

**Aprendiendo del trabajo de la tierra:  
Desafíos en la implementación del proyecto educativo intercultural,  
Kankawarwa, Sierra Nevada de Santa Marta.**

Paula Andrea Portela Montoya

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Antropóloga

Dirigido por:

Mauricio Caviedes

Pontificia Universidad Javeriana  
Facultad Ciencias Sociales  
Carrera de Antropología  
Mayo, 2019  
Bogotá, 2019

## Contenido

### AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN.....1

Recorriendo.....2

Trabajo agrícola, naturaleza y aprendizaje: referentes teóricos.....6

Afinando los sentidos.....12

### PRIMER CAPÍTULO

Traer al pensamiento.....17

1.1.Historias de colonización y resistencias.....18

1.2.Pueblos talanquera.....23

1.3.Pueblo Kankawarwa.....26

1.4.Institución educativa indígena y pluricultural Kankawarwa.....31

### SEGUNDO CAPÍTULO

“Educación propia”: Trabajo, formador del ser.....35

2.1.Séymake.....37

2.2.Jwaunkusi.....39

2.3.Seynakeyina.....41

### TERCER CAPÍTULO

Educación intercultural: Aprendiendo a trabajar la tierra.....49

3.1.Reflexiones sobre el proyecto educativo:

Entre los conocimientos propios y los conocimientos escolares en la IEIPK.....51

3.2.Aprendiendo y trabajando en la IEIPK.....59

3.2.1. Primaria: Integrando conocimientos.....61

3.2.2. Bachillerato: De la a teoría a la práctica .....66

3.2.3. Internado: Trabajando la finca.....75

3.2.4. Desafíos en la implementación del proyecto educativo intercultural .....80

### REFLEXIONES FINALES

“Mirando dónde pisar”: revisando la experiencia .....94

REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS.....100

## Introducción

Este texto es un intento por tejer inquietudes, afectos y provocaciones que me ha suscitado los pasos recorridos sobre la tierra y aulas de algunos pocos lugares de Colombia que he tenido la oportunidad de conocer, lugares de donde he salido interpelada e invitada a movilizarme por la curiosidad de la gente y sus trayectorias. Estos intereses que han surgido y se han ido formando en diferentes lugares y a través de diferentes voces, se concentran y se han robustecido en los caminos de la Sierra, en el pueblo de Kankawarwa.

Si soy reiterativa con la asociación del tejido y el texto, una imagen común por su filiación etimológica, no lo hago de manera retórica. A través de su hacer he aprendido a anudar, relacionar, pero también a des-nudar para conocer. Así he aprendido a tejer, así se ha escrito este texto y así he hecho mi trabajo en la Sierra. Allí, el tejido ha sido una guía y encuentro. Pero, sobre todo, reitero en esta asociación porque como lo han aprendido otro/as antropólogo/as y yo logré comprenderlo en este recorrido, existen formas diversas de escribir la historia, otros lenguajes diferentes a los de los textos académicos, como el tejido y el trabajo de la tierra. Esta idea acompaña el desarrollo de este proyecto.

El propósito de este texto es reflexionar sobre los desafíos en la articulación de los conocimientos escolares y los conocimientos propios del pueblo ikꞤ referentes al trabajo agrícola en el proyecto educativo intercultural de la Institución Educativa Indígena y Pluricultural Kankawarwa (IEIPK). Planteo que la articulación de ambos conocimientos está en tensión porque cada uno representa visiones diferentes sobre la naturaleza, las cuales se expresan en la forma de trabajar la tierra y su proceso de aprendizaje. Estas tensiones, aún no resueltas y puestas en diálogo al interior de la escuela, dificultan el cumplimiento del objetivo del proyecto educativo intercultural. Según los documentos de la Confederación Indígena Tayrona (CIT) y de la Institución de Kankawarwa, el objetivo es formar a los/as jóvenes para la protección y la defensa del territorio y la permanencia como pueblo, por medio del fortalecimiento de la cultura propia en la escuela y la integración de saberes bunachi, es decir, saberes no indígenas. Considero que, bajo estas condiciones de tensión, la escuela más que fortalecer los conocimientos propios, los debilita.

Para abordar este problema me enfoqué en las prácticas y saberes sobre el trabajo agrícola dentro y fuera de la escuela, concentrándome en la participación y proceso de aprendizaje de los/as

niños/as. Acercarme a la relación entre el trabajo agrícola y la educación propia para el pueblo ikũ, fue fundamental para entender a qué se refieren en el proyecto educativo acerca de los conocimientos propios sobre el trabajo agrícola. A partir de eso, pude analizar las tensiones entre los conocimientos escolares y los conocimientos propios en dos momentos. El primero se refiere a los espacios de planeación del proyecto educativo, en los cuales, principalmente los/as docentes, discuten sobre los objetivos y desafíos de la educación escolar. En estas discusiones, sobresalen reflexiones sobre la dificultad de articular los conocimientos propios con los conocimientos bunachi. El segundo momento, hace referencia al desarrollo del área de agroambiental, en donde me propuse identificar las formas de enseñar sobre el trabajo agrícola y las maneras en que buscan articular lo que, según los docentes llaman los conocimientos técnicos y los conocimientos propios de la producción agrícola.

El desarrollo de esta investigación se dio en tres experiencias de trabajo de campo en el pueblo y la Institución de Kankawarwa: de febrero a mayo de 2017, de marzo a junio del 2018 y dos semanas de septiembre del mismo año. Durante estas temporadas participé en la vida cotidiana de la Institución educativa como docente, observadora y aprendiz, en espacios comunitarios del pueblo de Kankawarwa y en la cotidianidad de la vida familiar de algunos/as niños/as de la Institución. Estas experiencias son la base del siguiente trabajo etnográfico.

A continuación, presento una explicación de cómo llegué a este problema de investigación y cuáles han sido las inquietudes que lo han inspirado. Luego de ello, expongo algunas reflexiones teóricas que alimentan el desarrollo de este trabajo, explicando la relación que establezco entre naturaleza, trabajo agrícola y aprendizaje. Siguiendo a ello planteo la metodología que me permitió llevar a cabo este trabajo y por último la estructura del desarrollo del texto.

## **Recorriendo**

Este trabajo surge por el interés de conjugar dos problemas estudiados en la disciplina antropológica: el problema de la tierra en Colombia y el problema de la educación indígena. Para la realización de mi práctica académica, quise acercarme a ellos reflexionando sobre la relación de las escuelas con el contexto social en los cuales están inmersas. Por esas fechas la profesora Zamira Namén ofreció a la carrera de antropología la práctica en la Institución educativa del pueblo de Kankawarwa. Dos aspectos me llamaron especialmente la atención según la descripción que

ofrecía: el hecho de que fuera una institución que propendiera por el fortalecimiento de la educación propia del pueblo ikꞌ, lo cual sugería una preocupación explícita por su contexto, y que en ella estudiara tanto población indígena como campesina, así que decidí hacer mi práctica allí.

Este último asunto, sin embargo, no fue el centro de mi investigación, pues por circunstancias de mi experiencia en campo, con el desarrollo del proyecto me concentré en la población indígena. A pesar de ello, considero que abordar esta relación es una tarea pendiente, pues puede brindar mayores elementos para la construcción del proyecto educativo comunitario, poniendo en diálogo las visiones y prácticas de ambas poblaciones, las cuales no sólo comparten la escuela sino también el territorio. Algunos aspectos a lo largo del presente trabajo pueden ser sugerentes en esta vía.

Al decidir hacer mi práctica en Kankawarwa, en acuerdo con las autoridades del pueblo, serví como profesora de informática de la institución durante tres meses en el primer periodo del 2017. Adicionalmente, participé en otros espacios de la escuela, tuve la oportunidad de recorrer algunos caminos de la Sierra e inicié mi proceso de aprendizaje sobre el trabajo de la tierra. Acompañar a las/os niñas/os y sus familias a conocer un poco de la tierra, sus ciclos y la producción de los alimentos, fortalecieron mis inquietudes sobre la relación entre la escuela y su contexto de influencia, así como la importancia del trabajo agrícola en la formación de los/as niños/as rurales.

En la Institución me encontré con que ella se rige por el calendario cafetero, reconocido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en zonas donde la economía familiar se sustenta en la producción y comercialización del café, y los/as niños/as participan en su recolección. Así, el año escolar va de enero hasta el mes de octubre. Su énfasis es técnico en agroambiental, por lo que cuentan con una asignatura en la que desarrollan trabajo agropecuario. Desde hace cinco años, la comunidad con la Compañía Nacional de Chocolates y la Fundación Nutresa, emprendieron un proyecto productivo de cacao y huertas, los cuales han aportado al área de agroambiental. Hace tres años la institución vienen construyendo el Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

Sin embargo, como modelo educativo sobresale el que es impartido a nivel nacional por el MEN. Los estándares de evaluación, la mayoría de los contenidos y las herramientas pedagógicas provienen de dicho modelo. Esto genera tensiones con los objetivos del proyecto educativo y el contexto social en el que influye. Por ejemplo, la escuela ha implicado modificaciones en la *seynakeyina*, fase inicial del ciclo de vida indígena, en la que los/as niños/as aprenden sobre los

sentidos del ser ikꞌa, participando cotidianamente de trabajos con la familia. Cada vez son más los padres que prefieren matricular a sus hijos/as a menor edad, para que no se les dificulte tanto aprender el español y por ende el resto de los contenidos. A su vez, algunos/as jóvenes, tanto indígenas como campesinos, se debaten si continuar en el colegio o abandonarlo para apoyar a sus familias y profundizar en ciertos conocimientos junto a ellas. No es el caso de todos/as, pues otros/as estudiantes anhelan graduarse y continuar sus estudios universitarios con expectativas de vida principalmente urbanas, aunque reconocen que sus posibilidades para ello son limitadas.

Frente a este panorama, me cuestionaba sobre las tensiones que existen entre los ritmos de la escuela con los de la vida del campo. Así, reconocía una ambivalencia en el proyecto educativo. A pesar de que la institución educativa tiene como propósito educar para el fortalecimiento de la cultura propia y la pervivencia como pueblo, por medio del diálogo entre los conocimientos propios del pueblo ikꞌa y los conocimientos propuestos por el sistema educativo, estos últimos prevalecen.

Esta contradicción presente en la educación de los pueblos indígenas de Colombia ha sido debatida por la antropología. Algunas reflexiones antropológicas subrayan el carácter asimilacionista de la educación indígena, en tanto que la escuela continúa siendo una institución que se impone ante unos saberes particulares, transformando sus formas de vida y dificultando el ejercicio de una educación propia (Vasco, 2002; Caviedes & Granados, 2011; Tattay Bolaños, 2010; Rojas, 2011; Caviedes 2016). Mientras tanto, otras reflexiones defienden el carácter transformador de la educación escolar indígena, desde que sea apropiada y reinterpretada por la comunidad, resultando útil para su proceso de lucha (PEBI-CRIC y Bolaños, 2004, Walsh, 2005; Garzón, 2006; Mahecha, 2006). En el caso de la Sierra Nevada de Santa Marta los trabajos antropológicos también debaten sobre esto (Trillos, 1998; Houghton, 1998; Murillo, 2001; Ferro, 2012). En ellos sobresalen referencias al proceso reivindicativo que tuvieron los ikꞌa tras la expulsión de la Misión Capuchina (tema del cual se hablará en el primer capítulo) y los siguientes esfuerzos en la construcción de una “educación propia”. El elemento central de estudio ha sido la lengua, teniendo en cuenta que una de las principales exigencias en la expulsión fue justamente la enseñanza de la lengua propia en la escuela (Trillos, 1998).

Pero, teniendo en cuenta mi interés por la importancia del trabajo agrícola en la formación de los/as niños/as, decidí relacionarlo con la educación escolar. Frente a ello, resultaron esclarecedores los planteamientos de Correa (2010: 15) en “Trabajo infantil indígena en Colombia”, donde analiza

la separación entre “trabajo” y “educación” sugerida por los procesos de escolarización orientados por organizaciones internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Explica que estos procesos proponen implícitamente la separación de los/as niños/as de los espacios de trabajo familiares, como la producción agrícola. El autor plantea que el trabajo, especialmente agrícola por tratarse del principal sustento económico de la mayoría de grupos étnicos del país, es el escenario fundamental para la reproducción social y cultural de estos grupos, y por lo tanto es un medio de formación, socialización y aprendizaje de las/os niñas/os indígenas (2010: 35).

Así, para la realización de mi trabajo de grado en el periodo de marzo a junio de 2018, me propuse profundizar en la influencia de la Institución sobre las prácticas y saberes del trabajo agrícola familiar y comunitario en el que participan los/as niños/as, concentrándome especialmente en los espacios de aprendizaje familiar. En esa estadía en Kankawarwa acordé con las autoridades servir como docente del área de ética y apoyar otras actividades de la Institución. Al participar mayoritariamente en espacios de construcción del proyecto educativo comunitario, asambleas y reuniones de docentes, modifiqué algunos elementos del proyecto. Así, decidí concentrarme en la Institución y los desafíos que manifestaban sobre la articulación de los conocimientos propios y los conocimientos bunachi. Además, durante ese tiempo, comprendí mejor la centralidad que tiene la escuela en la vida de los/as jóvenes y sus familias: es un espacio legítimo de adquisición de conocimiento y ascenso social, y es el lugar donde la mayoría de estudiantes indígenas pasan la mayor parte del año al internarse lejos de sus familias. Este último elemento, además, me dificultaba participar de sus contextos familiares.

Así fue que decidí concentrarme en las tensiones en la articulación de los conocimientos propios y los conocimientos escolares referentes al trabajo agrícola en el proyecto educativo de la Institución. Para ello tuve que profundizar en las siguientes preguntas: ¿qué es la educación propia y la educación intercultural para el pueblo ikꞤ? ¿qué es el trabajo agrícola y cómo se aprende en la educación propia y la educación intercultural? ¿qué lugar ocupan los/as niños/as en el trabajo agrícola? Con el desarrollo del proyecto surgieron nuevas preguntas como ¿qué comprensiones de la naturaleza subyacen a las formas de aprender el trabajo de la tierra?

Así pude pensar que las tensiones entre el contexto y la escuela y las dificultades en la articulación de los conocimientos propios y los conocimientos escolares en la implementación del proyecto educativo intercultural, tienen que ver con que ambos conocimientos representan visiones

diferentes sobre la naturaleza, las cuales significan maneras diferentes de educar en el trabajo. Para explicar la relación que establezco entre trabajo agrícola, naturaleza y aprendizaje, a continuación, presento algunos referentes teóricos que inspiran el desarrollo de esta investigación.

