indios, otra para los negros y otra para los mestizos. No es casualidad que esa señora sea descendiente directa de los Valencia, unos de los principales terratenientes del Cauca, que se habían apoderado de las tierras de los indios, de las tierras de los resguardos, y ahora ella se enfurece porque las quieren recuperar.

Hay una cosa que la prensa no explica y es dónde están los terratenientes en esta reciente lucha en el norte del Cauca, que parece ser solo contra los ingenios azucareros. En esa región apareció hace varias décadas una nueva relación entre las clases sociales dirigentes; los terratenientes, que tenían agricultura o ganadería en sus haciendas, arrendaron esas tierras a los ingenios azucareros. Estos adecuaron la tierra y sembraron y explotan la caña; los terratenientes están en el exterior o en las grandes ciudades, disfrutando de un arriendo que les llega mensualmente sin tenerse que preocupar de nada. Por eso la señora Valencia, descendiente de terratenientes se preocupa, no porque les recuperen a los ingenios sino a los terratenientes, que son dueños de esas tierras donde está sembrada la caña del norte del Cauca y del sur del Valle. Esta modalidad de relación entre terratenientes y capitalistas no se había dado mucho en Colombia y no es muy amplia. Por eso asoman la cabeza los representantes políticos de los terratenientes, como Paloma Valencia.

En el fondo de toda esa discusión está la idea de que la etnoeducación debe centrarse como directriz principal en la cultura; entendida esta con un sentido de recuperación cultural, o sea de algo que parece venir de la noche de los siglos, que se está perdiendo y que hay que retomar. Por eso el planteamiento de Leidy me parece muy claro y muy clave para entender lo que ocurre: una cosa es una educación para la cultura y otra es una educación para la vida. Al gobierno le interesa que la gente se dedique en las escuelas a disquisiciones sobre si algo es cultura propia o no lo es, o si un elemento es tradicional o no, para que no preocupe por si esa educación sirve para la vida.

La tesis de maestría de Leidy es ejemplar en un aspecto educativo: ese trabajo, como ella lo hizo y en la forma como los inganos se relacionaron con ella y la acompañaron, es un proceso de educación para la vida, en los términos en que ella la define “aprender a vivir bien ahí, en ese territorio”. Eso relaciona la educación con el territorio, que precisamente en lo que no hace la etnoeducación, ni tampoco lo hace ahora la llamada educación indígena. Me parece muy claro que la educación propia debe ser una educación para vivir bien en el territorio, para que los nuevos miembros de la sociedad aprendan a vivir bien ahí.

LMB: Para seguir aterrizando en los procesos que nosotros hacemos desde la universidad, miremos un poco de qué se trata. A mi modo de ver lo que se hace es trasponer unas ideas que se tienen, desde las formas como se gobierna en el país a las formas en las que las comunidades o los pueblos indígenas y demás pueblos del país están concibiendo la educación propia, sin perder de vista que allí también hay diversidad.

Volviendo al tema de los principios de la etnoeducación, si ustedes entran a la página del Ministerio de Educación Nacional, encuentran ahí un documento que se llama “Lineamientos para la Etnoeducación en Colombia”. Ese documento precisamente lo que hace es unificar criterios, no en términos de respeto a la diversidad, sino sobreponiéndose a ella, proponiendo que todas las comunidades deben tener lo mismo. Entonces, le dicen a un pueblo: “usted puede hacer su proyecto etnoeducativo,

aquí no le estamos diciendo que no, hágalo, pero así es cómo lo debe hacer, y lo que debe contener”; entregan la guía y recuerdan que es “su autonomía”.

¿Qué se encuentra cuando uno lee ese documento con detenimiento? Los principios. Pero, ¿cuáles? Yo solo recuerdo algunos, pero también son muy hábiles para apropiarse la nominación con que la gente está reclamando; por ejemplo, ahí aparecen cosas muy bonitas: reciprocidad, integralidad, inter y transdisciplinariedad, que son nuestras palabras de moda y el que las usa parece que está muy bien y en lo que debe estar, en onda. Utilizan ideas como identidad, interculturalidad, fortalecimiento de la cultura. Entonces, realmente, bajo esa lente se están orientando los procesos en el país, y no solo en lo que tiene que ver con educación.

Volvamos al caso que me inquieta, (ojalá pudieran profundizar en eso aquellos a quienes les interese): el Sistema de Educación Indígena Propio, SEIP¹; el nombre es espectacular: Sistema Educativo Indígena Propio. Pero, cuando uno lo examina, vuelve a encontrar los mismos problemas. Quiero llamar la atención sobre uno en particular, la formación de maestros para las escuelas de las comunidades y de los pueblos indígenas de nuestro país.

¿Qué pasa ahí? Se plantea que necesitamos quien implemente o haga realidad un modelo, un proyecto educativo, que ejecute una mirada de currículo particular en cada escuela, en cada comunidad. Pero pensemos en ¿cuáles son los maestros que están llegando a los regiones?, ¿cómo se han formado? Estos maestros, al igual que los de las generaciones anteriores, han sido educados bajo la mirada de las misiones, han sido maestros que han estado vinculados a la escuela convencional, la que todos nosotros hemos vivido en carne propia, y sufrido y amado y querido también.

Maestros formados en una perspectiva limitada al desarrollo de temas, a la repetición de contenidos. Ligada también a unos “saberes”, unos “haceres” que también están por fuera de nuestros contextos, que son traídos de modelos educativos eurocentristas. Ahí encontramos cómo esas políticas educativas que se implementan en el país, en

¹http://www.ut.edu.co/administrativos/images/DOCUMENTOS%20ADMINISTRATIVOS/ASOCIACIONES/CABILD O_INDIGENA/seip.pdf

realidad están dando respuesta a intereses económicos, instrumentalizando el acto de educar y otra vez reduciéndolo a los procesos de escolaridad.

En este contexto, es difícil lograr hacer una apertura a otras formas de concebir lo educativo, cuando nosotros desde la Universidad estamos enfocados también desde ese punto, desde seguir las políticas en educación sin cuestionarlas, desde mirar cuál sería ese modelo de etnoeducación para todos los pueblos, dejando de lado las particularidades de cada cual; y ahí hay algo que también genera mucho ruido y es precisamente el hecho de no reconocer al otro como un sujeto de poder, un sujeto de saber, como un sujeto político, que puede tener propuestas y que puede también decir cómo quiere lo suyo, porque acá se desdibuja completamente eso cuando los pensamos como la cultura, como lo que hay que cuidar, como pobrecitos ellos que siguen siendo nuestros hermanitos menores de edad y por eso necesitan tutores. Y ¿quiénes son los tutores en este momento?

Otro ejemplo sería la implementación del Auto 004/2009, que ordena la formulación e implementación de planes de salvaguarda étnica ante el conflicto armado y el desplazamiento forzado; esto equivale a hablar de la necesidad de fortalecer unos Planes de Vida de manera urgente en ciertas comunidades, y los Ministerios del Interior y de Justicia ¿qué hacen para apoyar a los indígenas y a los Rom y a los Palenqueros y a los Raizales y a toda la diversidad de poblaciones? Su respuesta es “les vamos a dar plata, pero, además, también les vamos a decir cuáles son los profesionales que les van a ayudar a hacer su “Plan de Vida”, y su Plan de Vida, además, es un proyecto para ejecutar en seis meses; pero, como no se pudo desembolsar el dinero a tiempo, vamos a darles solo tres meses y ustedes verán cómo resuelven el asunto de la ejecución presupuestal y, lógicamente, la entrega del documento... Además, recuerden que si deciden decir que no pueden ejecutar el presupuesto en tan poco tiempo, es peor, porque significa que “no utilizaron los recursos que el Estado les está dando para salir adelante en su proceso del plan de salvaguarda étnica...”.

Fíjense que son armas de doble filo; prácticamente obligan a las organizaciones a ejecutar proyectos indistintamente de que las condiciones estén dadas para hacerlo. Es una cuestión realmente compleja, es una red de relaciones que por todos lados está amarrada, induce al fracaso de los procesos, es una autonomía nominal, condicionada por los intereses de las políticas del Estado, que no son las de la gente.

Aquí la pregunta también es para nosotros, que somos los maestros que vamos a estar trabajando en este país; muchos seguramente nunca irán a una región, pero uno que otro desvirolado sí irá a alguna región o estará con este tipo de proyectos. ¿Cuál es la decisión que tomamos cuando ofrecen sueldos de 7 y 8 millones por un mes de trabajo, para hacer un documento?, ¿cuál es la postura que tomamos frente a esas dinámicas que realmente son de urgencia?

LGV: Pero no es cualquier documento, es uno que le está diciendo a una sociedad cómo tiene que vivir.

LMB: Eso es lo peor de todo, es decirle a otros cómo tienen que vivir sin ni siquiera saber cómo son sus ríos, cómo son sus calles o la manera como entienden la ciudad. Antier estuvo circulando una convocatoria de trabajo, “se solicita para el pueblo Zenú un agrónomo, la contratación es por tres meses, el pago es de 3 millones mensuales, para que por favor les diseñe el Plan de Vida”. Me tomé el trabajo de llamar y pregunté: ¿por qué un agrónomo?, responden que porque ellos tienen el problema de qué hacer con unas tierras y unas semillas que les dieron para un proyecto de cooperación internacional, y como los agrónomos saben de trabajo en el campo y de cómo tecnificarlo, por eso es él quien les debe redactar su Plan de Vida.

Fíjense en dos elementos: por un lado, se obliga a que los mismos pueblos roben sus recursos, pues no saben cómo gastar grandes cantidades de dinero en tan poco tiempo y, por el otro, hay la necesidad de buscar “profesionales” que sepan escribir documentos con los requerimientos técnicos, para hacer entrega de los productos del

contrato y no incurrir en penalidades, así esos documentos y proyecciones nada tengan que ver con su vida. Después, cuando se implementan las políticas en los territorios, les dicen: usted mismo lo escribió, usted dijo que quería tecnificar su campo y las cosas que iba a hacer; no reclame porque eso hace parte de su autonomía.

Esto es expresión de un doble juego entre el Estado y los pueblos. Volviendo al SEIP, fíjense en las respuestas del MEN, tan olímpicas: los Ingas plantean que quisieran que no existiera la categoría de “extra-edad”, pues cuando se van a subir los niños al sistema integrado de matrícula, no los deja inscribir porque casi todos son extra-edad, pues no cumplen con las edades normalizadas desde el centro. La mayoría de nuestros estudiantes son extra-edad para el Ministerio, debido a las diferentes circunstancias territoriales; tenemos chicos que a los 15 años pueden estar en 5º. de primaria, pero para nosotros ellos no son ninguna extra edad, ese es el ritmo normal en este territorio.

El MEN responde que eso no se puede cambiar, que son autónomos para diseñar sus proyectos y modelos etnoeducativos, pero que estos deben estar dentro de los límites del tipo de sistemas que regulan la educación a nivel nacional.

También presentamos con los Inga la propuesta de no tener planeadores, porque el planeador es “el mentiroso”; en él se escribe por adelantado lo que se va a hacer durante todo el año y, a la hora de la verdad, eso no es lo que se hace. Habíamos propuesto una idea inga: “traer el pensamiento a un punto -*Sugllapi Iuiai Churaspa*”, a manera de síntesis de un conocimiento recogido y construido en colectivo, que permita renovar memoria, tanto del proceso como del conocimiento y, a su vez, contribuya a la construcción de otros significados alrededor de lo propuesto²”.

Es como recoger el pensamiento en un punto y desde ahí poder mirar hacia donde uno va, que no es la idea del planeador, ni la del diario de campo. Es una idea propia de los Inga, que estábamos tratando de conceptualizar para ver cómo se podía integrar al trabajo de los maestros. Y otra vez aparece el comentario: “No, el Sistema ya tiene el

² Modelo Etnoeducativo del Pueblo Inga en Colombia. 2013. Sin publicar.

cuadro y usted tiene que poner las actividades semana por semana”, además “¿qué es eso de traer el pensamiento hasta un punto?, ¿cuál pensamiento?, ¿en la escuela qué es eso del pensamiento?, ¿dónde están los temas?”.

Esas directrices son la manifestación de ese interés por imponer la mirada universalista de lo que debe ser la cultura, de lo que debe ser un indígena, un rom, un afro o un niño en general, porque también a nosotros, los mestizos, nos tienen bien uniformados, anulando nuestra posibilidad de expresar la diversidad que también somos. Pero no todo el panorama es negro, en lo que quiero hacer énfasis es en que el cambio está en nosotros mismos, desde cómo configuremos nuestra práctica como maestros, porque si solo llegamos a clase para responder las preguntas y repitiendo lo que la profesora dijo.....

JG: ... están exentos de eso... (risas)

LMB: Entonces, es difícil. Veo a los estudiantes en una cosa de estas y me da mucha tristeza (risas). Sí, claro, ya he visto unos cuantos en esta tarde con el celular en la mano, conectados al Facebook... y me da tristeza también, porque no podemos echar mano al pensamiento, sino que tenemos que estar pegados de otros recursos y, ahí, ¿dónde está la construcción de maestro? Somos quienes vamos a ir a educar a mucha gente, a niños que van a pasar por nuestras manos, pero si no empezamos por educarnos nosotros... creo que ahí hay una invitación. Son cosas que se me vienen a la mente con esa cuestión de la etnoeducación y la educación propia.

LGV: Recientemente ha habido otro cambio: el gobierno ha empezado a hablar de educación propia indígena porque los indígenas empezaron a darse cuenta de que la etnoeducación no les estaba sirviendo, que estaba fracasando en lograr los objetivos y propósitos de las distintas comunidades respecto a la educación.

Hace unos 4 años, el Taita Lorenzo Muelas, quien fue miembro de la Asamblea Nacional Constituyente y senador, fue otra vez gobernador de Guambía durante dos años consecutivos. Su conclusión, después de esos años como gobernador y de haber estado al tanto de las diversas modalidades educativas en el Resguardo, desde los hogares de bienestar hasta los bachilleratos, y luego de haber hablado con los estudiantes universitarios indígenas guambianos aquí y en Cali, fue muy clara: la educación en Guambía no sirve para los guambianos, al contrario, está “ayudando a acabarnos”. Sobre esa base, pensó cerrar todas las escuelas. Se postuló para un tercer año como gobernador, y tenía el plan de hacer ese cierre. Inmediatamente, los maestros, que se han convertido en un sector de clase social privilegiado dentro de la comunidad y que ya está lejos del trabajo material, se organizaron y candidatizaron a un maestro y lograron que ganara y le cerrara el paso a la reelección del Taita Lorenzo Muelas, con lo cual salvaron, no su puesto, porque él iba a cerrar las escuelas pero no iba a despedir a los maestros, sino a proponer un cambio radical en su relación pedagógica con los estudiantes, en vinculándola con la vida de la sociedad guambiana.

Quiero recalcar sobre este punto. En los años 1987-88 hice un trabajo con los guambianos sobre recuperación de la historia. Uno de los elementos de metodología fundamental de ese trabajo fueron los recorridos por el territorio del Resguardo, caminar por él en compañía con los mayores. Ese método lo aprendí desde el primer día que llegué. El cabildo había dispuesto que nos quedáramos en la casa de uno de los compañeros guambianos que iba a trabajar con nosotros en ese proyecto; su papá y su mamá habían sido terrajeros, o sea de esos guambianos a quienes les tocaba pagar “el arriendo” en trabajo gratuito dentro de la hacienda, para poderse quedar y tener una pequeña parcela en una tierra que era de ellos legalmente, porque seguía estando dentro del título del resguardo, pero que los terratenientes se habían apropiado. Eran personas que no habían tenido ninguna educación escolarizada. Esa noche, en la cocina, la mamá de este compañero, una mayora de 65-70 años, me preguntó a qué iba; le respondí que a conocer a los guambianos, y ella me dijo: “pobre viejito, se va a cansar mucho”; yo le pregunté por qué y su respuesta fue contundente: “para conocer

hay que recorrer”. Con esa base y en discusión con los compañeros, hicimos de los recorridos elementos fundamentales de conocimiento en esa investigación.

Leyendo la tesis de Leidy, encontré que el recorrer también es uno de los elementos fundamentales de la educación propia entre los Inga. Prácticamente se recorre desde que se nace hasta que se muere, en un proceso permanente de educación.

El taita Lorenzo se proponía sacar a los maestros y a los niños del espacio limitado de la escuela y ponerlos a recorrer, a que aprendieran moviéndose por el resguardo y participando de las distintas tareas y actividades de la vida guambiana.

No sé si leyeron el texto que les paso Janet sobre “Algunas experiencias de educación en Guambía” (<http://luguiva.net/documentos/subIndice.aspx?id=10>); en él se aprecia claramente que la escuela es solo uno de los momentos o espacios de la educación en Guambía y tiene un papel limitado, el resto de las actividades educativas guambianas se realizan en distintos lugares del resguardo, en distintos momentos, y por lo tanto implican estar moviéndose. No se conoce estando sentado, por lo menos los indios no conocen así, sentados frente a un computador o frente a un teléfono o en un salón, eso es solamente una pequeña partecita del conocer y es así porque ya existen esas cosas en las comunidades y porque han visto que les pueden sacar algún fruto, pero ninguno de ellos plantea ahora que la escuela sea el elemento fundamental en el proceso de educación de su gente, la gente se educa caminando.

LMB: Trabajando.

LGV: Recorriendo, trabajando, llevando, trayendo, ese es el proceso de educación de la gente, es decir, ocupada con actividades en un territorio, para eso es la educación, para poder vivir en ese territorio, para poder mantener ese territorio, para poder hacer crecer y avanzar ese territorio, porque el concepto de territorio no es estático, no es de un modo de una vez y para siempre y no va a cambiar. Leidy muestra muy

bien cómo los inganos tienen la capacidad de responder a las intrusiones territoriales, bien de los narcotraficantes o de los cultivos de coca, de los bombardeos del ejército, todo eso implica la capacidad que tienen para responder y aprender a vivir bien en ese territorio interferido, así en muchas ocasiones esas interferencias los obliguen a desplazarse, a escapar, a huir; ella trabaja ese concepto de escapar y huir, que es muy importante en su trabajo; es una visión completamente distinta de la nuestra; tal vez nosotros seamos más científicos, pero a ellos esa visión y ese procedimiento les permiten vivir ahí, que es lo que fundamentalmente les interesa; no les interesa o, al menos, no conozco ninguna sociedad indígena que tenga planes para invadir a algún país o a otra sociedad indígena para ocupar su espacio, entonces, es una educación para vivir en su territorio, no en el de otros, para vivir en su territorio de acuerdo con sus condiciones, sus características y su pensamiento.