### **Trabajo agrícola, naturaleza y aprendizaje: referentes teóricos**

Este trabajo se inspira en algunas discusiones presentes en la ecología política sobre la relación sociedad-naturaleza. Retomo algunas de estas reflexiones, que me son útiles para explicar las tensiones en la articulación de los conocimientos propios del pueblo ikꞵ y los conocimientos escolares asociados al trabajo agrícola, en el proyecto educativo de la Institución, y las visiones de naturaleza que éstas expresan.

Como plantea Escobar (2005: 127), diferentes comunidades en el mundo tienen concepciones y prácticas de la naturaleza distintas, las cuales están en disputa. Sobre estas diferencias, el autor distingue el modelo de la naturaleza dominante impuesto por la “sociedad occidental”, cimentada en una visión antropocéntrica de la naturaleza, que la entiende como una fuente externa al ser humano y es valorada en términos mercantiles, del modelo de muchas comunidades rurales en las que no existe la estricta separación del ser humano con la naturaleza y sus valoraciones no se reducen a términos del mercado. Antropólogos como Viveiros de Castro (2003) y Descola (2012) refiriéndose a pueblos indígenas amazónicos, analizan estas otras comprensiones sobre la naturaleza, proponiéndolas como otras ontologías, en las que los humanos y los no-humanos interactúan en una implicación mutua.

Gudynas (2016) expone las raíces históricas de la concepción dominante sobre la naturaleza y cómo otras sociedades comprenden y viven otro tipo de relaciones con ella. Denomina estas dos concepciones como valoraciones dualistas y valoraciones biocéntricas de la naturaleza, respectivamente. Su explicación es útil para entender el problema planteado. Según el autor, la noción dominante de naturaleza tiene sus raíces históricas en Europa y el proceso colonial que emprendieron sus sociedades en América. En este proceso se produjo una visión y un uso antropocéntrico y utilitarista de la naturaleza, en el que se contempla a la naturaleza separada de la sociedad humana, y se le entiende exclusivamente en función de una razón utilitaria, en la cual ella debe ser fragmentada en un conjunto de elementos para que el ser humano la estudie, controle y explote (2016: 27). Los esfuerzos que maduraron para su comprensión y catalogación, consolidaron las ciencias naturales (2016: 101). Tras los procesos económicos y políticos mundiales de los

siguientes siglos, esta visión dualista se refuerza, atribuyendo a la naturaleza un valor meramente mercantil, en el que sus elementos fragmentados son apropiados como mercancías para el enriquecimiento económico (2016: 102). Esta concepción sobre la naturaleza sustenta modos de producción extractivos, como la ganadería extensiva o la agricultura en monocultivo y el aumento del uso de agroquímicos para su sostenimiento, causantes del deterioro de la naturaleza y la crisis ambiental que atraviesa el planeta.

Sobre las valoraciones biocéntricas, el autor resalta conceptos indígenas no dualistas, los cuales entienden al ser humano como parte de la naturaleza, no sólo biológicamente sino también socialmente. En este sentido, las sociedades no solo son la unión entre seres humanos, sino el relacionamiento de estos con otros seres no-humanos, como animales, plantas o cerros, dándose una interacción colectiva con la naturaleza (2016: 104). Bajo esta concepción, la naturaleza no es un objeto de control y dominación, pues existen relaciones de reciprocidad entre ella y los seres humanos, desde el entendimiento de su cuidado como fuente de vida. Así, Gudynas (2016: 24) explica que estas comprensiones de la naturaleza determinan formas de producción desde otras lógicas que no se reducen a lo mercantil.

En consiguiente, Escobar propone abordar el problema sobre la apropiación y uso de la naturaleza no sólo desde factores económicos y ecológicos, como lo hace la economía política y los economistas ecológicos, sino también culturales. De esta forma, se pregunta por la producción y distribución del conocimiento, concepciones y valores que regulan las prácticas sociales referentes a la naturaleza (2005: 128). Considero que es importante retomar el problema de la producción agrícola desde esta perspectiva, para complementar el problema del acceso a la tierra y los conflictos por su apropiación (Uribe, 1993; Tracy, 1997; Múnera, 2009; Murillo, 2013; Rodríguez, 2014; Bocarejo, 2015, para el caso de la Sierra), lucha histórica del pueblo ikꞌ, con las concepciones y relacionamientos que se establecen con la naturaleza a través del trabajo mismo, lo cual sustenta las comprensiones sobre el mundo. Además, esta afirmación me permite entender cómo a través del trabajo agrícola y los conocimientos que sobre él imparten en la escuela, se expresan formas diferentes de entender la naturaleza que las/os niñas/os aprenden.

Como expongo en el segundo capítulo, para el pueblo ikꞌ la Sierra Nevada es un cuerpo vivo integral con el que el ser humano está interconectado. Los/as ikꞌ establecen relaciones de reciprocidad con ella, expresadas en formas específicas de trabajar la tierra y en ofrendas en las

que los/as primeros/as le retribuyen a la Sierra lo que ella ofrece, como en los trabajos tradicionales a las cosechas. Así, el ser humano hace parte de la naturaleza en una relación activa de intercambio.

Vasco (2002: 6299) y Correa (2010: 29) afirman que para las comunidades indígenas el trabajo agrícola articula las actividades materiales con el conocimiento, y que es el medio de relacionamiento con la naturaleza y la comunidad. Sus formas de producir, entonces, dan cuenta de dicha relación que establecen con la naturaleza, motivo por el cual me concentro en el trabajo agrícola. Por ejemplo, una mañana después de recoger ayo con las niñas del internado nos fuimos a comer caña. La mayor nos repartió un pedazo a cada una. Al terminar, le pagó a la caña, como ella misma lo expresó, limpiando con el machete la maleza que había a su alrededor. Esta práctica de retribución, como otras, expresan una relación de intercambio con la naturaleza, y no sólo de extracción. Este relacionamiento lo desarrollo en el segundo capítulo y en parte del tercero.

En este sentido, es importante reconocer qué es el trabajo agrícola para el pueblo ikꞑ, cómo lo practican y qué conocimientos se expresan y transmiten a través de él, así, qué importancia tiene para su subsistencia como pueblo. Algunas exposiciones de Correa son útiles para pensar en ello. Como explica el autor, el trabajo agrícola es la actividad económica principal de los pueblos indígenas de Colombia. Estos grupos suelen destinar los productos de su trabajo para la autosubsistencia, entendida no sólo como el consumo interno, sino también, como el control de las condiciones de producción, distribución y consumo. Este modo de producción está determinado por parámetros de su organización social como las diferencias de género, el ciclo de vida y las relaciones de parentesco (2010: 25). Así, el trabajo agrícola está orientado a aprender y reproducir sus condiciones de vida, en acuerdo con las comprensiones que tienen sobre el mundo.

Por esto, la participación de los/as niños/as en los trabajos familiares y comunitarios resulta fundamental para su proceso de formación y aprendizaje (2010: 29). Esta idea la retomo en el segundo capítulo para analizar los procesos de aprendizaje y formación de los/as niños/as ikꞑ. Allí destaco que en este proceso aprenden técnicas corporales y de producción, a la vez que aprehenden formas determinadas de relacionarse con la comunidad y la naturaleza.

Sin embargo, estas formas de trabajo, según condiciones geográficas, históricas y políticas, están vinculadas en mayor o menor medida a otros procesos económicos de la sociedad mayoritaria. Estas vinculaciones se han dado por diferentes factores. Entre estos, el autor resalta la pérdida de sus territorios y la dependencia a ciertos bienes del mercado como herramientas de trabajo (2010:

30). A pesar de que los pueblos indígenas y sus economías estén basadas en principios de subsistencia, no están aislados de la sociedad mayoritaria y sus procesos económicos. En el caso de la Sierra, las poblaciones que se han asentado en ella han introducido diferentes economías sobre las cuales los pueblos indígenas han tenido diferentes modos de vinculación. En el segundo capítulo explico, por ejemplo, cómo los/as niños/as a través del trabajo aprenden sobre las relaciones de intercambio con sus familias y comunidad, a la vez que, eventualmente, jornalean para aportar ingresos a sus familias o venden los excedentes del café en el pueblo.

Esta vinculación, como lo afirma el autor (2010: 30), ha transformado las relaciones económicas de los pueblos indígenas, transformando, a su vez, los procesos de construcción de la persona. La priorización de estos trabajos implica la eventual desvinculación de los espacios de trabajo familiares y comunitarios, en los cuales se transmiten los conocimientos propios. Además, teniendo en cuenta los planteamientos de Escobar, podríamos decir que estas economías priorizan el valor mercantil de los productos de la naturaleza y del trabajo indígena, anteponiéndose a otros valores sociales de la producción, por ende, de los vínculos con la naturaleza. Pero también existen reapropiaciones de estos sistemas productivos por parte de los pueblos indígenas, favoreciendo sus condiciones de vida y garantizando la reproducción de su organización social.

Al mismo tiempo, los procesos de educación escolar distancian a los/as niños/as de los espacios de trabajo familiares. Correa (2010: 15) explica que este proceso legitima a la escuela como espacio de transmisión de conocimiento, subordinando otros, y causa una separación entre trabajo y educación. Vasco (2002: 608) propone un planteamiento similar cuando sugiere que la penetración de la escuela en los pueblos indígenas profundiza la separación entre el trabajo material e intelectual. Como lo han estudiado otros/as antropólogos/as (Trillos, 1998; Houghton, 1998; Murillo, 2001, Morales, 2010) las escuelas indígenas de la Sierra han hecho esfuerzos por integrar conocimientos propios a ella con el fin de fortalecer su cultura. Trillos resume este problema con la pregunta ¿Es la indigenización de la educación traducción o transformación? (1998: 52). Aún hoy, dos décadas después de formulada, esta sigue siendo una pregunta central en la construcción de la educación escolar de los pueblos indígenas de la Sierra, implicando diversos desafíos.

En Kankawarwa, en el área de agroambiental, proponen articular los conocimientos técnicos y los conocimientos propios del pueblo ikꞌa referentes al trabajo agrícola, con el fin de fortalecer las prácticas propias de producción, brindando, al mismo tiempo, conocimientos que aporten en el

mejoramiento de las condiciones de vida de las familias. A pesar de que existen algunos esfuerzos por ello, en la escuela priorizan conocimientos técnicos y utilitarios del trabajo y la naturaleza. Un ejemplo de ello es la importancia que tiene para el pueblo ikꝤ sembrar en coordinación con los ciclos de la luna. En la escuela, sin embargo, priorizan ritmos comerciales de la producción. Estos elementos los desarrollaré a lo largo del tercer capítulo.

Así, el enfoque de Escobar resulta relevante para entender estas tensiones. En la escuela se disputan visiones diferentes sobre la naturaleza a través de las formas de enseñar el trabajo agrícola y a través del esfuerzo por articular los conocimientos propios con los conocimientos escolares. Allí se producen, distribuyen y legitiman concepciones y valores que regulan las prácticas sociales referentes a la naturaleza y la organización social. Estos conocimientos, por lo demás, son los fundamentos de posibles decisiones políticas que en un futuro tomen sobre la Sierra los/as estudiantes que allí se educan.

Las advertencias sobre la construcción de un “nativo ecológico” (Ulloa, 2004), son valiosas para estas aproximaciones, al anotar sobre el riesgo de caer en miradas estereotipadas sobre los pueblos indígenas. También reconozco, como lo plantea Uribe (1998: 5), que sobre la Sierra han recaído diversas miradas e intereses que la han constituido como un concepto anclado a nociones idealizadas del ser indígena y zona de preservación ambiental de interés mundial, al mismo tiempo que en ella adelantan diferentes proyectos de explotación de recursos a gran escala y grupos armados se enfrentan por el control militar del territorio, como lo han estudiado algunos/as antropólogos/as (Tracy, 1997; Múnera, 2009; Rodríguez, 2014; Bocarejo, 2012). Es por estas mismas advertencias que considero pertinente remitirme a las prácticas concretas mediante las cuales se producen saberes y usos sobre la naturaleza, lo cual encuentro condensado en el proceso de aprendizaje del trabajo agrícola. Así, busco reconocer el carácter histórico de este pueblo, su vinculación con las dinámicas mercantiles de producción y las particularidades que este proceso implica en la producción de conocimiento. En este sentido, la escuela encuentra un lugar importante en este proceso.

Para concluir, considero relevante hacer algunas precisiones sobre el aprendizaje. Para ello me resultan valiosos los aportes de Rogoff (1993). La autora plantea que el aprendizaje también es un proceso social y no solo individual. En algunos estudios pedagógicos y psicológicos existe la suposición de que el aprendizaje se logra únicamente por habilidades mentales del aprendiz, sin la

influencia de su contexto social. Al contrario, Rogoff (1993: 30) propone que el aprendizaje se da por la interacción del aprendiz con la sociedad y las metas que ésta define. Dado que estas metas no son las mismas en todas las sociedades, los procesos de aprendizaje tampoco lo son. Así, comprende a los/as aprendices como sujetos activos, quienes, por medio de su observación y participación en las relaciones de su grupo, aprende los valores y destrezas significativas para su sociedad. Entonces, plantea el concepto de “participación guiada” para explicar cómo el acompañamiento de los/as mayores y la participación de los/aprendices en las actividades culturalmente valiosas son fundamentales para efectuar su proceso de aprendizaje (1993: 31).

Esta perspectiva me permite acercarme a los detalles que planteo en el segundo capítulo sobre el proceso de aprendizaje del trabajo agrícola en el pueblo de Kankawarwa. Como allí explico, el trabajo agrícola es en sí mismo un medio de aprendizaje y de formación del ser ikꞌ. Por medio de la participación de los/as niños/as en las actividades familiares y comunitarias, aprenden las destrezas del cuerpo y el manejo de herramientas para producir, así como aprenden valores sociales fundamentales. Su observación, participación y experimentación, por medio del involucramiento de sus sentidos favorece su interacción con la naturaleza. A su vez, el acompañamiento y consejo de sus familiares y amigos/as guían este proceso. Trepar los árboles, guardar sigilo para cazar, distinguir las condiciones del suelo para la siembra, son algunas de estas destrezas.

Estas metras y destrezas contrastan con algunas de las habilidades que se prioriza en las escuelas para la adquisición del conocimiento. El profesor Jorge Mario, una tarde en la que veíamos jugar a unos/as niños/as en el pueblo, mencionó que por medio del juego los/as niños/as afianzan el coraje, el equilibrio, la fuerza y la resistencia. Tras ello comentó que en las cuatro paredes, refiriéndose a la escuela, iban perdiendo esas habilidades. Ciertos instrumentos de aprendizaje (como los define Rogoff) que propone la escuela de acuerdo con sus metas sociales, se contraponen a los instrumentos válidos dentro del pueblo ikꞌ.