En el libro del CRIC hay un elemento que me llama la atención y al que le encuentro alguna relación con la religión. El texto muestra cómo pasaron de una defensa de las costumbres y de decir que la educación era para mantener y recuperar las costumbres, a pensar en la cultura, y a plantear que la educación es para mantener y desarrollar la cultura propia, lo que se hace a través de la interculturalidad. Y que la escuela es el lugar perfecto de la interculturalidad, es decir, del encuentro entre los conocimientos y el saber de las sociedades indígenas y los de la nuestra, puesto que ya casi no hay misioneros extranjeros, aunque todavía quedan algunos.

En el capítulo siguiente, hay otro planteamiento que me parece más complicado todavía y que expone cómo pasaron de centrar la educación en la cultura a hacerlo en la cosmovisión, que es la orientación actual; una cosmovisión que no definen como antigua, pues dicen que se ha construido recientemente a partir de los elementos antiguos que quedaban, a partir de la palabra de los mayores, a partir de la sabiduría de los the'wala, chamanes les suelen decir los antropólogos, y con base en las condiciones y circunstancias de hoy y, por lo tanto, también de la cosmovisión de la sociedad nacional. Dicen que es una cosmovisión nueva que tiene elementos anteriores, una cosmovisión nasa, aunque agregan que están en proceso para hacerlo con otros pueblos indígenas que hacen parte del CRIC; de todas maneras, eso es lo que

orienta la educación del CRIC, y mí me parece similar a lo que se hacía en los noviciados religiosos, en donde toda la cosmovisión religiosa católica era la que orientaba la vida. En el libro, esto aparece como el mayor desarrollo que han alcanzado, es decir, una concepción ideológica, teórica, meramente conceptual del papel de lo que deben ser las escuelas, o sea, no es una enseñanza para la vida, no es una enseñanza para el territorio y sus características. Planteada así la educación, habrá que ver qué es lo que ocurre realmente en esas escuelas.

Yo trabajé en alguna ocasión en uno de los programas de formación de los maestros del CRIC, en una licenciatura de pedagogía comunitaria, que a mí me pareció muy importante y que mencionan varias en el libro. Trabajé con investigadores que han jugado un papel decisivo en la creación de esa cosmovisión nasa, Manuel Sisco, Marcos Yule y dos o tres más, algunos de ellos lingüistas. En el libro los mencionan y dicen que, por su importancia, los enviaron a estudiar en la universidad de Los Andes y luego a hacer doctorados en Francia. Son ellos quienes han trabajado con los the'wala y con los mayores para crear la cosmovisión nasa de hoy. En la preparación de un curso y, luego, en su desarrollo, trabajé con Manuel Sisco. Su mirada sobre la cosmovisión me parecía muy religiosa, pues encontraba relaciones elemento a elemento entre las dos cosmovisiones, cosa que confirmé al leer el libro. Una cosmovisión, una concepción del mundo no puede ser la que guíe la preparación de la gente para la vida en un territorio determinado, al contrario, esa formación debe basarse en las actividades cotidianas y la manera de llevarlas a cabo, en el contacto permanente con ese territorio, no puede ser algo que se desarrolle en el aire.

El pensamiento indio tiene una peculiaridad que no tiene el nuestro, los indios piensan con cosas, con elementos y fenómenos de la vida cotidiana. Fue Claude Lévi-Strauss quien lo descubrió, pero su intelectualismo francés recalitrante no le permitió darse cuenta de qué se trataba y creyó que lo que hacen los indios son comparaciones muy poéticas, unas metáforas lindísima; no pudo comprender que piensan con cosas de la vida cotidiana, de la vida real.

En consecuencia, la cosmovisión no es un fenómeno meramente espiritual, teórico, conceptual, al contrario, está relacionado con acciones, actividades, lugares, etc. y no puede funcionar si no es en relación con esas acciones, con esas actividades, con esos lugares. Sin embargo, en la concepción de cosmovisión de la que vengo hablando se privilegia la idea de que se trata solo de pensamiento, de conceptos; no se tiene en cuenta que se trata, en los términos de Leidy, de conocimientos/vida; se privilegia el pensamiento, no la vida. Me parece que es lo contrario a lo que ocurre entre los ingas y, según lo que he visto, entre los guambianos y los embera.

LMB: Nosotros tenemos el problema de la mirada disciplinar para hacer lecturas del mundo. Sobre todo me pasa cuando se piensan unas prácticas pedagógicas con los estudiantes, reducidas a la “identificación de un objeto de estudio” propio de la biología: plantas, mamíferos... Esa mirada no tiene lógica si la confrontamos con la idea de que la educación propia apunta a permitir la vida en un lugar, finalidad que necesariamente desborda los conocimientos disciplinares e invita a construir miradas complejas y situadas sobre el mundo.

También es importante pensar en cómo nosotros mismos hemos ido aprendiendo a vivir aquí, en esta ciudad, con la familia que nos tocó, con el barrio que nos tocó, una cantidad de elementos que, en la medida en que vamos viviendo, caminando, dan la posibilidad de desarrollar diversos conocimientos. Esa mirada “de caminar para conocer” y de que “todos nosotros somos un conocimiento que se va haciendo en la medida que está en contacto con otros”, también señala una responsabilidad social de la educación, que descentra la mirada sobre el maestro como el que viene aquí a enseñar, mirada que nos lleva a estar diciendo, cuando el profesor no pudo responder o no supo algo: “¡uy!, este man si es bien malo, o, esa vieja no sabe ni dónde está parada”.

Esto tiene su causa en que no partimos de que todos nosotros somos responsables de lo que se aprende o no; me parece muy curioso que, cuando ingresamos a la universidad y no sabemos algo, decimos que no nos lo enseñaron en el bachillerato y,

así sucesivamente, vamos “echando culpas” al pre-jardín, al jardín, a la primaria; siempre estamos mirando a quién echarle el agua sucia, una responsabilidad que no es precisamente la que cada uno de nosotros tiene para permitir que nos formemos; por eso, muchas veces nos parece sin importancia escuchar al otro, porque nos parece que el otro no tiene nada que decir.

No fue ingenuidad que iniciara mi presentación diciéndoles que no me invitaban mucho; la razón de ello, que para mí es muy triste, está en que me voy de la facultad de humanidades con el convencimiento de que ni siquiera en un nivel de maestría se entiende como sujeto de conocimiento al otro, por no pertenecer a “la academia”, por no pertenecer al círculo de las publicaciones, de los libros, no se le da palabra de conocimiento al abuelo de la comunidad, a la esposa, a su familia, inclusive a uno mismo como estudiante de maestría, porque no se cree que tenga posibilidades de construir conocimiento.

Hay una continua referencia a que se debe estar teniendo en cuenta únicamente el bagaje académico de las producciones hegemónicas, que son excluyentes de los intelectuales latinoamericanos y también de esas personas que desde las comunidades han puesto a circular un conocimiento que permite leer nuestras realidades. También se trata de un llamado de atención sobre si la educación se orienta hacia la vida, si busca posibilitar que podamos vivir en un lugar particular, hay la necesidad de dialogar con muchos otros, cercanos y lejanos; en ese caso no existiría en sentido estricto un listado de autores o explicaciones; es una invitación para crear también formas de explicación.

Quiero también hacer énfasis en lo que tiene que ver con el encuentro con el otro o el encuentro entre culturas, para precisar también lo intercultural; creo que en mi trabajo y en la experiencia de vida quise hacer una apuesta que fui construyendo y entendiendo con los Inga: cómo la gente, por ejemplo, los que están allá en la Baja Bota Cauca en medio del conflicto armado, en medio de los cultivos de coca, en medio de tantos problemas, no tienen una autoimagen de “pobrecitos, nosotros aquí necesitamos ayuda”. Lo que dicen y hacen es expresión de la apropiación que tienen

del territorio, lo que les da la posibilidad de relacionarse con esos otros que llegan, actores armados, colonos que vienen a poner cantinas, que vienen a poner el prostíbulo, que vienen trayendo una cantidad de cosas que están llegando a esa región. Ante ellos, los Inga se ubican como personas que conocen ese lugar y que por tanto no se van de ahí.

Si revisamos históricamente la llegada de los Inga a esos territorios, encontramos que vivieron en busca de un lugar donde vivir, pues la presión colonizadora y, más específicamente, las misiones capuchinas, los desplazaron de sus lugares de origen, desde el Alto Putumayo, desde Mocoa y desde Puerto Limón, en el Bajo Putumayo. Como eran los únicos que sabían cómo vivir en ese monte inhóspito, en esa selva horrible, “llena de malos humores”, como la describen los cronistas de la época, por eso aún hoy día siguen allí. Llegaron a esos lugares huyendo de las atrocidades a las que fueron sometidos y pudieron hacer territorio precisamente por su posibilidad de estar ahí, por unas prácticas particulares, por unas maneras de sentir y ser el territorio.

Ahora, cuando empiezan a llegar otros actores sociales a ese escenario, también hay unas posturas en relación con su presencia: usted está acá señor actor armado, usted está acá con su coca, usted está acá con sus minas, pero bueno, cómo entramos nosotros ahí; son diálogos que no se ven en las noticias, que no están en los libros, se piensa que son pobrecitos que están allá en medio del conflicto; no se los ubica como sujetos de conocimiento, de saber, de poder, que establecen unas relaciones particulares para poder estar en ese lugar. En esa medida, no es que lo intercultural sea el diálogo o la armonía, “volvámonos todos interculturales para ser felices”. No es así, lo intercultural surge del conflicto; encontrarse con el otro es tensionante... con el otro mi pareja, con el otro mi mamá, con el otro mi papá, pero así mismo, con esos otros que no necesariamente son de mi familia o de mi círculo más próximo. Encontrarse con lo otro y con los otros nos lleva a conversar sobre cómo vive el otro, cómo vivo yo y cómo podemos vivir juntos. La pregunta para nuestro caso es: ¿será que se trata, como lo vivimos en Colombia, que al otro se le anula, se le extermina física y culturalmente, con el pretexto de la vida juntos?