Así, veremos cómo los modos de aprendizaje propios del pueblo ikꞌ contrastan con los modos de enseñanza de la escuela. A pesar de que la educación intercultural busca fortalecer los conocimientos propios de los pueblos indígenas y ser una herramienta para la defensa del territorio, se encuentra en la encrucijada de estar anclada a las metas convencionales de la escuela dentro de un modelo nacional de educación. Este modelo, representante de los intereses políticos y económicos del Estado y la sociedad nacional, apunta, como lo señala Garzón (2006: 55), a la

formación de una sociedad competitiva que responda a las dinámicas del mercado. Como veíamos anteriormente, a través de Escobar (2005) y Gudynas (2016), la naturaleza, al interior de estas dinámicas es valorada prioritariamente desde un sentido mercantil, de explotación y utilitarista.

En este sentido, los procesos de aprendizaje de la escuela y la familia-comunidad, expresan metas, valores y conocimientos distintos. Si relacionamos estos planteamientos con los de Escobar (2005), podemos decir que diferentes valoraciones sobre la naturaleza implican diferentes usos sobre ella, y a su vez diferentes formas de conocerla. A lo largo de este trabajo, pero especialmente en el tercer capítulo, intento desarrollar estas ideas.

Teniendo en cuenta esto, en los capítulos siguientes busco analizar las dificultades que atraviesa el proyecto educativo de la Institución, para articular los conocimientos propios y los conocimientos escolares referentes al trabajo agrícola, y así las comprensiones de naturaleza que en éstas se expresa.

### **Afinando los sentidos**

La perspectiva metodológica de este trabajo es la etnografía, la cual entiendo como un camino de conocimiento en el que se busca describir y comprender una situación social desde la perspectiva de quienes lo viven (Guber, 2003: 12). Al mismo tiempo, esta comprensión se ve atravesada por las preguntas, conocimientos y aprendizajes de quien pretende estudiarlo. Desde mi primera experiencia en Kankawarwa, quise comprender la relación de la educación y el trabajo agrícola, interés que se transformó varias veces a lo largo del trabajo de campo. Aunque hubo varios momentos en que me costó más trabajo desprenderme de supuestos o propósitos, con toda esta experiencia pude reafirmar que el “trabajo de campo”, es decir la interacción con las personas y sus cotidianidades, es lo que guía a la etnografía.

El trabajo de campo lo realicé en tres tiempos. El primero, fue en los meses de marzo a junio de 2017. En este tiempo, realizando mi práctica académica, recorrí Kankawarwa, compartí con las/os estudiantes y sus familias, fui docente de informática del colegio y acompañé otras actividades. También me acerqué al trabajo de la tierra. Con esta experiencia se afianzaron mis inquietudes sobre la importancia del trabajo agrícola en la formación de los/as niños/as y la influencia de la escuela en este proceso. Las lecturas sobre la antropología en la Sierra, la situación educativa de los pueblos indígenas en Colombia y algunas otras sobre la producción agrícola, me motivaron a

volver a Kankawarwa para profundizar en las preguntas que me habían surgido. Consideré relevante concentrarme de manera especial en lo que es la educación en las definiciones y experiencia locales, así como en el proceso de aprendizaje sobre el trabajo agrícola de los/as niños/as, más que aplicar definiciones previas al respecto. Esto me permitió confrontar algunas propuestas teóricas, buscar y releer otras, pero, sobre todo, me permitió acercarme al problema enunciado desde su contexto particular.

Al presentar a las autoridades mi propósito, regresé por tres meses y medio más. Durante ese tiempo me propuse emplear algunas técnicas etnográficas como la observación participante, las conversaciones informales y el registro en el diario de campo. Eso se tradujo en la interacción cotidiana en la vida de la Institución y el pueblo, en la que emprendí mi propio proceso de aprendizaje sobre el trabajo de la tierra. Las/os niñas/os, sus madres y padres, y los docentes fueron mis maestros. Así, tuve que participar y observar los procesos de aprendizaje de las/los niñas/os en los espacios en que se llevan a cabo: los familiares y comunitarios y los escolares, particularmente el área de agroambiental.

En los espacios familiares y comunitarios, recorrí y trabajé con los/as niños/as en las fincas, ayudé a cocinar, aprendí a hilar y tejer con la guía de varias mujeres y niñas, fui al río, caminé trochas de la Sierra y jugué con los/as niños/as. También acompañé varias reuniones nocturnas en la oficina del pueblo en las que la mayoría del tiempo no entendía nada de lo que decían por desarrollarse en *ikən*, conversé y eché chistes con los/as estudiantes y amigos/as del pueblo y recogí ayo con las mujeres. Hice recorridos con algunos/as estudiantes en los que tomábamos fotos de diferentes semillas, árboles, paisajes y nos grabábamos hablando sobre la vida o trovando. A pesar de mi insistencia, no participé en otros espacios por sus recomendaciones, luego entendí que se trataban de actividades a las que no debía asistir por ser estrictamente masculinas, como las socolas. Esta experiencia me permitió acercarme a las comprensiones sobre el trabajo agrícola y la educación propia en el hacer mismo, poniendo en juego mis sentidos. En este proceso pude distinguir la importancia que tiene el aprender haciendo.

Sobre los espacios escolares, sobresalen dos momentos. El primero tiene que ver con mi participación en las discusiones de docentes sobre la construcción del Proyecto educativo comunitario (PEC) y las reuniones internas que con alguna frecuencia realizaban, en las que los/as docentes conversaban sobre los planteamientos de la institución y las dificultades en el ejercicio

docente. Estas perspectivas se nutrieron de algunas conversaciones con las autoridades en las que pude conocer un poco más sobre la historia del pueblo y las proyecciones que tienen sobre sus procesos reivindicativos. También fue útil para este propósito la revisión de algunos documentos de la organización. La participación en estos escenarios me ayudó a entender cuáles son los propósitos centrales del proceso educativo que denominan intercultural, cuáles son las principales preguntas que se plantean y los desafíos y dificultades que reconocen en ese proceso.

Por el otro lado, asistí a las clases de agroambiental como aprendiz y observadora. Así pude acercarme a la propuesta educativa de cada uno de los docentes y aprender sobre sus metodologías, compartiendo al mismo tiempo las apreciaciones y disposiciones de las/os estudiantes frente a su proceso de aprendizaje. Aquí resultó relevante la disposición de los docentes en abrirme su trabajo, sus inquietudes y objetivos. También la confianza de los/as estudiantes al compartirme sus percepciones sobre su aprendizaje, sus gustos y disgustos. La participación en algunas sesiones de trabajo entre el grupo líder del proyecto de cacao y la Fundación Nutresa, también me permitió conocer diferentes objetivos que motivan la alianza.

Estas interacciones cotidianas, me posibilitaron dialogar con diferentes puntos de vista sobre el proceso educativo y la situación productiva del pueblo, así como las vivencias, expectativas y anhelos de varios/as de sus miembros/as, lo cual, más que construir una visión única sobre el problema propuesto, dio lugar a reconocer su polivalencia.

Esta experiencia, como expliqué antes, se vio atravesada por el papel que tuve que desempeñar en la Institución. Como me enseñaron las autoridades, estar en Kankawarwa es hacer parte de ella así sea provisionalmente, por lo que para ser parte de ella se debe trabajar. Es por esto que me asignaron la tarea de ser docente del área de ética en los cursos de bachillerato, teniendo en cuenta que, como universitaria, el lugar más preciso para desempeñarme en el pueblo debía ser la escuela. La experiencia como docente, aunque a veces resultó agotadora, fue muy enriquecedora para enfrentarme al mismo problema que estaba abordando. Así, experimenté el desafío de contextualizar contenidos, articular conocimientos y buscar metodologías más acordes con el lugar y los modos de aprendizaje de los/as estudiantes. Sinceramente, creo que hubo más tropiezos que aciertos en este ejercicio, pero sé que varios de los caminos y discusiones planteadas con los/as estudiantes nutrieron significativamente mi experiencia, a la vez que aporté algunos granitos de arena a algunas preguntas que se formulan sobre la vida.

Al mismo tiempo, todas estas experiencias me condujeron a nuevas preguntas, como la pregunta central de este trabajo, por la producción de conocimiento sobre la naturaleza. A su vez, esta experiencia interpeló presupuestos que tenía –tengo- sobre mi propia forma de entender la naturaleza, producto de la matriz sociocultural a la que pertenezco. En ocasiones me encontré formulando preguntas que reproducían mi visión fragmentada sobre la naturaleza o mi postura antropocéntrica. El diálogo con los/as estudiantes y las demás personas con las que pude compartir, me permitieron percatarme de ello y con eso enriquecer este proyecto.

Por último, quiero reconocer la importancia de la escritura en el desarrollo de este trabajo. Comparto con Vasco (2003: 159) la idea de que la escritura no es solo una forma de presentar una información, sino que es en sí misma un proceso de reflexión, un camino de conocimiento. A lo largo de la elaboración de este texto he podido vivenciar esta idea.

Finalmente, este texto se compone de cuatro partes. En el primer capítulo realizo un contexto histórico de la educación y el problema de la tierra en el pueblo ikꞤ, para entender los procesos que alimentan el proyecto educativo actual. Allí resalto la importancia que ha tenido la escuela, sobre todo durante la Misión Capuchina, en la transformación de las prácticas productivas del pueblo ikꞤ y la relación con la tierra. Así mismo, expongo la situación de conflicto que se vivió en la zona en la que actualmente es Kankawarwa y el proceso de construcción del pueblo. También brindo un panorama sobre la vida en el pueblo y de la Institución educativa.

En el segundo capítulo, “Educación propia: Trabajo, formador del ser”, abordo el tema de la educación propia y me concentro en el trabajo agrícola como un elemento central en la formación del ser ikꞤ, actividad por la cual aprenden y establecen relaciones particulares con la comunidad y la naturaleza, además de adquirir una serie de destrezas corporales para la producción. Este capítulo me permite explorar qué entiende el pueblo ikꞤ por los conocimientos propios sobre el trabajo agrícola y la importancia de los modos de aprendizaje en ello. Al mismo tiempo, me acerca a las valoraciones que tiene el conocimiento ikꞤ sobre la naturaleza.

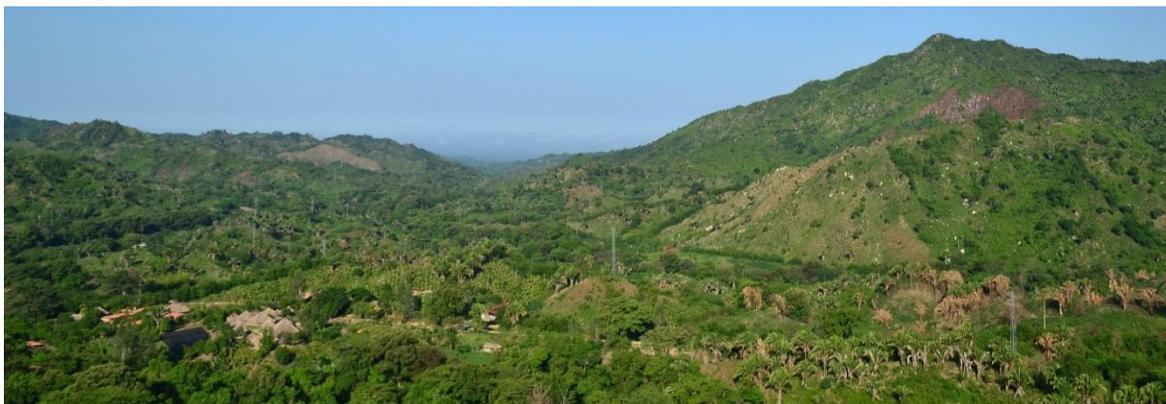
El tercer capítulo “Educación intercultural: aprendiendo a trabajar la tierra”, analizo los planteamientos del proyecto educativo del pueblo ikꞤ, explicando lo que entienden dentro del proyecto como educación intercultural y las problemáticas que destacan en su ejercicio. Al mismo tiempo, me concentro en los planteamientos sobre la educación agrícola, y las tensiones manifiestas en la articulación de los conocimientos propios y escolares sobre el trabajo agrícola. A partir de las

descripciones sobre el desarrollo de las clases, comparo las metodologías empleados por los docentes, con las dinámicas propias de aprendizaje del pueblo ikꝰ para pensar sobre la influencia de dichas metodologías en las formas de conocer sobre el trabajo y la Tierra.

Por último, presento un capítulo en el que expongo algunas reflexiones suscitadas a lo largo del trabajo recogiendo algunas de sus ideas principales. Pero, sobre todo, es una puerta abierta para seguir explorando sobre la relación de la educación y el trabajo agrícola.

## Primer capítulo

### Traer al pensamiento



*Cerro Kankawarwa (foto-archivo personal, 2017)*

La Institución educativa indígena y pluricultural Kankawarwa (IEIPK) está ubicada en el pueblo indígena de Kankawarwa, en la vereda La Cristalina del municipio de Fundación, Magdalena, en la parte baja de la Sierra Nevada de Santa Marta. Es un colegio construido por iniciativa de la comunidad ikꞑ con el apoyo y financiación de Acción Social (ahora Departamento Administrativo para la Prosperidad Social). Su creación hace parte del proyecto reconocido por el Estado como Cordón Ambiental y Tradicional de la Sierra Nevada de Santa Marta, en el marco del proceso de recuperación del territorio ancestral demarcado por la Línea Negra.

Son diversas las memorias que se cruzan referentes a la historia del pueblo y la institución educativa. Cada 19 de marzo las/os profesores y estudiantes del colegio celebran la inauguración de la institución. En ella exaltan la fecha de inauguración encabezada por el presidente de la República como el momento insigne de su historia, a lo que le suman bailes tradicionales y actividades de los/as jóvenes de familias campesinas, quienes llenan el espacio al estilo de la música de moda. Estas son las imágenes que predominan en las representaciones de los/as estudiantes sobre la construcción del pueblo. Por su parte, las autoridades y mayores esperan que resalten el proceso histórico que lo precedió, la historia recorrida por “trocheros”, pagada espiritualmente por los mamꞑ y guiada por la madre Kankawarwa. Aún hoy, al acercarse la fecha, los/as docentes piensan y discuten sobre cómo deben conmemorar la fecha y cómo deben contar la historia. Para las autoridades, más que un día de cumpleaños, es la ocasión para volver a traer al pensamiento el proceso y los motivos que fundaron el pueblo.