JG: Luis Guillermo entró planteando la relación económica que existía entre los guambianos y los terratenientes, unas relaciones casi de feudalidad, en las cuales el guambiano era terrajero. Ahí había una relación económica; esto me lleva a pensar que hay un problema con estos discursos de la interculturalidad, la multiculturalidad, etc.: niegan muchas veces las relaciones de clase en la sociedad, que son, a mi modo de ver, uno de los elementos importantes que nos permitiría entender cómo estas sociedades indígenas han estado insertas en todo el proceso de colonización en América Latina, y en todo el que vino posteriormente. Han estado insertas en las estructuras de clase de esta sociedad y se han venido constituyendo desde ahí y, desde ahí también, han librado unas luchas de resistencia que les han permitido mantenerse, aunque han estado sujetas a procesos de exterminio, tanto cultural como de genocidio físico

Me parece que esas tensiones que manifiesta Marcela son tensiones también desde las relaciones de clase, es decir, en este momento y en los procesos que se han dado en las últimas décadas, hay una asimilación de esas sociedades, no solo en lo cultural, a la estructura de clases capitalista, que ha venido cobrando cuerpo en el país con la imposición del capitalismo extranjero, con las relaciones imperialistas. Estas sociedades están inmersas en esa situación. A veces me parece que se cree que solamente estas sociedades están acá, en donde hay una lógica nacional, que es la de la explotación, propia de esta clase de sociedades, de las relaciones entre los grupos sociales. Pero no se tiene en cuenta que estas sociedades y su lógica están insertas hoy en día y entran a hacer parte de esa lógica de explotación, de esa lógica de recursos de capital, la que finalmente entra a actuar en contra de las propias comunidades, aunque sigan siendo indígenas. Una de las cosas que más se manifiesta es, por ejemplo, lo que Luis Guillermo y Marcela están planteando sobre los efectos que ha tenido esta política en términos de cómo se ha venido constituyendo una clase dentro de las comunidades indígenas, clase que se favorece con esos negociados, con esa intervención del capital.

No sé si Luis Guillermo esté de acuerdo conmigo en que la academia ha renegado terriblemente del análisis de clase, pero creo que es necesario retomar estos análisis para poder entender estas lógicas y cómo esos discursos de la etnoeducación, de la multiculturalidad, finalmente terminan ocultando unas relaciones de poder y unas relaciones de explotación, que son las que en última instancia afectan no solo a las sociedades indígenas, sino al resto de las comunidades y sectores populares del país.

Me gustaría escuchar también a los estudiantes, pues me estaban presionando para que les demos la palabra, para ver si podemos discutir este tipo de cosas.

LGV: ¿Toca darles la palabra?, ¡¡que curso tan horrible!!...

JG: Aquí toca, porque si no....

Estudiante: Ustedes plantean la educación propia entre los indígenas. Mi compañera y yo estamos desarrollando un trabajo en el Cauca, en Inzá; estamos trabajando más que todo el tema de la educación rural con docentes rurales y, también, con docentes indígenas. Y vemos toda la perspectiva de esto; tuvimos que vivir una tensión que se está desarrollando actualmente allá y es la tensión por la disputa territorial y por las disputas de las instituciones educativas. El CRIC está recuperando las instituciones educativas que están en tierras que ellos consideran que pertenecen a los resguardos y que los campesinos dicen son de la zona de reserva campesina.

En el caso específico de San Andrés de Pisimbalá, Tierradentro, el CRIC tomó por la fuerza la institución educativa que queda allí, recuperaron esa institución; en este momento están dando la pelea por la institución educativa de promoción social Guanacas, que los campesinos dicen que ellos fundaron, pero que está en territorio indígena. Están en la disputa de quién se queda con el colegio. Dimos unos talleres con padres de familia y nos dimos cuenta de que esta institución educativa tiene una

particularidad, porque asisten personas que están inscritas al cabildo de La Gaitana, en el Cauca, y personas que son campesinas y otras que no se consideran ni campesinas ni indígenas. Entonces llegaron a la conclusión de que deben compartir, pensar cómo entra la educación indígena en una educación institucionalizada por el Proyecto educativo rural, desde el Ministerio de Educación; y cómo el campesino es capaz de adaptarse a lo indígena. Decidieron que los indígenas iban a dar unas electivas, entonces, si los niños quieren aprender Nasa Yuwe, que lo aprendan; si quieren conocer los saberes del campo, que vayan a la huerta. Hago todo este panorama porque me parece muy interesante lo que decían y veo que hay muchas similitudes. Pero me gustaría escuchar, desde su percepción, qué relación se establece entre una educación propia como se concibe en este caso específico; usted decía que esa educación no sirve para los indígenas, pero nosotros estamos haciendo nuestro trabajo sobre la base de que esa educación rural, como está en este momento, es una educación que está sirviendo para el educando, que está reconociendo las mismas dinámicas de los estudiantes, y tiene que ser así. La pregunta concreta es: ¿cuál es la relación que se establece entre la educación propia y la educación rural?, aunque hoy día se está hablando de una educación del campo; el solo hecho de cambiar de educación rural a educación del campo ya cambia la connotación y la apropiación que se está haciendo de esa educación.

LGV: El movimiento indígena, en sus primeros años, tenía muy claro que, además de sus peculiaridades como indígenas, como miembros de sociedades diferentes o de pueblos diferentes, hacían parte de la sociedad colombiana, como campesinos, como obreros, como jornaleros, como comerciantes y algunos, inclusive eso estaba claro en algunas regiones, como terratenientes, como ocurría en el Valle del Sibundoy. Sobre esta base se daba la relación con los campesinos en las luchas y en la manera cómo las desarrollaban y por eso, inclusive, uno de los principales apoyos de las luchas indígenas en un momento determinado fueron los campesinos de la Alta Bota Caucana, en donde todos los resguardos y el movimiento campesino se movilizaron para las marchas campesinas, etcétera. Pero lo que fundamentalmente quería

plantear, y seguramente no lo dejé claro, es que la Constitución ha reconocido a los indígenas como culturas, como etnias definidas por la cultura, y sus reconocimientos tienen que ver con las diferencias culturales y no con otras cosas, no con la economía; no se reconoce la existencia de economías indígenas distintas de la economía colombiana y, en el Plan Nacional de Desarrollo, los indígenas no aparecen como tales, cuando debería aparecer que tienen derecho a su propio desarrollo económico, a tener sus propias bases económicas; no lo reconoce ni la Constitución del 91 ni ninguna de las leyes.

Entonces, la educación se va centrando cada vez más en la cultura y el gobierno lo auspicia, incluso la recuperación se va centrando en la recuperación de la cultura, cosa que produce un fenómeno en la lucha política, el indigenismo; y este no permite resolver los problemas que hay entre campesinos, unos colombianos y otros indígenas nasa, guambiano, sino que convierte esas contradicciones secundarias en principales y enfrenta a la gente entre sí, olvidándose de quienes están aprovechando esas situaciones y de los verdaderos problemas y del Estado. De ahí que el Estado vaya pateando la pelota, por eso ahora se vuelve a hablar de educación propia, después de que el gobierno había ganado con el golazo que fue la etnoeducación, ahora vuelve a hablar de educación propia, que los indígenas abandonaron, en el año 85, a cambio de la etnoeducación.

Yo estaba en el resguardo de San Lorenzo, en Riosucio, Caldas, hace unos 4 años, discutiendo del problema de la educación propia y, de repente, llegaron unos maestros que habían estado en Bogotá, en uno de esos seminarios o talleres del Ministerio de Educación. Llegaron felices porque el gobierno por fin “había reconocido la educación propia”; en ese seminario todo el tiempo les habían hablado de la educación propia; pero cuando les pregunté qué era lo que habían llamado educación propia, sacaron sus apuntes y me leyeron: todas las características eran los viejos lineamientos de la etnoeducación. El gobierno les cambió la palabra, pero dejó el mismo contenido... y ellos estaban felices. En esa zona hay mucha presencia campesina, que está siendo utilizada para la entrada de la minería ilegal y de la exploración minera y de los cultivos de coca. El campesino va por lo individual,

entonces llegan las grandes empresas y le dicen: déjenos usar su finca para sembrar algo, para explorar, etc. y el campesino acepta, lo cual va creando unas contradicciones cada vez más agudas, por un lado estimuladas por el gobierno y, por el otro, por lo que pasa en la realidad.

La región de Tierradentro es muy complicada, primero, porque muchos de los campesinos son de origen indígena, son indios que se aculturaron, como dicen los antropólogos; habrá que examinar si conservan su cosmovisión, como dice el CRIC, pero ellos mismos no se reconocen como indígenas; a pesar de que hay organizaciones indígenas fuertes, ellos se consideran campesinos. La mayor parte son relativamente pobres; no son ni siquiera campesinos medios ni mucho menos campesinos ricos o terratenientes. En una época, campesinos e indios trabajaron conjuntamente, pues las FARC lograron que se pusieran de acuerdo, así este acuerdo fuera bajo las ordenes de las FARC, que han ido perdiendo importancia; así, se han vuelto a agudizar las confrontaciones.

Yo estuve varias veces en San Andrés de Pisimbalá y me había parecido que, excepto la gente que vivía en el pueblo, la población era netamente indígena. Cuando comenzaron las recuperaciones contra los pocos terratenientes que existían allá, el M-19 entró a pescar en río revuelto, y llevó armas y dos o tres personas que entrenaron militarmente a algunos indígenas. Su propósito era “resolver el problema terrateniente por la vía rápida”. Cuando mataron al primer terrateniente, apodado el Llanero, los del M-19 se fueron y los indios quedaron ahí. El M-19 había dado entrenamiento a todos los que quisieron; y después aceptaron que los que se querían marginar se retiraran, y continuaron con los demás. Alguno de los marginados contaron quién había matado al terrateniente, sin embargo, todos eran indígenas de la región.

En Tierradentro hay interferencias que vienen de mucho tiempo atrás, que conspiran contra que indígenas y campesinos pobres se pongan de acuerdo; de allí surge ese indigenismo, por eso mencioné que el CRIC va cayendo en el indigenismo, también por su énfasis en la cultura y en la cosmovisión. En la vida cotidiana, indígenas y

campesinos pobres tienen los mismos problemas, en especial en lo socio-económico y en lo político, pero a nivel de la cultura y de la forma de pensar sobre el mundo son muy diferentes. Cuando se enfatiza en esas diferencias, si se enfatiza en ellas, si se las toma como centro en las escuelas, en las reuniones, etc., se pierde de vista lo común, lo que les daría una base para unirse. El resultado son enfrentamientos cada vez más complicados y fuertes, que se van agudizando. ¿Ustedes trabajan con el grupo de mujeres organizadas que hay en Inzá?

Estudiante: No, estamos trabajando con Asoinca, con el sindicato de maestros del Cauca.

Me parece muy interesante lo que usted acaba de plantear con el recorrido que hizo en Guambía en el proceso de recuperación de la historia; nosotras también contamos con la fortuna de hacer un recorrido por las 17 instituciones del municipio. Eso me genera la inquietud acerca de cómo se concibe el currículo desde la educación propia, o si se llama así, con base en la propia experiencia en Guambía.

LGV: No solo en Guambía, sino en el resto del Cauca, la gente del CRIC se opuso a los currículos, después de una serie de experiencias con resultados muy negativos. Entonces se basaron en la integralidad, criterio que mencionó Leidy, pero resolver bien la integralidad en la práctica es muy complicado, de otro modo se vuelve una caricatura. Estaba leyendo uno de los ejemplos que menciona el libro del CRIC: ponían a los niños a sembrar árboles y la matemática consistía en contar los huecos que se hacían y, luego, comparar con el número de árboles para saber si ya los huecos eran suficientes; si a eso se reduce el conocimiento matemático, es claro que no funciona. El criterio de la integralidad es muy difícil, entre otras cosas porque se visualiza sobre todo en la cosmovisión, pues en la vida cotidiana está muy rota, por la integración de los indígenas a la estructura de clases, por la acción de los misioneros, por la de los políticos, por la de los antropólogos, de los guerrilleros, de todo el mundo, y hasta de

ellos mismos. Quienes han salido para volver con un título universitario producen efectos terribles en una sociedad indígena. Por eso se dice “no hay cuña que más apriete que la del mismo palo”. Entonces, parece ser claro que la orientación es la integralidad, pero no lo es el cómo se aplica en la vida cotidiana, entre otros problemas porque no hay análisis de ella.

LMB: Esa aspecto de la integralidad tiene varios matices; desde la experiencia en la escuela, también caímos en el error de pensar que con solo proponer el trabajo con proyectos se resolvía el asunto de la integralidad de los conocimientos. Pero, ya en el desarrollo de los mismos, nos dimos cuenta como no se trataba únicamente del diseño de un proyecto pedagógico que invitara a los maestros de las diferentes disciplinas a trabajar, que había algo más, que tiene que ver con la relación que pueden tener esos proyectos con la vida misma de las comunidades, de sus niños y sus familias.

Por ejemplo, qué pertinencia puede tener el proyecto de guadua, que se trabaja en la escuela con los niños de 7 a 12 años, si luego salen y tienen que enfrentarse, en Mocoa, con cuestiones como la vía que están haciendo para conectar a San Francisco con Mocoa. Junto a esto, tienen que enfrentar una cantidad de impactos a sus territorios, como la entrada de la siembra de marihuana en los resguardos, y como estos están allá, lejos, en la montaña, nadie se da cuenta. Frente a esto, ¿quién está haciendo qué?...

Entonces, desde la poca experiencia que he tenido, considero que el problema central radica en que como maestros seguimos viendo nuestra labor como un trabajo jornalizado, que no alcanza a tener relación con nuestros proyectos de vida y menos con la vida misma de las comunidades donde trabajamos.

Seguimos haciéndonos eco de esa fragmentación del mundo en que hemos sido criados y formados, seguimos interesados en hacer listados temáticos, en definir qué se aprende y en qué edad, en qué “ciclo, por eso somos “especialistas” en hablar de temas, contenidos, estructura curricular, malla curricular, unidades didácticas,

didácticas específicas, áreas, estrategias de enseñanza, es decir, nos hemos encargado de inventar una cantidad de nombres, pero en la vida práctica estamos lejos de poderlos aplicar, porque la escuela para nosotros es un trabajo, entendido como carga.

Ese problema, que el profe menciona, de contar los árboles para aprender a sumar, también nosotros lo tuvimos, y luego Julián, que es un chico también muy pilo, un compañero de trabajo, nos llega con el cuento de que lo que teníamos que trabajar era “el pensamiento matemático” y nos salió, aún más tenaz, con el cuento que el pensamiento matemático era jugar, argumentar... y decíamos: ¿cómo así que jugar hace parte de desarrollar un pensamiento matemático? Fíjense en nuestra miopía. Aún desde la propia academia y desde sus estructuras tan rígidas, hay otras opciones, pero nosotros no las conocemos.

Por lo menos nunca había escuchado eso del pensamiento matemático, mucho menos que incluyera jugar y argumentar, Juli sacó una cantidad de cosas de allá, de los anaqueles, de los libros olvidados, ahí estaban esos planteamientos que para nosotros en nuestro momento también fueron la revelación; que la matemática no se reduce a la aritmética, que la geometría no se reduce a la geometría euclidiana, de raya y punto, sino que hay otro tipo de geometrías, inclusive en el propio mundo que tenemos nosotros y que habitamos.

Respecto a tu pregunta de si hay o no necesidad de diferenciar la educación para indígenas de la de los campesinos, de la de los afrodescendientes y así sucesivamente, considero que hay que recordar que esta conversación ha estado girando en torno a la importancia de una educación para la vida, y en esa medida nos saltamos esas diferenciaciones, porque estamos apuntando a que es para unas vidas particulares, que se desenvuelven en unos territorios específicos.

Y ahí, para empatar con el planteamiento de la profesora Janeth, ese fue el inicio de la charla de hoy, cómo se lleva también a los indígenas a que se vuelvan ladrones de su propio dinero. Yo viví un año en La Pedrera, Amazonas, y cuando llegaba, en enero, el dinero del Sistema General de Participaciones (SGP), uno no podía salir ni a la puerta de la casa porque todos estaban borrachos, se peleaban, se le tiraban a uno a cogerlo,

¿qué es eso?, ¿a qué estamos llevando a nuestra propia gente? No sé qué tan válido sea, pero con lo que estamos hablando me acuerdo de algo que escribe la profesora Joanne Rappaport, algo así como de los intelectuales de frontera o de los indios de frontera...

LGV: Los intelectuales indios.

LMB: Los intelectuales indígenas de frontera; este sistema nos ha llevado a esta locura, pero no solo a los indios, nosotros también andamos en esas esquizofrenias en la vida: lucho contra el sistema, pero un poquito no más, cuando está el rector delante de mí, no digo nada y hago caso y hago la tarea, pero cuando estoy en la reunión de profesores, ahí sí manifiesto mi inconformidad frente a la forma de contratación, por poner un ejemplo. Así mismo como nosotros vivimos esa esquizofrenia acá, pues se vive en todos los lugares del país y no solo los indios, todos estamos en ese tire y afloje, porque creo que nosotros a veces somos muy hábiles para apropiarnos de discursos, pero no hemos pensado de dónde surgen y a qué intereses obedecen.

Si miramos a nivel de Latinoamérica, esa idea de lo de intercultural está anclada a un proyecto de transformación social, un proyecto político, que no es la interculturalidad nominal que tenemos en este país. Hace referencia precisamente a ubicar los sujetos de poder que pueden establecer otro tipo de relaciones con la cultura hegemónica, con los modelos económicos impuestos y, en general, con las formas de gobierno del país.

Otras formas de estar, aunque nosotros desde la centralidad no las percibamos muy claramente, están en los territorios, coexistiendo con esas prácticas de algunos líderes, que están firmando convenios con las instituciones del Estado, recibiendo los recursos y también, así como los reciben, “derrochándolos”.