Reconociendo la difícil, pero necesaria tarea de traer al pensamiento la historia para comprender el presente, este capítulo busca tejer algunos antecedentes históricos que influyen en la vida actual de Kankawarwa y el desarrollo de la Institución, a partir de la revisión bibliográfica de documentos antropológicos, documentos de la organización Confederación Indígena Tayrona (CIT) y la Institución educativa, informes oficiales y memorias de los habitantes de la región. Sobre este recorrido, propongo centrarme en la relación entre la educación indígena y el problema de la tierra, como procesos hermanados de la historia del pueblo ikꞌ, que condicionan el actual proyecto educativo de Kankawarwa y la vida cotidiana de sus habitantes.

Inicio con la sección “Historias de colonización y resistencia”, la cual refiere al largo proceso de colonización que han sufrido los pueblos indígenas de la Sierra, concentrándome en las afectaciones de la educación escolar impartida por la Misión Capuchina sobre el pueblo ikꞌ. La Misión emprendió un proceso de dominación en el que articuló la evangelización con el control económico. Así, la escuela fue un escenario fértil para la introducción de proyectos productivos útiles al sistema económico nacional, que implicaron profundas transformaciones en la organización social del pueblo, sus formas de trabajar la tierra y de comprender la naturaleza. De este proceso surgieron esfuerzos de resistencia para recuperar la tierra y construir una educación acorde a sus intereses como pueblo, los cuales se han prolongado en el tiempo desde diferentes estrategias. Parte de estos esfuerzos también los presento en este apartado.

En la sección “Pueblos talanquera” expongo los orígenes de esta estrategia de los pueblos indígenas de la Sierra por la recuperación del territorio, hecho que caracteriza la historia del pueblo de Kankawarwa. A su vez, presento el contexto de la región en la que es hoy Kankawarwa, antes de su construcción. Dicho contexto estuvo marcado por la agudización de la guerra en la Sierra Nevada. En el apartado se entretajan diferentes versiones sobre el carácter de los pueblos talanquera y algunos fragmentos de las memorias de familias campesinas habitantes de esta región, quienes sufrieron los duros embates de la guerra. Por último, presento al pueblo de Kankawarwa y la Institución educativa, concentrándome en algunas de sus dinámicas económicas y en el funcionamiento de la Institución. Enfatizo en la importancia que ha tenido para el desarrollo del área de agroambiental, la introducción a la comunidad de los proyectos productivos con la Compañía Nacional de Chocolates y la Fundación Nutresa.

### **1.1.Historias de colonización y resistencias**

Los ikꞌ, junto con los kággaba, los wiwas y los kankuamos, descendientes de los Tayrona y pertenecientes a la familia lingüística chibcha, son los cuatro grupos indígenas que habitan la Sierra Nevada de Santa Marta. Ésta es la montaña litoral más alta del mundo, ubicada sobre la Costa Atlántica colombiana en los departamentos del Magdalena, Cesar y La Guajira. Hacia el siglo XVI los europeos hicieron las primeras exploraciones en el macizo serrano, por medio de cruentas batallas que produjeron el exterminio del pueblo Tayrona (Uribe, 1993: 74).

En el siglo XVIII se dio la segunda incursión a la Sierra por medio de la administración colonial, como proyecto de la nueva República, imponiendo la religión católica y un nuevo sistema productivo y de organización social. Este proceso afectó principalmente a los grupos ubicados en las zonas más bajas: a los ikꞌ en la zona suroriental de la Sierra y los kankuamos al oriente, quienes abandonaron las tierras de clima cálido para garantizar su supervivencia (Reichel-Dolmatoff, 1991; Uribe, 1993: 73; Trillos, 1998: 6). Este desplazamiento implicó la modificación de sus prácticas económicas, basadas en el aprovechamiento de los tres pisos térmicos, por medio de cultivos, recolección de frutos e intercambios entre las tres zonas, garantizando diversidad alimentaria y medicinal y tiempo de descanso a la tierra. Manejaban el policultivo con semillas propias de la región como cebolla, arracacha y diferentes tipos de papa de las zonas frías, fríjol y maíz de tierra templada y yuca y malanga de tierras cálidas. (CIT, 2015: 80). Con la incursión colonial, estas prácticas fueron parcialmente reemplazadas por la cría de animales y el cultivo de trigo para la exportación a España (Orozco, 1990: 42), también por plátano, caña de azúcar y nuevas tecnologías como el trapiche y herramientas de hierro (Uribe, 1993: 73). Sin embargo, las incursiones fueron intermitentes, abandonando los proyectos después de algunos periodos (Orozco, 1999: 43).

En el siglo XX los terratenientes, representantes de los intereses del Estado e instituciones como la Misión Capuchina, y los colonos, campesinos pobres y desplazados, agudizaron el proceso de colonización. Los últimos, por causa de la violencia en sus territorios, llegaron a la Sierra en busca de un lugar donde habitar (Trillos, 1998:7). Estos contactos implicaron fuertes enfrentamientos por la tierra entre los colonos e indígenas, produciendo significativos debilitamientos para estos últimos, por masivos desplazamientos forzados y relaciones de intercambio desigual, en las que los colonos se aprovechaban de los indígenas por el desconocimiento del español y las dinámicas del mercado (Orozco, 1990: 43; Trillos, 1998: 9). Al mismo tiempo, se fortaleció el cultivo del café, expandiéndose como eje de la economía de la Sierra. En palabras de algunos habitantes de

Kankawarwa, la introducción de este cultivo comercial y su incorporación en la economía indígena provocó el paso paulatino de la producción en policultivo a monocultivo y el desplazamiento de algunas semillas propias por las comerciales. Este proceso, sin embargo, no ha sido homogéneo.

En 1914, representantes del pueblo ikꞑ exigieron al gobierno educación con el propósito de aprender el español y el manejo básico de las matemáticas, para solucionar el relacionamiento desigual con los colonos de la zona. Ese mismo año, el gobierno envió a la Misión Capuchina a Nabusímake (pueblo central de los ikꞑ y para ese entonces bautizado como San Sebastián de Rábago) bajo la figura de educación misional contratada. Durante dos años construyeron el mal llamado orfelinato “Las Tres Avemarías” con el trabajo de los/as niños/as que habían sido separados de sus familias (Orozco, 1990: 56). A partir de 1916 empezó a funcionar por casi siete décadas, tiempo en el que la Misión impartió la educación evangelizando a los/as niños/as a través de prácticas violentas. Los capuchinos les negaron a los indígenas el uso de su idioma, vestimenta tradicional y alimentación propia, persiguieron y asesinaron a sus líderes espirituales y les despojaron sus tierras más productivas (Orozco, 1990: 52; Trillo, 1998: 15). Como muchas de estas personas crecieron bajo la negación de su idioma, sus hijos nacieron y crecieron con el uso diario del español y adoptaron prácticas ligadas al despojo cultural y económico.

Algunos habitantes de Kankawarwa recuerdan las historias que les relataron sus madres y sus abuelas e inclusive algunas situaciones que ellos mismos vivieron. Las primeras décadas de la Misión fueron las más duras, especialmente para las mujeres, quienes se vieron sometidas a diferentes tipos de violencias. Una práctica recurrente por parte de la Misión consistió en casar a las mujeres del internado con hombres de diferentes regiones del país, con el objetivo de no reproducir el parentesco ikꞑ, acoplándolos a las normas de alianza matrimonial que ellos imponían. Tiempo después, como recompensa, a las parejas les otorgaban un predio del terreno despojado para vivir, y estas nuevas familias debían trabajar la tierra y entregar lo producido a la Misión, al igual que todos los/as niños/as del internado. Mediante el despojo de tierras y reasignación de predios, empezó la parcelación de la tierra en la Sierra, arraigando la propiedad privada sobre esta, en contraste con la tenencia colectiva y su carácter de libre circulación.

Con el control de las tierras productivas, la Misión obligó a las familias a cumplir con las nuevas dinámicas que introducían y desestabilizó los sistemas económicos propios de los indígenas, incorporándolos a la política económica agraria del momento, lo que a su vez favoreció el

enriquecimiento de la Misión (Orozco, 1990: 59; Trillos, 1998: 15). Así, emprendían el proceso de “civilizar” a los indígenas, convirtiéndolos en trabajadores de las haciendas ganaderas y agrícolas construidas (Trillos, 1998: 15). Estas transformaciones fueron impulsadas por proyectos del Estado y entidades internacionales, a las cuales la presencia de la Misión les facilitaba adelantar sus proyectos por el progreso.

En 1940, un terrateniente distinguido de Valledupar propuso al Ministerio de Agricultura crear en San Sebastián una granja agrícola para el mejoramiento de las razas bovinas y las especies vegetales de la Sierra (Orozco, 1990: 52). A partir de esa propuesta, en 1943, el Ministerio de Agricultura y la Misión Capuchina firmaron un convenio para la Granja Experimental Agrícola e iniciaron su construcción en un terreno extenso habitado por muchas familias indígenas, quienes fueron desalojadas después de oponerse (Orozco, 1990: 52). Al poco tiempo la Granja fracasó y el Ministerio de Agricultura, en vez de devolver las tierras a sus principales dueños, las adjudicó a la Misión. La comunidad se movilizó enviando cuatro delegados a Santa Marta para denunciar lo ocurrido. Estando allí, los delegados se aliaron con la Federación de Trabajadores del Magdalena, dando origen, en 1944 a “La Liga de Indígenas de la Sierra Nevada”. Este organismo sirvió durante varios años para la denuncia de los abusos de la Misión.

A razón de este panorama de despojo y violencia se produjo un desplazamiento masivo de familias ikꞮ, construyendo nuevos centros de población en zonas como el sur y noroccidente de la Sierra, es el caso de Simunurwa, Serankwa y Donachuí. Estos nuevos poblamientos fueron los lugares donde se llevó a cabo la planeación de la resistencia serrana (CIT, 2015: 21). Durante estas décadas adelantaron diferentes acciones ante el Estado para el reconocimiento del resguardo y gobierno propio, como acciones concretas en las que recorrieron el territorio y marcaron linderos.

En el marco de la movilización nacional de los pueblos indígenas, la década de los setenta sobresalió por el avance en el plano jurídico, tanto en la lucha por la tierra como la administración de la educación: En cabeza del Cabildo gobernador del pueblo ikꞮ Liberato Crespo, en 1973 los ikꞮ lograron que el gobierno expidiera la resolución 0002, mediante la cual reconoció la línea negra de los pueblos indígenas de la SNSM. Muchos años atrás, venían buscando este reconocimiento jurídico, refiriéndose a la línea negra como el límite de su territorio ancestral, sobre el cual se ubican cincuenta y cuatro puntos sagrados a los que deben realizarles pagamento. En 1974 mediante la resolución 113 el Incora creó la Reserva Indígena Arhuaca, en la zona alta y media de

la parte sur de la Sierra, con una extensión de 185.000 hectáreas. Por resolución 0109 de 1980, la misma entidad constituyó el Resguardo indígena Kogui-Malayo-Arhuaco, ubicado en el nororiente de la Sierra en la jurisdicción de los departamentos del Magdalena y La Guajira, y en 1983 mediante la resolución 078, gracias a la vocería del entonces Cabildo Gobernador Luis Napoleón Torres, el Incora otorgó el carácter de Resguardo Indígena a la entonces Reserva, añadiéndole diez mil novecientas hectáreas al límite sur, para un total de 195.900 hectáreas tituladas. Éste es el Resguardo Arhuaco de la SNSM, el cual comprende los municipios de Valledupar y Pueblo Bello en el Cesar y los municipios de Fundación y Aracataca en el departamento del Magdalena (CIT, 2015: 27). Kankawarwa pertenece al proyecto actual de ampliación de este Resguardo.

En este proceso inicia la proyección de los pueblos talanquera y su “linderamiento”. Desde entonces los mamæ recorren la Sierra haciendo trabajos espirituales y guiando a las autoridades políticas en la recuperación del territorio. Varios de ellos cuentan cómo en muy pocas décadas, aceleró la presencia de colonos en la Sierra y con ellos el derribamiento de montañas. Esta situación se disparó en la época de la bonanza marimbera, devorando con su paso el monte (Diario de campo, 20 de marzo de 2018). Un par de años más tarde, iniciaron las fumigaciones aéreas con glifosato.

La organización indígena también se movilizó frente a la situación educativa. Intentaron construir algunas escuelas en otros puntos de la Sierra, pero por presión de la Misión no dieron resultado. En 1974 el pueblo ikæ realizó una asamblea general en San Sebastián, en la que plantearon como eje del proceso educativo el enfoque bilingüe, en respuesta a las décadas de negación del ikæn. Esto sirvió como antesala para que, en 1978, por la exigencia de los indígenas y sectores académicos a nivel nacional, el Estado asumiera como política educativa la educación bilingüe e intercultural para las comunidades indígenas, mediante el decreto 1142 (Trillos, 1998: 43; Murillo, 2001: 21).

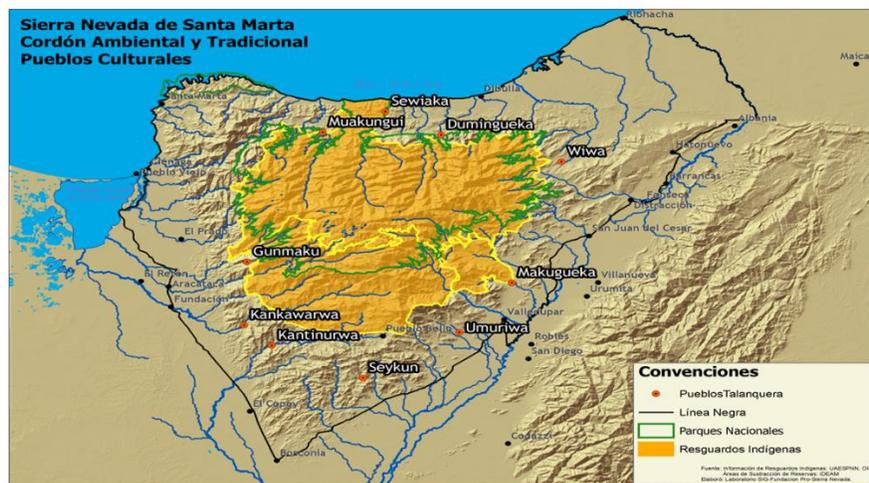
Ante este panorama de movilización, en 1982 los ikæ expulsaron a los capuchinos de su territorio, mediante la toma pacífica de las instalaciones de la Misión. Mediante ese acto, exigieron al gobierno la concesión de su territorio. Cinco días duró la toma, hasta que se firmó la declaración de ese proceso (Orozco, 1990: 68). El año siguiente hubo un cese de actividades educativas y en él conformaron un equipo encargado de diseñar la política de educación bilingüe e intercultural, la cual fue aprobada por medio de la resolución 3453 de 1984 (CIT, 2015: 111). Ese mismo año dieron apertura al Centro indígena de educación diversificada CIED, con modalidad agropecuaria para el fomento productivo en Nabusímake, orientada y administrada por la organización creada el

año anterior, la Confederación Indígena Tayrona (CIT). A su vez se construyeron 30 escuelas primarias. Durante los siguientes años trabajaron por la construcción de currículos propios, que expresaran la autonomía y los conocimientos del pueblo iká, fundamentados en la Ley de Origen.