Me gustaría profundizar en otra idea interesante: fíjense cómo para el caso de los indígenas, su misma forma de vida los lleva a relacionarse con el dinero de manera

distinta. O ¿quién ha visto a un indio enriquecerse por cultivar o raspar coca? Recuerdo que yo les decía a los Inga de la BBC: ustedes vendieron la coca que rasparon y se ganaron en una semana millones de pesos, por qué no van ahorrando y se compran una casa en Florencia, que les sería muy útil, sobre todo cuando tienen que salir al médico o a hacer otras vueltas del resguardo. Pero claro, esa es mi mirada (acumuladora), frente a estas cuestiones, no es la de ellos: “así como llega la plata se va”. Para qué otra casa, suficiente con la que ya tienen.

Un día, un señor encontró una mochila llena de plata y se fue al pueblo y empezó a emborracharse y a gastarle a todo el mundo, así fue como el grupo armado dueño del dinero identificó quién tenía la mochila. Seguramente nosotros hubiésemos pensado en guardarla, en ir y comprar algo, lo último en que pensaríamos sería en compartirla y menos con cualquiera que se nos cruce...

JG: Isa, ¿querías decir algo?

IO: Planteado así es como si tuvieses que resolver un problema y realmente la contradicción está ahí. Hay dos cosas que quiero señalar: que aquí hablamos de contradicción y lucha; por eso en la lectura que propone Janet me parece clave decir si nos zafamos de entender que hay lucha de clases, si queremos obviarla, como sucede en la academia (obviémosla porque ya pasó de moda), se pierde precisamente la herramienta, la manera que existe para comprender esas situaciones. También quiero plantear que no podemos perder de vista el sentido de la educación y de la escuela en el sistema capitalista; si perdemos de vista que para eso están hechas, que están diseñadas para la colonización y para la opresión, para que la sociedad funcione de esa manera, nos dedicamos a adaptarlas, a arreglarlas únicamente hablando de intercultural y nada más y con eso queremos que genere otra cosa, no es posible, la lucha sigue ahí, es decir, es un escenario de lucha.

Traigo un ejemplo de esa situación. En donde estoy trabajando, en el Resguardo de La María, el camino que se siguió no significó el fin de esa contradicción, esta aún sigue dentro de la escuela. pero se resolvió de otra forma porque ahí hay unas condiciones distintas, las condiciones en las que están la comunidad indígena y la comunidad campesina son distintas, y seguramente la tensión, prefiero llamarla contradicción, nadie sabe cómo se irá a desarrollar en el futuro, es posible que a ciertos sectores del Estado les interese reforzarla, con ello podrían romper mucho de lo que se ha logrado en la lucha de La María.

Esos problemas no se saben manejar desde las organizaciones indígenas. A veces cuando uno va como profe, como funcionario, lo ponen a resolver el problema de las comunidades con un currículo. Es peor cuando uno apenas es un vil practicante que a duras penas va a estar tres meses y, si acaso, va a conocer; con que lograra comprender sería suficiente, pero así se la ponen a uno: usted tiene en su responsabilidad resolver el problema del colonialismo aquí.

JG: Espérate, porque se nos vuelve dialogo, tenemos otros compañeros que quieren participar

Estudiante: Quiero hablar sobre la educación propia, estoy de acuerdo con lo que se dice de que los contextos son diferentes, por ejemplo, esa confrontación entre las comunidades indígenas y los campesinos no se extiende a todos los territorios, ni se expresa en las mismas maneras en todo el país. En muchos territorios hay diversidad de pueblos; yo he tenido la posibilidad de estar en algunos en donde, me parece, esa confrontación, al contrario, se sitúa en un lugar mucho más crítico y político y se ha sabido manejar, incluso a la hora de hacer frente al sistema capitalista. Doy dos ejemplos concretos, uno es el de las comunidades de paz de Apartadó y lo que es el proceso de educación propia en el bajo Atrato, con las comunidades que están retornando a sus territorios, campesinas, indígenas y afrodescendientes. Se podría

creer que allí debería darse un problema muy fuerte, pero allí las comunidades han encontrado un puente de entretejido, de articulación con la violencia misma y con el desarraigo y el destierro que han sufrido de sus territorios por la violencia paramilitar.

La experiencia es cómo los afrodescendientes, los emberas y algunas comunidades campesinas, principalmente en lo que es el Urabá chocoano y antioqueño y una parte de Córdoba han resuelto esa tensión identitaria y han logrado encontrarse y retomar sus territorios desde una apuesta de educación propia; quiero resaltar que ahí en la educación propia no se pone en el debate que tenga que haber una educación específica para cada grupo y, entonces, se hace una casa para el colegio de los indígenas desplazados que están retornando y otra para los afrodescendientes y otra para campesinos; lo que plantean es que la educación propia tiene que brindarles la posibilidad de organizarse como pueblos para retornar a sus territorios, pero, también, para transformar los paradigmas occidentales sobre qué es la educación tradicional, en virtud de, por ejemplo, cómo se entienden las matemáticas, las ciencias aplicadas, etcétera, y ellos introducen unos principios que son muy importantes, que tienen que ver con el pensamiento propio antiimperialista de rescatar los pueblos originarios, y que estos no son solamente los pueblos indígenas, sino también los afrodescendientes, que tienen mucho de original. Esa experiencia nos permite no quedarnos solo en el plano de la crítica y de lo negativo, sino que también muestra muchísimas posibilidades .

Lo segundo que quiero comentar es la relación que hay entre la educación formal, oficial, y la educación propia en el sur de Bolívar. Allí hay campesinos, pescadores, mineros y afrodescendientes, una amplia diversidad, pero no se centran en la confrontación, sino que ellos, por el contrario, utilizan o se basan en algunas figuras políticas institucionales, como las zonas de reserva campesina o como la Ley 70 para las comunidades afrodescendientes y, desde ahí, empiezan a construir una política social comunitaria para el territorio y a hacer unas apuestas educativas, tratando de romper o de comprender que el conflicto no es entre campesinos e indígenas o campesinos y afrodescendientes, sino, al contrario, porque la mayoría de esas

comunidades hacen parte de una misma clase social. No todos los campesinos son terratenientes, porque se distinguen en su relación con la tierra y en su concepción sobre la misma. Un campesino que está trabajando con las zonas de reserva campesina se plantea que su interés no es la titulación de su tierra y los afrodescendientes consideran que su apuesta en relación con la tierra pasa por la construcción de territorios colectivos. Lo que considero es que, por más que haya una tensión entre las comunidades, lo que se debe buscar es no evadir los conflictos, sino asumirlos, pero entendiendo que no hay que centrarse en que los campesinos, los indígenas y los afros son diferentes, sino hay que entender que existe una estructura superior, que ha llevado a que esas comunidades se encuentren en el estado en el que están, en su visión de desplazamiento y de ausencia de escenarios educativos. Con esto, existe la posibilidad de que las comunidades construyan articuladamente formas políticas y educativas conjuntas.

JG: Me queda la pregunta que haces y yo estoy de acuerdo con lo que dices. No conozco las experiencias, pero ¿tu intervención va en contraposición a algo de lo que se ha planteado acá?

Estudiante: Creo que no se trata de estigmatizar o de caer en generalidades sobre los indígenas, de caer en el indigenismo, o caer en la posición de ver al campesino como un terrateniente; me parece cuestionable en el sentido de que se piense que el campesino tiene esa clase de relación con la tierra. Y a partir de eso se construyen cosmologías que intervienen en lo económico, en lo cultural y también en sus organizaciones sociales y políticas. Planteo, que independientemente de las diferencias, en un proceso intercultural asumo lo que dice la compañera, que la interculturalidad es una tensión entre las culturas desde la asimetría. Pero creo que hay que saber ubicar el debate, no debemos seguir reproduciendo la tensión que existe entre esas comunidades, porque ahí no está el enemigo; la transformación estructural no está en armonizar las relaciones entre campesinos e indígenas, sino en

cómo esas comunidades, conscientes de lo que son y del territorio que habitan, son capaces de transformar la estructura que hay.

JG: Cuando se habla de estructura de clase en este país, ¿a qué se está haciendo referencia?; me da la impresión que la categoría de clase campesina se está entendiendo desde la noción de cultura, y no es así; cuando se habla de campesinado se está hablando desde la noción de clase social; por eso el profesor Vasco lo plantea como un campesinado pobre, que en este país es el que no tiene tierra, el que debe trabajar de jornalero, el que tiene que desplazarse a otros lugares porque no posee la tierra; pero también hay campesinos medios, campesinos ricos, que son campesinos en la medida en que trabajan la tierra, pero que tienen una propiedad; el campesino medio tiene propiedad sobre la tierra, el campesino rico tiene propiedad sobre la tierra y puede hasta tener relaciones capitalistas con ella; pero también es necesario estudiar un poco qué es lo que se entiende por estructura de clases. El terrateniente es aquel que vive de la renta de la tierra, como decía el profe Vasco de esos grandes terratenientes que han arrendado sus tierras a los grandes capitalistas y a las grandes multinacionales y que están ahí, pero en ningún momento creo que haya mencionado que haya una contradicción antagónica entre el campesinado y los indígenas, pero sí unas tensiones que han sido creadas, entre otras cosas, por discursos como la interculturalidad, como la multiculturalidad, que ha promovido el Estado mismo.