Bajo la influencia de la etnoeducación, a finales de los años ochenta y los años noventa, realizaron los cursos de profesionalización docente, para la formación de profesores propios, con el apoyo de estudiantes universitarios de diferentes regiones del país, la Unidad Regional de Etnoeducación Magdalena y el Instituto Colombiano de Antropología (hoy Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)). Con este proceso se buscó construir una educación con un currículo más contextualizado, desde y para los pueblos indígenas, la cual fue respalda por la ley 115 de 1994.

Según algunos estudios antropológicos, para ese entonces el tema central en la construcción de los currículos propios fue la educación bilingüe (Trillos, 1998; Zalabata, 1998; Murillo, 2001). Trillos (1998: 9) planteó que la escuela profundizó el bilingüismo desigual heredado del proceso de colonización, a pesar de los esfuerzos de las organizaciones y comunidades por una indigenización de la educación. Como lo comparten otros autores (Murillo, 2001), Trillos (1998: 52) considera que los problemas que supone dicho proceso de indigenización, incluyen las dificultades que los pueblos indígenas han enfrentado para responder a las siguientes preguntas: ¿Es la indigenización de la educación traducción o transformación? ¿cuáles son los objetivos de la educación escolar, cómo debe realizarse? Para finales de los noventa, según los autores, estas preguntas aún estaban por resolverse en el proceso educativo de los grupos indígenas de la Sierra.

## 1.2. Pueblos talanquera



Mapa Pueblos talanquera (Econometría, 2012)

Los Pueblos Talanquera son una estrategia de recuperación territorial de los pueblos indígenas de la Sierra, proyectada desde los años setenta. Como me explicó el cabildo mayor de la cuenca del río Fundación, este término tiene origen en una estrategia más antigua de los mam̃, quienes a través de trabajos tradicionales ponen linderos espirituales en puntos específicos de la Sierra, para impedir que suban las enfermedades que vienen del exterior de ella. Las autoridades indígenas, desde los años setenta, empezaron a proyectar la construcción de pueblos fronterizos en zonas mucho más bajas a las que habitaban, con el fin de impedir el ascenso de los colonos y su uso del suelo, y recuperar el territorio ancestral. El primer pueblo talanquera fue Bongá construido en el año 1993, en la zona campesina de Mingueo. Sin embargo, este proceso se paralizó.

En la segunda parte de la década de los dos mil, retomaron la estrategia con la consolidación del proyecto impulsado por Acción Social (ahora DPS) “Cordón Ambiental y Tradicional de la Sierra Nevada de Santa Marta” durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. El proyecto promovió la construcción de diez pueblos indígenas en la región, entre el año 2007 y el 2009, bajo el lema de apoyar la recuperación territorial de los pueblos indígenas y aportar en la protección ambiental de la SNSM, a través de la disminución de la presión antrópica sobre ella (Econometría, 2012: 8).

Kankawarwa es uno de estos pueblos. A su construcción la antecede un proceso de agudización del conflicto armado, el cual condujo a la Sierra a una situación extrema de crisis humanitaria (Defensoría del Pueblo, 2003: 1). Para la década de los noventa, La Cristalina baja, vereda en la que fue construida Kankawarwa, era una población numerosa de familias campesinas migrantes del interior del país algunas décadas atrás. Ubicada sobre la carretera que comunica a los corregimientos de Santa Rosa de Lima y Santa Clara, era un pueblo activo por donde transitaba diariamente habitantes de la región, característica por ser un corredor cafetero con sus centros de producción en Santa Clara y el Cincuenta, pueblo de colonos. A siete horas por trocha de éste se ubica el primer pueblo indígena perteneciente al Resguardo Arhuaco.

Desde la década de los setenta inició la presencia de grupos paramilitares aliados con el narcotráfico en toda la Sierra, primero por la bonanza marimbera y luego por los cultivos de coca. En la década de los ochenta se fundó el Frente 19 de las FARC-EP y el Frente Francisco Javier Castaño del ELN, los cuales hicieron presencia en las partes altas de la cuenca. A finales de los noventa se agudizó el conflicto con la incursión de grupos de las AUC dirigidos por Jorge 40 (Defensoría del Pueblo, 2003: 4-5). El crecimiento de los enfrentamientos trajo consigo violencia

sobre la población indígena y campesina: desplazamiento forzado generalizado con su máximo éxodo en el año 2001, ejecuciones extrajudiciales, desapariciones, abusos sexuales, torturas, despojo y bloqueos económicos, como informó la Defensoría del Pueblo tras una Comisión de Observación, y como recuerdan algunos habitantes actuales de La Cristalina, quienes vivían en esa época en la vereda o en la población de Santa Clara y el Cincuenta.

Ante una violenta incursión paramilitar, la vereda La Cristalina fue completamente abandonada. Así, este grupo construyó un retén en esta zona y varios otros puntos a lo largo de la carretera, para impedir el suministro de bienes a la guerrilla y perseguir a sus supuestos colaboradores, impidiendo al mismo tiempo la provisión de mercancías y servicios básicos a la población que aún permanecía en las partes altas, conduciéndolas a un confinamiento extremo. Los pobladores debían abrir trochas para lograr algunas comunicaciones con Fundación y poder transportar elementos básicos de consumo, o tomaban esta misma vía por varios días consecutivos para abandonar sus tierras.

Desde el 2004, siguiente al informe y las recomendaciones de la Comisión de Observación de la Defensorías del Pueblo, el gobierno de Álvaro Uribe Vélez a través de la Alta Consejería para la Acción Social y el Ministerio de Defensa, inició una estrategia de intervención territorial para recuperar su control militar, por medio del establecimiento del Centro de Coordinación de Acción Integral (CCAI). Acompañado de algunos programas económicos y sociales, a finales del año 2004 concluyó la construcción del Batallón de Alta Montaña No 6, con base en la vereda Santa Clara (Econometría, 2012: 14). Dos años más tarde, en el proceso nacional de desmovilización paramilitar, hubo entrega de armas del grupo operante en la zona.

En el año 2003 el pueblo ikꞤ, por definición en asamblea, inició la identificación de un terreno por la zona de Aracataca para la construcción de su siguiente pueblo talanquera. Sin embargo, éste proceso se vio frenado por el asesinato de su principal líder, el mamꞤ Mariano Suárez, por la guerrilla de las FARC. En el 2007 lograron consolidar su construcción, con el apoyo de Acción Social, dando inauguración al pueblo de Gúnmaku. Allí, el pueblo ikꞤ acordó con el gobierno construir seis pueblos más, dando nacimiento al Programa Cordón Ambiental y Tradicional de la Sierra Nevada de Santa Marta (PCATSNSM) (Econometría, 2012: 8). En el marco de esto construyeron Kankawarwa. Su inauguración fue en el año 2009 en la vereda la Cristalina. A esta zona, tras la desmovilización de los paramilitares, retornaron algunas familias que se negaron a

abandonar para siempre sus tierras, junto con otras familias de la región, que, si bien no quisieron volver a su punto de origen, decidieron poblar la vereda.

Existen críticas sobre el PCATSNSM (Múnera, 2009; Novoa y Vega, 2016). Estos autores plantean que el Programa es una estrategia empleada por el gobierno de Uribe para lograr el control cívico-militar del territorio en el marco de su política de seguridad democrática, integrando a su discurso la protección ambiental y territorial de los pueblos indígenas, instrumentalizándolo para una pacificación de la zona (Múnera, 2009: 3; Novoa y Vega, 2016: 107). Consideran que ese ha sido el terreno fértil para viabilizar la consolidación de megaproyectos de extracción minera, manejo hídrico y turismo bajo el velo del “desarrollo sostenible” y la protección ambiental. Según Múnera (2009: 4) esto quedó evidenciado en la intervención del presidente en la inauguración de los últimos pueblos, exaltando la riqueza de la región y el escenario intercultural que lo constituía. También se evidencia con los programas ecoturísticos que se adelantan en los parques naturales y las obras y represas proyectadas en los últimos tiempos, como la de Los Besotes en Guatapurí y el Puerto Multipropósito Brisa en Dibulla, proyectos que se vienen desarrollando sin el acuerdo con las diferentes comunidades (Múnera, 2009: 3; Novoa y Vega, 108).

### **1.3. Pueblo de Kankawarwa**



*Pueblo Kankawarwa (foto-archivo personal, 2017)*

Kankawarwa es un cerro sagrado ubicado en la jurisdicción de la vereda La Cristalina baja, en el municipio de Fundación, Magdalena. Su nombre significa banco donde se sientan a pensar los mam̃. A este cerro los mam̃ de la cuenca de Nabusímake y su población le hacen pago por la recuperación y reactivación del territorio, práctica que consiste en una serie de ofrendas a la Naturaleza con materiales preparados tomados de ella. La ubicación del pueblo de Kankawarwa

fue adivinada por el trabajo espiritual de los mamꞤ, momento en el que fundaron sus linderos espirituales (Jose María Niño, Conv. Pers. Marzo, 2018). Desde entonces se convirtió en el pueblo central de la cuenca del río Nabusímake, en el departamento del Magdalena, lugar que ocupaba Windiwa desde la expulsión de los capuchinos. Como pueblo central es el escenario donde se desarrollan los diferentes encuentros políticos y espirituales, en los que las autoridades se sientan a pensar y planear el porvenir.

El pueblo fue construido sobre un predio de 114 hectáreas compradas por la Gobernación del Magdalena (Econometría, 2012: 10). La concertación para su compra fue ardua pues, como cuenta el Cabildo mayor de la cuenca, los campesinos de la región se negaban a vender, diciendo que vender a los indígenas “era ponerse la soga al cuello”, porque suelen creer que los indígenas hacen maleficios (Jose María Niño, Conversación marzo 28 de 2018). Finalmente, por intermediación de uno de los líderes campesinos de la vereda, un propietario terminó accediendo. Con el tiempo la relación entre indígenas y campesinos ha ido mejorando.

Para su construcción, por un mes, familias enteras bajaron de sus viviendas con bastimento y hamacas para guindar bajo los palos de mango. Los hombres se dedicaron a condicionar el terreno y construir las casas con palma, madera y piedras, al estilo tradicional en las zonas cálidas, y las mujeres proporcionaron la alimentación para toda la comunidad. Al mismo tiempo, campesinos de la vereda fueron contratados para la construcción de la infraestructura con “diseño occidental”: la institución educativa, el internado de los estudiantes y el puesto de salud. El pueblo está marcado por su arquitectura, las edificaciones que corresponden a espacios no tradicionales son de ladrillo, mientras que el resto de las construcciones son en materiales de la zona.

En Kankawarwa existen cinco ka’dukwe, espacios sagrados donde realizan los trabajos tradicionales con los mamꞤ. Uno de ellos corresponde a los trabajos con los bunachi o no indígenas, ubicado sobre la carretera, y los otros están en zonas menos transitadas. El pueblo cuenta con dos autoridades espirituales, mamꞤ, el cabildo del pueblo y el cabildo mayor de la cuenca. El rector del colegio también es autoridad junto con algunos mayores. Mensualmente en asamblea eligen un comisario y dos semaneros, quienes deben estar al tanto del orden del pueblo, incluyendo asuntos generales del internado.

Kankawarwa, como comunidad ikꞤ, consta de las fincas dispersas de las familias y del centro o pueblo, donde están construidas las edificaciones comunitarias, espacio de encuentro y

administración. Al ser un pueblo naciente, el centro es habitado de manera permanente por las familias que están a la espera de tierras. Según registros de Econometría, por medio del Programa Familias Guardabosques Corazón del Mundo, para el año 2012 habían hecho compra de 10 predios, por un total de 800 hectáreas, todas tituladas a miembros de la comunidad (2012: 10). Estas familias viven en fincas dispersas y están en el proceso de construcción de las condiciones de sostenibilidad, por medio de la producción de los alimentos necesarios para su consumo, como es propósito del pueblo ikꞌ. Según me comentaba el rector del colegio, en asamblea el pueblo de Kankawarwa estableció una serie de normas para el cuidado de la tierra recibida, en las cuales determinan porcentajes para la producción, de acuerdo a las condiciones del suelo y sus posibilidades de uso. Estos criterios también tienen que ver con otro tipo de consideraciones hechas por el mamꞌ.

Actualmente el pueblo central tiene construidas 26 casas: dos kankurwa, una donde viven los mamꞌ mientras residen en el pueblo, 2 bodegas, una cocina comunitaria, un economato, la oficina del pueblo y las diez y ocho restantes son de vivienda. Cada una de estas corresponde a una comunidad de la cuenca, donde pueden llegar sus habitantes cuando hay reuniones centrales. Sin embargo, varias de ellas son habitadas permanentemente por las familias de la comunidad que están a la espera de tierra. Como estas familias aún no cuentan con tierra propia, se reparten entre ellas (aproximadamente 10 familias) el área comunitaria, resultando áreas muy reducidas para la producción y la subsistencia (Econometría, 2012: 11).

Quienes cuentan con tierras propias o de familiares en las partes altas de la Sierra, suben en ciertas temporadas para ir a cuidarlas y producir en ellas, reproduciendo las prácticas de producción e intercambio tradicionales basadas en el aprovechamiento de los diferentes pisos térmicos. Los/as que no tienen deben en la mayoría de los casos rentar tierra a familiares o jornalear, y comprar los alimentos para su consumo. La principal fuente de ingresos en las partes medias es la venta de café y en menor medida de aguacate y mochilas. Algunos/as habitantes de Kankawarwa son funcionarios del pueblo en labores de docencia, fontanería, cocina y celaduría, y reciben el salario por medio de la institución educativa o por la Confederación Indígena Tayrona (CIT).