Los discursos crean realidades en la medida en que no se quedan en palabras sino que se convierten en políticas que afectan a los territorios y, en este caso por ejemplo, el discurso de la interculturalidad, de la multiculturalidad ha venido a afectar tanto a las sociedades indígenas, como a las campesinas. En muchos casos, como el que mencionan las compañeras, se generan tensiones dentro de las propias comunidades porque se ubican desde el lugar de la cultura, entonces el indígena, como es distinto al campesino, piensa que eso tendría que llevarlos a confrontarse y, entonces, no se ve que hay unas relaciones de clase y unos intereses de clase comunes, por los que nos tenemos que unir. Tenemos que unirnos porque somos mucho más parecidos como

clase que lo que nos diferencia a nivel de la cultura. Hay que unirse en contra de las relaciones capitalistas de producción, de esas relaciones de dominación que hacen que estemos fragmentados, que, de diversas maneras, estemos subyugados.

Estudiante: Me parece que cuando el profe habla de educación para la vida y etnoeducación y educación propia, quizás entra a considerar que la educación propia no ha aportado tanto a la construcción de la cosmogonía indígena; me parece que, más bien, la educación propia aporta esos elementos a los grupos sociales, pero hay alguna contradicción, porque ocurre también que toda esta cuestión se vuelve religiosa, tiene una mirada religiosa; yo digo que es religiosa en la medida en que muchas de las creencias de las comunidades indígenas se basan en la espiritualidad con relación a la tierra, me parece importante reafirmar eso. No se puede decir que no es religioso porque finalmente en la tierra y en la relación espiritual se basan muchas cosas.

LGV: Mencioné que en el libro del CRIC hacen esa diferencia y la hacen porque se han encontrado con un problema que, en mi criterio, viene de afuera, aunque supongamos que no es así. El trabajo de los the'wala, que es un trabajo y, en el libro del CRIC se dice cuál es la palabra en nasa yuwe y significa exactamente eso, trabajo, el trabajo de los the'wala lo han convertido en una actividad espiritual, cuando realmente es un trabajo material; basta con estar presente en uno de esos trabajos o con oír relatar cómo se desarrolla, para darse cuenta que se trata de una actividad material, actividad que han ido convirtiendo en una espiritualidad; a mi manera de ver, eso es un resultado de la penetración de las ideas de nuestra sociedad en las sociedades indígenas. Yo no he encontrado nada espiritual en los m̄er̄epik guambianos que, se supone, trabajan igual que los the'wala, no he encontrado nada espiritual en los jaibaná embera, sin embargo hablan de alma y de dioses y otra serie de términos en castellano, pero que en su propia lengua no tienen nada que ver con eso. El CRIC habla todo el tiempo de rituales, pero ¿cuáles rituales?, son trabajos, actividades materiales dirigida al manejo de energías, de fuerzas materiales para transformar la vida, la naturaleza y la propia

sociedad. Yo no encuentro ninguna espiritualidad en el trabajo de los the'wala ni en la cosmovisión de los nasa, pero sí cuando se comienza a hablar de Uma y Tai como los dioses creadores de los Nasa. Lo más extraño es que cuando las oí mencionar en presencia de maestros nasa, ellos consideraron que esas palabras ni siquiera se podían hablar, pues eran delicadas, peligrosas y complejas; no se debían mencionar en público. En uno de los trabajos de pedagogía comunitaria en los que participé, uno de los lingüistas nasa, Manuel Sisco, empleó esas palabras y hubo maestros que se retiraron porque no se debían oír esas palabras, no se debían siquiera mencionar esos personajes. Por eso, no logro entender cómo hacen para separar una cosa de la otra y afirmar, como lo hace el libro del CRIC, que hay una espiritualidad religiosa y otra que no es religiosa.

Algunos sectores intelectuales de la sociedad nuestra, en los últimos 15 años, han convertido en religiones las concepciones indígenas, han convertido en rituales religiosos los trabajos de los sabios indígenas; todavía recuerdo que en la Universidad Nacional, en cierta época, no había actividad que una decana no comenzara con un "ritual de refrescamiento", hecho por unas "chamanas muiscas" de Suba o de Bosa, quienes rociaban con agua de hierbas el espacio y a los asistentes o quemaban incienso en los auditorios para que les fuera bien en las reuniones. Son esos intelectuales quienes han creado las tales "religiones indígenas", porque tienen el problema de que, en los años 60 y 70, rompieron con la religión cuando el marxismo, la revolución y el ateísmo estaban de moda en la academia y, ahora, tienen nostalgia de dios, pero no quieren dar su brazo a torcer y regresar a su religión anterior, entonces se han pegado de las cosas de los indios y de algunos de ellos que intuyen el negocio, para inventar nuevas religiones, que practican y en las que creen. De ahí que me parezca que ese problema de espiritualidad y de no espiritualidad es algo en donde todavía hay mucha tela que cortar.

JG: Luis Guillermo planteaba que la interculturalidad es un discurso que viene de afuera y que se trata de poner en práctica acá para desarrollar una cierta política. La

educación propia que sale de las comunidades indígenas y que hace parte de un momento específico de la lucha por la recuperación del territorio, que tiene una fuerza enorme, no por la diferenciación que las comunidades hacen en relación a lo mestizo, sino por la fuerza que da para recuperar la vida de comunidad y la tierra; pero también es asimilada por el Estado, que la convierte en una cosa distinta, vacía para las comunidades y puesta nuevamente en juego, porque ya la interculturalidad no produce el efecto que el estado buscaba. Eso es algo que hace el Estado a las sociedades; la hegemonía lo hace con todas las formas de resistencia de las sociedades.

Acá hemos discutido ese fenómeno y la noción misma de resistencia, y cómo el estado la toma, la convierte en otra cosa y la pone otra vez juego, pero obteniendo un resultado distinto. Así pasa también con el concepto de revolución o, por ejemplo, con el pensamiento crítico, cómo este se vuelve algo que ahora aplica el Ministerio de Educación; no sé si han visto cómo, hoy, el Ministerio de Educación dice que su objetivo es construir pensamiento crítico en los estudiantes y uno va a ver qué es lo que denominan pensamiento crítico y, simplemente, se refiere a que puedan relacionar una cosa con otra; y hasta ahí llega el pensamiento crítico oficial. Pero, como lo hablamos desde la pedagogía crítica y, especialmente, desde aquella más cercana al marxismo, el pensamiento crítico tiene que ver con otras cosas y, entre ellas, tiene que ver con cuestionar los discursos de moda, que surgen y se ponen en circulación dentro de la academia, lo que hace que nos volvamos ciegos y reproductores de esos discursos.

Por eso invité a estos tres personajes, porque, a mi modo de ver, en la Licenciatura en Educación Comunitaria nos hemos acostumbrado a un discurso, jugamos, trabajamos con ese discurso, y de ahí no salimos, pero no lo cuestionamos, no lo criticamos y no lo ponemos en frente con la realidad misma, con las comunidades, para ver si funciona y hasta qué punto y para quién lo hace, que es lo fundamental. La idea de hoy era un poco chocarlos, cuestionarlos, y, claro, van a salir una cantidad de inquietudes, pero esa era la idea. Paula, ¿quieres participar?

Estudiante: Pues de golpe me surgen inquietudes alrededor de la bonita experiencia ellos, en la cual se observa que tienen un punto de partida para basarse en esa identidad cultural pues, por su historia, la pueden adoptar como objeto de lucha. Pero me pregunto cuál sería el objeto de lucha identitario de lo urbano, ¿habría que buscar algo más cultural o unas condiciones de clase que nos orientan hacia eso? También me parece interesante anotar que el capitalismo es como una máquina de separación, así pasa con la tensión que hay entre indígenas y campesinos; pero también se dan entre la lucha sectorial del estudiante o la lucha sectorial del que fue estudiante y ahora es maestro; el capitalismo hace eso, separa de una u otra forma. De ahí que me parezca muy interesante la propuesta que han expuesto, la de la educación para vivir bien en el territorio. La veo como una propuesta frente a la idea del capitalismo que separa; pero no la educación para la supervivencia individual, sino la educación para la supervivencia colectiva en el propio territorio, con la cual se aprende para enfrentarse a aquello que le va a brindar posibilidades de vida. No sé si llamarlo educación propia, si llamarlo etnoeducación, pero me parece que es muy interesante y que es una propuesta que ofrece muchas perspectivas mirándola desde el contexto y desde mis intereses investigativos. Cómo logramos que este espacio educativo, no estoy hablando de la institución sino de relacionamientos educativos, vaya encaminado a buscar una supervivencia, una forma de aprender en el territorio, que no esté orientada al sostenimiento de intereses económicos.

LMB: No nos vayamos a confundir y empecemos a hablar de competencias, de saber-hacer, de saber-pensar, no estamos hablando de eso.

Estudiante: La autonomía dentro del desarrollo es importante, y es lo que más conozco, desde la literatura porque no lo conozco desde la experiencia viva. La autonomía en el CRIC es algo muy importante en el ejercicio de los que se autodenominan o se pueden llegar a reconocer como ejercicios de resistencia. La lucha por el reconocimiento implica también que se pierda cierta autonomía ante el

reconocimiento de un Estado; por eso creo que sería bueno mirar qué significa la autonomía en la concepción organizativa, en la concepción educativa; si implica, por ejemplo, la cuestión de los dineros, ¿qué implicaciones tiene recibir dineros?