En los terrenos del pueblo que las familias se reparten siembran yuca, malanga, plátano, maíz, guineo, fríjol, guandul, aguacate, totumo, maguey y ayo. En los terrenos comunitarios también hay estos cultivos más árboles frutales como pomelo, naranja, limón, mamón, guanábana, plantas medicinales dispersas, más una hectárea de cañaveral. Una vez al mes, por lo general cada luna

menguante, trabajan en dos hectáreas comunitarias con cultivos para el abastecimiento de los trabajos tradicionales o comunitarios. Estos corresponden a las necesidades que viva el pueblo y a los ciclos de pago a la Naturaleza, para el condicionamiento de la producción y otro tipo de actividades. Las autoridades convocan según el trabajo a realizar. En los trabajos mensuales, por lo general hay una participación continua de todos los/as miembros/as de familia, incluyendo los/as más pequeños/as, quienes juegan alrededor de las mujeres en la cocina, mientras que los hombres trabajan la finca comunitaria. En algunas ocasiones de cosecha también participan las mujeres.

La producción integra prácticas y saberes tradicionales con no indígenas o tecnificadas, combinando la agricultura de subsistencia tanto en forma de policultivo como en monocultivo, con cultivos comerciales. Algunas familias cosechan aguacate para la venta y cuando hay excedentes de éstas cosechas se venden a comerciantes de La Cristalina. El uso de químicos para el control de enfermedades cada vez es más frecuente. Varios argumentan que la tierra está muy desgastada por sus anteriores usos, haciendo necesaria la aplicación de esos productos. Otros reconocen que se trata de un proceso de tiempo atrás en el que han venido implementando estas técnicas por el contacto con los colonos y la introducción en lógicas mercantiles, que buscan la rapidez en la producción para la adquisición de nuevas mercancías, lo cual se incrementa en los pueblos talanquera. Por su parte, existen otras familias que explican, así como pude apreciarlo en mis recorridos a otras comunidades, que en las partes altas es más frecuente el uso de abonos orgánicos, producto de los desechos de las cosechas y las comidas junto con el estiércol de los animales.

En el año 2013 la comunidad de Kankawarwa inició una alianza productiva de cacao con la Compañía Nacional de Chocolates. Según la Compañía, el proyecto tiene como objetivo generar alternativas que aporten al desarrollo sostenible y mejorar la calidad de vida de las familias del pueblo y del resto de la cuenca. En la alianza, la Compañía aporta la asesoría técnica y las capacitaciones en el manejo del cacao, brinda el material vegetal, los insumos y garantiza la compra de la producción de cacao. Por su parte la comunidad y las familias aliadas aportan la tierra y su trabajo para la producción, además de la asociación de productores para el sostenimiento del proyecto. Actualmente, en el pueblo hay cultivadas tres hectáreas y media de cacao como parcela demostrativa, junto con plátano que sirve de sombra durante el crecimiento del cacao. El plan inicial fue que los productores bajaran al pueblo para recibir las capacitaciones. Sin embargo, teniendo en cuenta las dificultades de desplazamiento, decidieron hacerlas en las comunidades,

conformando un grupo de seis exalumnos de la institución, para que se capacitaran y replicaran los conocimientos en ellas, apoyando al técnico contratado por la Compañía, quien reside en el pueblo. Junto con una profesora líder de la comunidad, encargada de los aspectos administrativos, ellos son los principales responsables del funcionamiento de la alianza, no sólo sirviendo como capacitadores en sus comunidades de origen, sino trabajando en la parcela demostrativa y administrando la asociación de productores.

En el año 2014 la Fundación Nutresa, como Fundación gestora de los proyectos sociales del Grupo Nutresa, al que pertenece la Compañía Nacional de Chocolates, intervino en la comunidad por medio de la construcción de una huerta comunitaria. Proponen contribuir a la seguridad alimentaria del pueblo por medio del fomento de alimentos y hábitos de vida saludables. Becaron inicialmente a los seis exalumnos encargados del proyecto de cacao en el Politécnico Gran Colombiano, sede Fundación, en estudios universitarios y técnicos y, con el transcurrir del proyecto, lo han hecho con seis exalumnos más. Al mismo tiempo, son ellos quienes deben estar al frente de la porqueriza y la huerta, recibiendo capacitaciones. Para el tiempo en el que se realizó el trabajo de campo, tenían sembrado tomate, frijol, ahuyama, cebollín, remolacha, cilantro, lechuga, repollo, pepino, zanahoria, ají, pimentón, espinaca, manzanilla, caléndula y flores de girasol.

En el año 2017 la Fundación Nutresa amplió la alianza con la Fundación SalvaTerra, con el objetivo de impulsar la capacitación técnica en producción orgánica, buscando cortar la dependencia con los insumos químicos. Así, construyeron una biofábrica para la preparación de bocache o abono orgánico. El material ha sido enviado por la Fundación desde Medellín, sin embargo, el objetivo es que hagan uso de los materiales de la zona, sin la dependencia de productos externos. Estos proyectos, como se verá más adelante, han sido influyentes en el área de agroambiental.

En el año 2014, el pueblo ikú en cabeza de la CIT construyó el “Plan de Salvaguarda del pueblo arhuaco” (CIT, 2015), de acuerdo con el auto 004 de 2009 de la Corte Constitucional. En el componente de economía (CIT, 2015: 82) aclaran que el conflicto social y armado vivido en la Sierra no es la causa de las transformaciones y problemáticas sobre su economía propia, aunque lo haya agudizado. Atribuyen la causa a la Misión Capuchina y los diferentes relacionamientos desiguales con los colonos, los cuales han desplazado los conocimientos y prácticas propias sobre la economía, introduciendo una economía basada en la lógica mercantil, la cual ha deteriorado los saberes y prácticas tradicionales sobre la producción agrícola (CIT, 2015: 82).

Ante esto, proponen reconstruir un modelo económico propio que posibilite su pervivencia (CIT, 2015: 100-107), fortaleciendo la economía tradicional por medio de la transmisión de los saberes ancestrales sobre la producción, siembra, intercambio y consumo, conservando las semillas propias libres de agrotóxicos y transgénicos y garantizando las prácticas de pagamento en el territorio comprendido por la línea negra. Así mismo, generar estrategias de mejoramiento de la producción con un relacionamiento respetuoso con las entidades privadas y públicas que aporten en este proceso para la autosostenibilidad, sin generar dependencias. Considero importante tener en cuenta estas proyecciones para nutrir la reflexión sobre la situación educativa.

#### **1.4. Institución educativa indígena y pluricultural Kankawarwa**

La IEIPK es una institución de carácter oficial que reconoce la autonomía administrativa indígena. Cuenta con una sede principal, ubicada en el pueblo de Kankawarwa, donde se ofrecen los niveles desde preescolar hasta media vocacional. Tiene quince sedes a cargo, las cuales ofrecen los niveles de preescolar y básica primaria, ubicadas en diferentes comunidades indígenas de la cuenca del río Nabusímake. El énfasis de la institución es técnico en agroambiental y bilingüe. Según documentos de la institución es de carácter “intercultural”, por la integración de la cultura del pueblo ikꞌa con los saberes y técnicas que ofrece la educación “occidental”. El programa escolar incluye cuatro materias para el fomento de los saberes propios: Lengua materna, legislación indígena, saberes propios y agroambiental. Alrededor de hace tres años vienen construyendo el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con un equipo académico de la Universidad del Magdalena. Regido por el calendario cafetero propuesto por el MEN, el calendario escolar va de enero a mitad de octubre, con el fin de que los/as estudiantes acompañen a sus familias en la recolección de café.

El colegio tiene aulas de primero a once, un aula de informática, una biblioteca y un salón construido al estilo tradicional para el área de artes propias. A su vez, cuenta con un estanque piscícola donde crían peces para el consumo de los estudiantes y es atendida por el grado octavo en las actividades del área de agroambiental, así como participan cotidianamente en el sostenimiento de la huerta y la porqueriza del proyecto de Nutresa y de la parcela demostrativa del proyecto de cacao. En los alrededores de la huerta siembran yuca, maíz y maracuyá.

Adicionalmente la institución tiene un internado, con construcciones separadas para niños y niñas, donde viven las/os estudiantes indígenas que vienen de otras comunidades. Los internos cuentan con una hectárea que trabajan todos los días en la jornada de la tarde, donde siembran varios

productos para la cocina de la Institución. Por no ser reconocido por el MEN, el internado presenta varios problemas de sostenimiento, especialmente referentes al asunto de la alimentación. La cocina, atendida por dos mujeres de la comunidad, suministra el desayuno y la comida de las/os internas/os, y el almuerzo de todos/as los/as estudiantes de la Institución. Su abastecimiento depende del Programa de Alimentación Escolar (PAE) del MEN, suministro que resulta insuficiente ante tan alta población. Además, no abastece los fines de semana. Así, los internos aportan lo que producen en el terreno que les corresponde y en ocasiones aprovechan lo producido en la huerta del proyecto de Nutresa.

En el 2018, año en el que transcurrió la investigación, se matricularon 198 estudiantes en la sede principal, de los cuales 75 eran bunachi y 123 ikꞮ. En la primaria estudian niños/as de la comunidad, algunos/as viven en el pueblo central con sus familias a la espera de tierra o en las fincas distantes al pueblo. Como el pueblo es nuevo y no tiene mucha población infantil, en primaria la población indígena es más alta. Estudian niños/as en su mayoría de la vereda la Cristalina, quienes tardan entre diez minutos y una hora a pie para llegar al colegio.

En bachillerato reciben principalmente estudiantes de las quince sedes que al terminar la primaria se dirigen a Kankawarwa para continuar su ciclo escolar. La mayoría de ellos/as, al venir de comunidades muy distantes, residen en el internado de la institución durante el año escolar. Algunos/as pocos/as tienen familiares en la comunidad de Kankawarwa, por lo que viven con ellos/as. En menor proporción estudian jóvenes de la comunidad de Kankawarwa, quienes viven, ya sea en el pueblo o en finca. Poco a poco ha aumentado la población ikꞮ del departamento del Cesar, jóvenes que viven en la región de Nabusímake, Pueblo Bello o Sabana Crespo y han oído sobre el colegio de Kankawarwa y les ha interesado conocerlo, especialmente porque lo asocian con una educación más completa respecto a los conocimientos del mundo bunachi, por dictar el área de informática y eventualmente inglés. También estudian jóvenes no indígenas, habitantes de la vereda La Cristalina. En bachillerato la población ikꞮ es mayor, pero la diferencia no es mucha.

Aunque en los primeros años el colegio contaba con mayor población indígena, tanto estudiantil como docente, esto ha ido disminuyendo. En el caso de los/as estudiantes, tiene que ver principalmente con motivos económicos. La manutención de los/as niños/as en el internado resulta ser muy costosa para ciertas familias, quienes deben proporcionarles dinero para los elementos de aseo y complementar la alimentación. A su vez, los pasajes que requieren para ir a visitar a sus

familias son muy costosos, provocando que duren periodos muy extensos sin compartir con ellos. Para algunos/as jóvenes esto es motivo de tristeza y para algunos/as padres resulta preocupante por no acompañar de manera continua a sus hijos/as, lo que poco a poco genera distanciamiento e interés en varios/as de ellos/as por una vida más foránea. Por esta disminución y las exigencias de la Secretaría de educación referente al asunto de cobertura, la institución se ha visto en la necesidad de recibir cada vez más población no indígena.

Así, Kankawarwa y el colegio son un sitio central en el que convergen diferentes trayectorias y perspectivas de vida, las cuales influyen, orientan y retan al proceso educativo. Los intereses y formas de vida de los/as estudiantes y sus familias son diversos. Por un lado, están las diferencias entre las indígenas y las no indígenas. Cuentan algunos/as profesores que, recién el colegio se abrió, era más frecuente la realización de trabajos tradicionales y prácticas particulares como danza por parte de los/as estudiantes indígenas o la asistencia al ka'dukwe de todos/as los/as docentes y los estudiantes indígenas. Esto ha ido disminuyendo en cierta medida, según explican, por influencia de los/as estudiantes bunachi, quienes generan que los/as jóvenes indígenas se distancien de esas prácticas, al menos en ese espacio. También, las familias bunachi generan mayor presión sobre ciertas asignaturas como inglés e informática, lo que ha llevado a la institución a contemplar áreas que principalmente no eran tan importantes para ellos (Diario de campo, 2018).

Sin embargo, entre las mismas familias campesinas también se presentan diferentes intereses. Hay familias, como decía, que se preocupan especialmente por la ausencia de inglés o el bajo nivel de informática en la Institución, o no ven con mayor agrado las actividades agrícolas que les asignan a los/as estudiantes, mientras que otros valoran de manera especial estos trabajos, argumentando que es importante que las/os jóvenes fortalezcan sus habilidades sobre el trabajo en el campo. A razón del desplazamiento que vivieron muchas de estas familias años atrás, varios de sus hijos/as crecieron en la ciudad, por lo que en el proceso de retorno están adecuándose a la vida en el campo. Varios de ellos/as añoran su vida en la ciudad y les disgusta tener que trabajar en el colegio. En cambio, hay quienes manifiestan mucho gusto por esas actividades y ven con gratitud que en el colegio les enseñen sobre ello (Diario de campo, junio 2018).

Las diferencias también se viven entre las familias indígenas. Por las trayectoria e historias familiares y de las comunidades de procedencia, tal como dicen ellos/as, hay unas que son más tradicionales que otras. Así, hay unas familias que reclaman que no se tenga en cuenta y profundice

en prácticas culturales como diferentes trabajos tradicionales o cuidados en las labores agrícolas, mientras que otras aspiran a que la educación sea más rigurosa en áreas como inglés e informática. Unas tienden a una visión más foránea, producto de un proceso de “mestizaje” más marcado, como ellos/as mismos/as lo nombran, mientras que otras son más tradicionales, es decir, más apegadas a las normas culturales como el uso de la lengua, el vestido y las prácticas espirituales asociadas con el ciclo de vida o la relación con la naturaleza. Algunas fomentan el uso de nuevas tecnologías, mientras que otras discuten que debe haber una mayor moderación en su manejo.

A su vez, la planta docente está conformada por profesores tanto ikꞌa como bunachi. En la primaria predominan los/as profesores ikꞌa, mientras que en bachillerato sólo hay un docente ikꞌa, quien dicta legislación y lengua materna. Los/as demás, son profesores bunachi, nacidos en Aracataca, Fundación y Santa Marta. Salvo dos profesores indígenas, ningún otro profesor ha hecho alguna especialización en etnoeducación. Esta heterogeneidad de trayectorias, familias e intereses construyen y ponen en tensión el proyecto educativo.

Como vemos a través de este recorrido por la historia de Kankawarwa, el pueblo ikꞌa se ha enfrentado a un largo proceso de defensa territorial y de construcción de una educación acorde con sus propósitos como pueblo. La educación escolar ha cumplido un papel importa, desde las imposiciones por parte de la Misión, hasta los esfuerzos por la reapropiación para el fortalecimiento cultural. Este esfuerzo representa varios desafíos en la relación entre el modelo educativo nacional y los propósitos del pueblo ikꞌa. Antes de profundizar en ese análisis, a continuación, presento un capítulo en el que propongo reflexionar sobre la importancia del trabajo agrícola en la educación propia del pueblo ikꞌa y el proceso de aprendizaje de los/as niños/as en esta actividad, no sólo económica, sino también formadora del ser ikꞌa. Estas reflexiones aportarán para entender a qué se refieren en el proyecto educativo con los conocimientos propios sobre la producción agrícola y los desafíos de articularlos con los conocimientos escolares.

## Segundo capítulo

### Educación propia: Trabajo agrícola, formador del ser

*Los padres siempre que se van de la casa dejan una herramienta y un trabajo por realizar a los hijos. Sea la pala o la aguja para limpiar o tejer. Los mayores nos asignaron una tarea y nos dejaron una herramienta: la educación propia.*  
(docente ikꞤ, 17 de abril 2018)

La educación propia es la forma mediante la cual se transmiten los conocimientos del pensamiento ikꞤ de acuerdo con la Ley de Origen. Esta Ley contiene un conjunto de normas y prácticas que orientan la vida del ikꞤ, saberes que garantizan la relación entre los seres y la Naturaleza. La familia, los trabajos con el mamꞤ en la kankurwa y el ka'dukwe, el ikꞤn, los trabajos colectivos, la oficina y el trabajo de la tierra, son los espacios y relaciones mediante los cuales se educa. El presente capítulo busca centrarse en uno de estos mecanismos, el trabajo agrícola en tanto actividad formadora y de aprendizaje del ser ikꞤ.

La relación con Niwi Úmuke, la Sierra, es el fundamento del proceso de aprendizaje y formación del individuo. En la tierra, ka'gumꞤ, está inscrita la vida, por lo que conocerla es indispensable. Como me explicaba Jesús María Niño, cabildo mayor, la educación propia es integral y vivencial, se da recorriendo y trabajando la tierra (Conv. Pers., 2018). La participación en las actividades agrícolas, domésticas y artesanales dirigidas por sus padres, posibilita que los/as niños/as adquieran las habilidades necesarias para el desarrollo de la vida: el manejo de las técnicas de trabajo inscritas en sus cuerpos y la aprehensión de valores fundamentales para relacionarse con la Tierra y la comunidad. Éste aprendizaje es progresivo y corresponde a las etapas del ciclo de vida, pero buena parte de ellos se concentran en los primeros siete años de vida. Los ikꞤ se “jechan” (maduran) a través del trabajo.

Teniendo en cuenta esto, y basándome en los planteamientos de Correa (2010: 35) sobre el trabajo infantil indígena, puedo afirmar que el trabajo es un medio de aprendizaje y formación de los/as niños/as, al ser una actividad que articula la práctica y el conocimiento (Vasco, 2002: 629; Correa: 29, 2010). Así, a través de él, se producen y transmiten valoraciones particulares sobre la Naturaleza y la vida en sociedad. Como se podrá ver a lo largo de la descripción, de estos valores sobresale una actitud de reciprocidad e intercambio con la Naturaleza y la comunidad, desde una comprensión de co-determinación. Retomando a Gudynas (2016: 104) podría decirse que se trata más de una valoración biocéntrica de la naturaleza que antropocéntrica.

Los planteamientos de Rogoff (1993) son útiles para acercarme a este proceso de aprendizaje. La autora explica cómo cada sociedad, de acuerdo con los valores y metas sociales que tiene, establece modos de aprendizaje determinados, los cuales permiten que los aprendices adquieran dichas valoraciones (1993: 31). En este sentido, la participación de los/as niños/as en las labores agrícolas, la experimentación, observación, la guía de los mayores, pero también su autonomía, el relacionamiento directo con la Naturaleza por medio de sus sentidos, es decir, la relación inmanente entre el conocimiento y la práctica, son instrumentos necesarios para adquirir las valoraciones particulares sobre la relación entre los seres con la naturaleza.

En este sentido, el propósito de este capítulo es profundizar en el análisis de esta relación, lo cual resulta útil para comprender de qué habla el pueblo ikꞤ cuando se refiere a la educación propia y a los conocimientos propios sobre el trabajo agrícola. Esta comprensión, por su parte, permitirá entender las tensiones que se dan entre ese conocimiento y los conocimientos escolares en el proyecto educativo de la Institución, reflexiones que abordaré en el siguiente capítulo.

Para llevar a cabo este propósito, este capítulo se divide en tres partes. En la primera, “Séymake”, hago referencia a algunos principios de la Ley de Origen y la comprensión que tiene el pueblo ikꞤ sobre la Sierra, a través de una explicación breve sobre la educación especializada que reciben los/as niños/as que se están formando para mamꞤ. El segundo apartado “Ꞥwaunkusi” se refiere al primer trabajo tradicional de los bebés en vida, en el que los matriculan en la tierra, materializando la relación filial que el nuevo ser establece con ella y la familia. En el tercero, me concentro en la etapa denominada seynakeyina, en la cual los/as niñas/os se forman a través del trabajo agrícola.

Mi participación en la vida cotidiana del pueblo de Kankawarwa y una corta experiencia que tuve visitando tres pueblos de la cuenca, MꞤñimake, Úmuke y Windiwa, me permitieron conocer la forma en que los/as niños/as aprenden sobre el trabajo de la tierra y las percepciones que tienen sobre ella. Estas descripciones y reflexiones surgen de mi participación en las actividades cotidianas de las familias a las que acompañé a algunos trabajos en las fincas, cociné y tejí con las mujeres en las cocinas. Sobre todo, pude aprender del trabajo por medio de las enseñanzas que me ofrecieron los/as niños/as mostrándome algunos de sus cultivos, llevándome a recorrer caminos para indicarme plantas con las que sus mamás les hacen curaciones y jugando a las adivinanzas para comprobar que estuviera aprendiendo sobre los frutos de la tierra. Otras de estas descripciones

corresponden a conversaciones que sostuve en el día a día con los/as estudiantes, sus familiares y docentes quienes, entretenidos, me compartieron varias de sus anécdotas de sus jornadas de trabajo.

## 2.1. Séymuke

*Niwi Úmuke, la Sierra, es un cuerpo vivo. El mar son los pies y la nevada la cabeza. Los ríos son las venas y el agua su sangre, que corre de la cabeza a los pies, y con el viento y las lluvias regresa a la cima. Es Madre, origen de la vida. El agua fue madre en espíritu y sigue siendo madre. Los árboles fueron autoridad y siguen siendo autoridad. Las piedras son nuestros ancestros. Si se cava la tierra es como horadarnos la piel. Si se represan los ríos es como represarnos las venas. Los ikꞌ somos hijos de Seynekꞌn, mujer negra, tierra fértil. La Sierra es el origen de la vida. La salud está en el cuerpo de la Sierra.*

Éstas son ideas repetidas que escuché de diferentes voces sobre el cuerpo de la Sierra. En ellas se expresa el orden del mundo. El mamꞌ, mayores, documentos de la organización, líderes en asambleas, algunos/as jóvenes en el camino me compartían algunos susurros sobre lo que llaman los ikꞌ la Madre Tierra.

La Tierra otorga unos dones a cada persona. Cuando un/a niño/a nace el mamꞌ de su familia o del pueblo consulta a la Tierra su nombre, el cual indica la misión que debe cumplir en la vida. La adivinanza está asociada con la posición del sol y la luna y otras condiciones que abrigan el nacimiento, así como la historia familiar que lo precede. Si nace para mamꞌ, la familia debe decidir si quiere que su hijo/a se forme como séymuke. Según la Ley de Origen, la misión del ikꞌ es cuidar el equilibrio de la Tierra. El mamꞌ es quien principalmente debe velar por este principio. A lo largo de su vida desarrollan la capacidad de adivinar, conocer el lenguaje profundo de la tierra, crear y aconsejar. Como me decía Rubiel Chaparro, un joven del pueblo de Kankawarwa, ellos son los científicos de la Sierra (conversación informal, abril 2018, diario de campo).

El mamꞌ les advierte a los padres que el niño o niña tiene que consumir alimentos sin sal, jeiwiwina, y no puede comer animales de cría, solo de monte. Su dieta debe basarse en los alimentos propios, zamꞌ kia, lo cual garantiza el cuidado de su energía para su formación espiritual. Cuando cumpla los cinco años, debe trabajar y aprender junto al mamꞌ en la kankurwa, el ka'dakwe y los demás sitios sagrados que recorra el mamꞌ. Se trata de una vida entregada a su don, lo cual requiere

concentración y disciplina. Tanto niñas como niños pueden nacer con esta condición y entre ellos están destinados a formar pareja, después de haber pasado por el proceso de séymake.

Existen diferentes niveles en este proceso de formación. Según los pueblos y mamꞤ más tradicionales, de acuerdo también al don de la persona, la formación supone largos procesos de aislamiento en los que los/as niños/as pasan a vivir con los mamꞤ como miembros de su familia. Junto a ellos y en la kankurwa llevan a cabo toda su formación. Algunos miembros de Kankawarwa me decían que, como hoy en día hay menos familias que cumplen con todos los deberes tradicionales, teniendo en cuenta los procesos de transformación que han sido expuestos en el capítulo anterior, hay menos personas destinadas para emprender este proceso.

Algunos jóvenes de Kankawarwa en su niñez iniciaron el séymake de forma menos estricta. Según me contaban algunos de ellos, lo primero que el mamꞤ les enseña son los puntos sagrados sobre la Tierra, a los cuales se les debe hacer pagamento. Así, conocen sobre las interconexiones de la Sierra y el significado de esos puntos, enseñándoles la comprensión del orden del mundo. En los puntos sagrados está escrita la historia, la sabiduría que ha sido transmitida entre las diferentes generaciones de mamꞤ.

En los recorridos, los mamꞤ les van formulando preguntas básicas a los séymake para entrenar su observación y percepción, lo cual les permite conocer las diferentes señales que comunica la Tierra, los sueños y hechos de la vida diaria. También les enseñan la disciplina y cuidado que deben tener con el proceso que emprenden, indicándoles los reglamentos que deben cumplir frente a su manera de actuar ante la Tierra y con el resto de los ikꞤ. Dependiendo del cumplimiento de estas exigencias espirituales y su disciplina, se hacen efectivos los trabajos tradicionales. Como me decía Rubiel, para ser buen mamꞤ deben pagar por cada acción que hagan sobre los seres vivos, por ejemplo, deben pagar a la Madre de las plantas o de las piedras, si toman alguna de ellas.

Este proceso de formación ha tenido transformaciones y en algunas zonas no cuenta con la misma fuerza que en otras. Conversando con algunos profesores, me compartían ciertas preguntas que se han formulado como miembros de la comunidad. Consideran que cada vez es más frecuente que las familias duden en entregar a sus hijos/as para la formación como mamꞤ. Una de las razones es la alimentación. Sus hijos/as se han acostumbrado a comer frituras, sal y otros alimentos que vienen de afuera de la Sierra, especialmente entre las familias que viven en zonas más bajas y han transformado su dieta por su capacidad adquisitiva. Piensan que sus hijos/as no se acostumbrarían

a comer solo mazamorra de maíz, k̄mbarachu o fríjol propio y guineo pangado, cuando con apenas tres o cuatro años, ya están pidiendo a sus madres cuero de pollo frito para las onces o bon yurt.

Por otro lado, estas dudas tienen que ver con un cambio en las aspiraciones sociales. Los padres se debaten entre si es mejor que sus hijos/as se formen como mam̄ o asistan al colegio, aunque sea unos años, para aprender a leer, escribir, sumar y restar. En otros casos, para que se hagan profesionales, pues “el mundo de hoy lo demanda”, dicen. Así, hay casos de jóvenes que han abandonado su formación como séymake por orden de sus padres o por deseo propio. Pero, en algunos casos, con el transcurrir de la escuela anhelan profundizar algunos conocimientos junto al mam̄, por lo que se preguntan si deben esperar a terminar el colegio para hacerlo o retirarse, teniendo en cuenta que ya saben lo básico y necesario: sumar, restar, leer y escribir.

Si bien este trabajo no se centra en el proceso de educación especializada que reciben los/as niños/as que nacen con la misión de ser mam̄, es importante tener un panorama sobre el lugar central que ocupa el mam̄ y los saberes que está encargado de transmitir, para comprender lo que entiende el pueblo ik̄ por educación propia. Desde allí se reproducen los saberes sobre el ciclo vital del mundo, los cuales están inscritos en la Tierra. Estos conocimientos tienen un nivel de especialización que les atribuye un carácter “privado” o “secreto”. Este mismo carácter propone ciertas dificultades en el ejercicio de contextualizar la educación escolar y fortalecer los conocimientos propios al interior de ella, como veremos más adelante.

## 2.2. J̄wānkusi

Como la Madre entretejida  
así se teje la vida:

Tras el bailoteo de la k̄arkuna  
un hilo se extiende por el mundo.  
Nace chipiri, pensamiento.  
El vientre crece,  
contiene al mundo.

“Cuando nace una persona nace una semilla de pensamiento, por eso hay que matricularlo”, me dijo Mam̄ Faustino en la kankurwa de Kankawarwa, por los días en que realizaba el j̄wānkusi de unas niñas recién nacidas en el pueblo. Esta idea se me reafirmó, cuando con palabras similares, Cayetano, líder ik̄, explicó este concepto del pensamiento en un conversatorio en la Universidad Javeriana de Bogotá, al que fue invitado por el Semillero de Derechos colectivos e

interculturalidad, de la carrera de antropología, a finales del 2018. Explicaba que el pensamiento originario se materializa a través de cada nueva semilla, como lo son los seres humanos: “nosotros somos semillas como historias vivas, como tradiciones de un pasado, no de ayer, sino un pasado en presente, para construir lo que viene”. Recordé que mientras aprendía a tejer mochila en Kankawarwa me indicaban, al verme iniciar un chipiri, el ombligo de la mochila, que allí estaba naciendo un pensamiento, y con esas primeras puntadas estaba amarrándolo. El bautizo es eso, sembrar una persona en la tierra, y como semilla, es alimento para la reproducción de la vida.