LGV: La orientación culturalista es muy clave, no es por casualidad que sea una corriente norteamericana, ni es por casualidad que los Estados Unidos exporte culturalismo a todas las regiones en donde tiene influencia. Pensar lo urbano con una orientación culturalista produce instrumentos de dominación, no produce instrumentos de resistencia ni de liberación; aunque pudiera parecerlo, no es casual que a raíz del paro nacional campesino del año antepasado y de la fuerza que tuvo, haya comenzado a darse, por el Estado y por la orientación de algunos sectores sociales, una búsqueda de las llamadas “culturas campesinas”. Ya hay grupos campesinos que están pidiendo al Estado que les reconozcan sus culturas propias, en el mismo plano en que han reconocido las indígenas. Como dijiste, eso conduce a una fragmentación, a una separación, a que todo se llene de pequeñas islas diferentes, reconocidas y, con el tiempo, supuestamente autónomas, lo que implica su debilidad.

Seguramente, si se vuelve a dar un movimiento urbano fuerte, como los que ha habido en épocas anteriores, va a suceder lo mismo, van a empezar a definir culturas urbanas y a pedir su reconocimiento. Ya hay investigaciones en ese sentido en el distrito, que es en donde ese problema está más complicado desde hace unos años, desde que llegaron las alcaldías del Polo, porque se han dado un apoyo y una orientación desde el gobierno para hacer investigaciones sobre imaginarios urbanos, imaginarios urbanos que diferencian sectores de la sociedad. Todavía no se ha hablado de sectores culturales distintos, pero ya se empieza a hablar de sectores que tienen unos imaginarios específicos y diferentes a los de otros sectores, todo eso en el campo mental, en el mundo de las ideas, sin importar que esos imaginarios correspondan o no a la realidad. Se investiga lo que la gente piensa de la ciudad y de sus distintos sectores, por ejemplo, los imaginarios del peligro, qué zonas considera las personas que viven en el sur que son peligrosas, qué zonas consideran las del norte, etc., y

empiezan a mostrar diferencias entre grupos desde el punto de vista cultural. La organización que se crea sobre esa base es completamente manipulada.

Si esa visión toma fuerza entre los campesinos, va a suceder otro tanto. Posiblemente las zonas de reserva campesinas van a pedir reconocimiento como culturas diferentes, para allá va en la forma como se están planteando los problemas. Se acaba entonces por aplicar con el movimiento campesino la herramienta que el Estado ha venido utilizando para tratar de controlar el movimiento indígena, lográndolo en alguna medida. La frase que decías es muy clara: “la globalización capitalista, al mismo tiempo que agrupa, separa y divide”. En la bibliografía hay un artículo sobre multiculturalismo, que muestra cómo se trata de una herramienta de dominación, de separación de la gente, de romper los lazos entre ella.

JG: En la medida en que se vuelve mercancía.

LGV: Las culturas se vuelven mercancía, artesanía, folclor y todo eso se mercantiliza. Ese es el problema del enfoque culturalista.

Estudiante: En algún momento se hablaba de reconocer y ver al otro como diferente, y en esa idea de la máquina de separación se hace, por ejemplo, alrededor de las mochilas, lo que implica en este momento todo el mercado de las mochilas dentro de la cultura de los intelectuales; se ha dado ese doble filo, el reconocimiento, porque ahora al colombiano fuera del país se le reconoce porque anda con la mochila, pero, dentro del país, el reconocimiento de esta cultura indígena se ha volcado hacia el mercado, con la explotación de todas las mujeres que están detrás de la mercantilización de la mochila; hay un doble juego en el reconocimiento del otro.

JG: Lo extraño, lo exótico, se convierte en mercado para el turismo.

Estudiante: Estamos jugando al reconocimiento individual del otro para la construcción colectiva y, a la larga, a que se reconozca una política, como la lucha por el reconocimiento de la educación dentro de las comunidades, sería luchar por el reconocimiento dentro de un estado-nación que lo que quiere es suprimir cualquier tipo de diferencia que se convierta en una piedra en el zapato. Se trata de pensar si queremos un reconocimiento, cuyo resultado es separar al uno del otro. O si queremos considerar las cosas que llevan a la construcción colectiva comunitaria.

LGV: La tesis de pregrado de Janeth maneja eso sociológicamente y muestra una serie de escuelas en Bogotá, que surgieron de las luchas de la comunidad, de luchas de invasión de terrenos y creación de nuevos barrios. En ese proceso, la gente creó sus escuelas y las manejaba la comunidad, pero, luego, su reconocimiento por las autoridades se convirtió en un arrebato, una desposesión de la escuela de manos de la comunidad.

El Ministerio de Cultura tiene en la actualidad un proyecto de patrimonio inmaterial, con él se están mandando investigadores a sectores campesinos, pese a que al principio este reconocimiento se planteó en relación con los indígenas, para hacer investigaciones sobre ese patrimonio, supuestamente para reconocerlo como patrimonio nacional. El resultado final es que este patrimonio inmaterial, que la mayor parte de la gente ni siquiera sabía que tenía, pero que era un patrimonio local y comunitario, se convierte en patrimonio de toda la nación. Así, cuando dicen a las comunidades y artesanos que su patrimonio está reconocido como patrimonio nacional, lo que se ha hecho es expropiárselo. Por ejemplo, van a declarar patrimonio inmaterial las garullas de Soacha. Siguiendo ese camino, llegará un momento en que las señoras de Soacha tendrán que pagar derechos de autor o regalías para hacer las

garullas con una receta que ya no es de ellas sino de la Nación. Así, el reconocimiento se convierte en una pérdida, en una desposesión.

LMB: En la licenciatura en biología tuvimos una experiencia en formación de licenciados allá en el territorio, en La Chorrera, Amazonas. Y los abuelos nos enseñaron que no les interesaban explicarle al Ministerio de Educación Nacional o a la Secretaría de Educación Departamental cómo eran sus procesos de educación propia, que a ellos les parecía bien que la escuela estuviera enseñando todo lo que enseñaba, así lo enseñara mal, porque la educación propia de ellos se daba en la Maloca, en el conuco. Hay muchas experiencias y no todas están tratando de hacerse modelos de proyecto etnoeducativo o de educación propia. Por eso me llamó la atención que nos dijeran: no nos interesa llevar nuestro conocimiento a la escuela de ustedes, vamos a seguir teniendo aquí, desde la maloca, y nuestros niños y jóvenes, así como van a la escuela pasando el río, en una escuela que es un internado, pueden estar aquí en la maloca, lo que nos permite vivir acá. Hay otras miradas del mundo, no es una sola, no se trata de que todo el mundo quiera hacer eso en el país, pero hay quienes no quieren entrar a diseñar modelos propios, ni educativos, ni nada, solo siguen ahí, viviendo.

LGV: Creo que te vas a quedar sin trabajo en la BBC.

JG: Yo creo que vamos cerrando aquí.

LGV: ¿Cerrando? Es verdad, esa es la moda... cerrar.

JG: Nos quedan varias cosas. Lo que Luis Guillermo ha planteado desde su trabajo, desarrollado durante tantos años y que mencionaba ahorita en relación con el trabajo. Marcela hablaba de cómo nosotros vemos el trabajo de maestro como trabajo y, pero,

para mí, y es una discusión que tendríamos que dar después, el problema es que no lo vemos como trabajo sino como un empleo. Hay comunidades indígenas que han dejado de pensar el trabajo en el sentido en que Luis Guillermo lo plantea, como transformación. Un trabajo que no está alienado frente a un jefe, alguien de afuera, que está ahí. Hemos empezado a ver cómo en las comunidades indígenas también hay sectores que se han separado de los demás, y ahora hay funcionarios indígenas, que organizan, que planean, que hacen; y los comuneros siguen haciendo el trabajo de la huerta, el trabajo material, cosa que trae muchísimas dificultades en términos de la educación propia. ¿Cómo se entiende la educación propia en una comunidad, en una sociedad en la que se separa el trabajo intelectual del trabajo manual, el trabajo de gestión, del trabajo de ejecución? En la próxima clase podríamos ahondar más en eso; yo sí coincido en el hecho de que los maestros, y ustedes, maestros comunitarios, necesitamos pensarnos como trabajadores, trabajadores intelectuales pero trabajadores; no podemos seguirnos pensando como empleados que conseguimos un oficio para que nos paguen un sueldo para vivir. Pensarse como trabajador implica vincularse con las comunidades e incidir en el desarrollo de unos procesos de transformación dentro de ellas. Tampoco se trata de sacar la conclusión de que la escuela para qué.

En esa escuela que plantea Isabel, esa escuela cuya estructura ha sido impuesta para que funcione de la manera como ella explicó. Aún en esa escuela que funciona de esa manera, se generan unas resistencias, unos quiebres, cosa que hemos venimos discutiendo, pero, dentro de esos quiebres ¿qué papel jugamos los maestros?

También quiero hablar de otra cosa: me parece interesantísimo, y se los voy a enviar, un documento del profesor Luis Guillermo sobre Quintín Lame; me gusta por una razón, porque, aunque él no lo menciona, muestra cómo se dan esas relaciones interculturales, qué implicaciones tiene la interculturalidad en eso, es decir, la relación entre una sociedad dominada y que ha sido explotada, entre una sociedad que ha sido colonizada, y una sociedad dominante. Esa relación no es tan dialógica, como nos la plantea Souza, cuando propone que lo que hacemos es dialogar, es occidente que dialoga con el Islam, con la cultura musulmana. Nos lo presenta en esos términos. En

Colombia, ese documento nos serviría para pensarnos más en términos de lo que Souza habla.

Pero, se nos acabó el tiempo. Quiero agradecer a Luis Guillermo, a Marcela, a Isabel, que hayan venido.

(Transcripción de la antropóloga Jazmín Rocío Pabón)