Cuando nace un/a bebé, la placenta que lo/a sostuvo durante los nueve meses de gestación, debe ser sembrada por su padre en un lugar de la finca y sobre ella pone una piedra plana. En ocasiones la siembra en el ka'dukwe familiar, sitio sagrado donde la familia realiza sus trabajos de pago. En un trabajo tradicional Héctor, profesor del colegio, traduciendo las palabras del mamꞤ les decía a los/as estudiantes internos que se concentraran en el lugar donde habían sido bautizados/as y que lo cargaran espiritualmente. Allí, donde el padre ha enterrado la placenta está sembrado el pensamiento de la persona, es el punto que lo ata a la Tierra. Por eso es uno de los lugares donde debe agradecer por el agua, el aire, la tierra, para volver a su pensamiento.

A los días del nacimiento realizan el ꞤwaꞤnkusi. Para esto, los padres ya han tenido que hacer trabajos tradicionales de preparación, como cuando se casaron y engendraron al nuevo ser, para preparar espiritualmente a la familia y la persona. Desde entonces inició su proceso de formación, pues la preparación espiritual de sus padres también es heredada. Para el ꞤwaꞤnkusi la madre teje una mochila pequeña de nueve listas, vientre en el que graba sus pensamientos durante la gestación y guardan los materiales trabajados con el anugwe del bebé, su espíritu. Envueltos por el incienso de las hojas del frailejón y los amarres del algodón, los padres del bebé y el mamꞤ realizan su inscripción en la Tierra, para que sea reconocido por ésta. El mamꞤ consulta a la Tierra el nombre del bebé, trazándole una misión en la vida. A las niñas, les entrega una kꞤrkuna o huso y una aguja de madera en tamaño pequeño. A los niños les da un machete y la tabla para sacar maguey, kꞤnkuru, también de madera en tamaño pequeño. Con estos, abren el camino de los trabajos que deben desarrollar en sus vidas. El último día de trabajo, algún miembro de la familia del sexo opuesto al bebé lo/a baña sobre la piedra plana donde fue sembrada su placenta. La familia prepara un sancocho de carne de monte sin sal, y a veces lo acompañan con chivo y palomita de monte, para ofrecer a todos los familiares que quieran asistir.

Pasada la dieta de cuarenta días, los/as bebés, sostenidos por el sichu que cuelga de la cabeza de sus madres, las acompañan a todas sus actividades. Sobre sus espaldas sienten su calor, su palpitante, y con ese ritmo recorren los caminos que ellas caminan. Asisten a los trabajos comunitarios, atizan el fogón, conocen la finca. En ocasiones, son sus hermanas de seis años para adelante las que los/as cargan, mostrándoles el mundo a través del juego. En los trabajos comunitarios, cuando una madre está cansada o está realizando una tarea pesada, alguna de las demás mujeres toma al/la bebé para ayudarla y lo/la cuida en sus brazos o lo/la cuelga de su cabeza. Desde sus primeros días los/as bebés están presentes en cada uno de los trabajos que debe desempeñar su madre.

### **2.3.Seynakeyina**

“trabajen, trabajen, para que la tierra se alegre”  
(hombre de Kankawarwa, 7 de abril, 2018, Kankawarwa)

“la finca me alimenta, me viste y me cura”  
(Cabildo mayor, abril 26, 2018, Kankawarwa).

Los días en Kankawarwa despiertan con el rebuznar de un burro, el canto sobresaliente de algún pájaro o el llamado del mono aullador a la lluvia. Del interior de las casas se dispersan sonidos del golpeteo de la *kampati* entre la urdimbre del telar, el traqueteo del huso bailando, las ollas golpeándose y los hachazos sobre la leña que minutos antes retumbó sobre el suelo. Al clarear del cielo se suman más cantos de pájaros y los pasos de los/as más pequeños/as que salen a recibir las primeras brisas de la mañana, quienes entre risas se suben a los palos de los árboles. Algún llanto se atraviesa, y pronto encuentra calma entre más risas y juegos. Vuelve a cantar algún pájaro, quien recibe una respuesta del silbido de alguno/a de los/as niños/as.

Desde pequeños afinan sus sentidos para conocer los comportamientos de la Tierra. Es usual que los/as niños/as sepan los diferentes tipos de cantos, y poco a poco, vayan aprendiendo sobre los mensajes que ellos, las lluvias o las brisas comunican. Principalmente sus madres son quienes les indican estos primeros conocimientos y a medida que van trabajando en las diferentes labores de la finca y de la comunidad, los mayores les acompañan a explorar las enseñanzas de la tierra.

En dos ocasiones, mientras trabajaba con unos niños en la finca de su familia, uno de ellos alertó sobre el canto de un *jokwinsiro*, pájaro que anuncia la muerte o la enfermedad. Preguntándoles sobre los mensajeros, me explicaban que no sólo comunican enfermedad, sino nuevas visitas o alegría, por eso hay que saber interpretarlos. Más adelante, algunos de estos niños desarrollan el

sentido de la música y en ella también escriben los conocimientos sobre la naturaleza. Los cantos que hacen sonar con el carrizo y los bailes que con ellos interpretan, dan cuenta de los comportamientos de los animales y otros elementos, inclusive de sus movimientos.

Una tarde Franklin, un estudiante de décimo, me contó una historia que le había contado un mamá sobre los sentidos. Cuentan que en un tiempo el oído quería imponer lo que escuchaba, la vista quería imponer lo que veía, la piel quería imponer lo que sentía, la palabra quería imponer lo que decía, y así cada uno de los sentidos se peleaban por ser el que más supiera. En una ocasión, todos los sentidos se reunieron y llegaron al acuerdo de que todos gobernarían de manera conjunta, cada uno aportaría lo que sabía: la vista la mirada, el oído la escucha, la piel el tacto, la boca la palabra, y que de esa manera ninguno se impondría sobre el otro. En esta enseñanza del mamá se expresa la importancia de los sentidos para conocer el mundo.

Desde los tres años empiezan a trepar los palos, afianzando la fuerza y el equilibrio en sus cuerpos. Primero trepan diferentes elementos de la casa, se sostienen en los bordes de las puertas, se cuelgan del telar o de las rejas de los ventanales cuando las hay. Sus hermanos/as o sus madres los acercan a los palos de los árboles y los posan sobre algunas de sus ramas soltándolos por cortos segundos. Al cabo de los meses, ellos/as lo van haciendo solos/as. Recorriendo los árboles frutales en cosecha, unos niños me explicaban que para subirse a los árboles observan el color de los palos, lo cual indica qué tan seca está la rama y, por lo tanto, si puede sostener su peso. Ellos se abrazan del tronco o de las ramas con todo su cuerpo, y con los pies se enganchan a los pequeños nudos que sobresalen, para impulsar las piernas y subir o desplazarse hacia la punta de las ramas. Poco a poco van adquiriendo la confianza para pararse en algunas ramas y pasarse de unas a otras.

Pronto estas habilidades se traducen en trabajo. Sus madres les indican que recojan frutos de los árboles para alguna preparación en la casa, para ofrecer a una visita o llevar a algún conocido. También, las madres les indican que recojan algún producto de la huerta o que vayan con uno/a de sus hermanos/as a recoger bastimento, dándoles un mochilón de sus tamaños para llegar cargados. Si las niñas van al río o al arroyo a bañarse, sus madres les dan un totumo o tinaja para que recojan agua para la casa. A partir de los cinco años, los niños acompañan a sus padres a recoger leña, la cual llevan sobre sus hombros y tiran cerca al fogón o al punto donde la apilan. De manera progresiva les van enseñando la división sexual del trabajo.

Los juegos de las/os niñas/os suelen imitar las labores de la finca y la cocina: arrear los animales, cocinar tomando semillas y hojas con las que simulan su cocción en una olla que también han improvisado con tres pequeñas piedras, unos palitos como leña y algún recipiente que encuentren por la casa. Desde pequeñitos hacen sus propias caucheras y juegan a apuntar pájaros y panales, preparándose para la caza. Constantemente están compitiendo por quién es el más fuerte, condicionando su cuerpo para las jornadas de trabajo.

Una tarde, varios/as niños/as de tres a seis años estaban jugando en el pueblo a correr como un animal de cuatro patas, persiguiéndose y empujándose. Los/as más pequeños/as defendían a sus hermanos/as mayores poniendo su cuerpo entre el perseguidor y el perseguido. Se subían rápidamente a los árboles y se tiraban. Yo estaba junto a Jorge Mario, un profesor ikꞌa de primaria, quien dijo “ahí no más están afianzando el coraje, el equilibrio, la fuerza y la resistencia, jugando aprenden.” (Conv. Pers. Abril, 2018). Además, añadió, “uno va perdiendo esa habilidad encerrado en cuatro paredes”.

A través de estas actividades los/as niños/as van condicionando su cuerpo y carácter. La fuerza, el equilibrio, la resistencia, el modo de caminar en los terrenos pendientes se acompañan de una actitud, como la nombró Jorge Mario, de coraje que los ayuda a enfrentar las actividades que deben realizar en las tareas de la vida diaria. Todos estos juegos y esfuerzos físicos transcurren bajo la atención de las madres, quienes están pendientes mientras ellos/as exploran. Es frecuente que los/as niños/as se caigan sin que sean inmediatamente atendidos por algún mayor, pues dejan que ellos mismos se levanten, contribuyendo así a la resistencia.

Mientras juegan en los terrenos y acompañan a sus padres en los trabajos, observan y aprenden cómo usar las herramientas, para alrededor de los ocho años hacer buen uso de ellas. Arugumꞌ, estudiante del colegio, me contaba que primero miran cómo su mamá usa el cuchillo y luego van imitando alguno de sus movimientos con el machete, hasta que poco a poco adquieren la destreza. Es usual que muchos/as digan que han aprendido solos/as porque su aprendizaje se fundamenta en su observación e imitación, sin embargo, los papás y las mamás también apoyan algunos de sus movimientos cuando están explorando las herramientas, tomándoles las manos y haciéndoles algunas demostraciones. De esta forma aprenden las formas corporales que deben usar en el trabajo.

Desde que son chiquitos/as las amistades de la familia les regalan pollos o perros, los cuales resultan ser de su propiedad y por lo tanto son responsables de su cuidado. Es usual que en las casas

se distinguan a los animales según de quien son. Así, desde pequeños hablan de “mis pollos” y se encargan de alimentarlos, llevándoles insectos que encuentran en el camino, lo cual aprenden por el consejo de los mayores.

Los/as niños/as aprenden a cocinar, especialmente las niñas, pero los niños también participan eventualmente de esto, atizan el fogón, alimentan a los animales, quienes tienen trapiche participan en la molienda de panela arriando agua o guiando al burro, acompañan a cazar animales de monte aprendiendo a guardar silencio y ser sigilosos. Recogen café, lo secan, los descascara, lo muelen y lo tuestan. Las niñas acompañan a sus madres a recoger ayo. A medida que van creciendo, van participando de los trabajos tradicionales realizados por la comunidad y la familia. De esta forma, asisten a los bautizos de las casas o las cosechas, el pago de las socolas o el de los ciclos del agua.

Los/as niños/as participan activamente de las redes de intercambio y reciprocidad. A medida que crecen, las recolecciones ya no son sólo para la casa sino para algún vecino o familiar. Más adelante empiezan a hacer recorridos más largos, ya sea con la compañía de uno/a de sus hermanos/as o solos/as, a pie o en burro. Para eso, ellos/as mismos/as ya han aprendido a ensillar el animal. Los principales destinos son la finca de sus abuelos o el pueblo, éste último para comprar algún producto o para vender parte de la cosecha. Cuando van de visita, siempre llevan en la mochila un recipiente con café, el cual ofrecen a la mujer de la casa a la que llegan y ella reparte entre quienes estén presentes. La mujer lo vuelve a llenar para que retorne el saludo a su familia.

Al ir aprendiendo sobre estos ofrecimientos, ellos/as mismos/as los empiezan a practicar. Por ejemplo, trepan los árboles con un mochilón y bajan el fruto de cosecha para darle a sus familiares o alguna visita por iniciativa propia. Cuando estuve en Muñimake en la casa de la ecónoma del colegio, su hijo de cuatro años buscó la manera de que nos relacionáramos, llevándome permanentemente mangos. A los dos días, cuando fuimos a acompañar a su padre en la construcción de una casa donde sus abuelos, él se acercó a un primito, llenándolo también de mangos. También es usual que tomen algo del camino para llevar a casa y darle a la madre, puede ser cilantro silvestre para que eche a la sopa o cuando están de temporada hormigas culonas, para compartir como bocado, pues por medio de esos pequeños detalles expresan gratitud y afecto.

Esta actitud se prolonga hasta cuando son grandes. Recuerdo que, en un fin de semana de trabajo comunitario en Kankawarwa, regresando con un grupo de hombres de una jornada de siembra de arroz en la finca del pueblo, pasamos por la finca del internado, la cual habían socolado y quemado

días atrás, por lo que estaba llena de palos derribados. El hombre que encabezaba el regreso se percató de ello y acercándose a recoger un poco de leña dijo que no podían llegar con las manos vacías al pueblo, por lo que los demás hombres cargaron su hombro de leña y siguieron el camino.

Así, los/as niños/as van aprendiendo valores sobre el trabajo, la responsabilidad, el cuidado y la reciprocidad. Desde pequeños se les enseña que deben ser responsables con sus trabajos, con las herramientas y con sus cuerpos, se les inculca que deben ser trabajadores y no flojos. Para alimentarse deben trabajar y cuidar de los animales y los cultivos, para sostener sus relaciones familiares deben ofrecer alimentos o trabajos. Los hombres en la Sierra se saludan intercambiando un poco de ayo de sus mochilas, y las mujeres al llegar a la casa de una familiar o vecina, la ayudan tejiendo mochila o hilando lana. Los/as niños/as aprenden desde muy pequeños/as esto.

Esta misma gratitud también la expresan a la naturaleza con actos cotidianos. En una ocasión estaba con las internas recogiendo ayo para el cabildo. Al terminar fuimos a comer caña. La mayor cortaba con el machete la caña y repartía a todas las que estábamos presentes. Después de haber chupado por un rato, quien había estado repartiendo dijo “bueno, ahora a pagarle” y con el machete limpió la maleza que estaba alrededor de la caña de la que habíamos comido. Así, ella retribuyó a la caña lo que habíamos disfrutado de ella.

A través del trabajo en la finca, el intercambio con otras familias, el recorrer la Sierra, los trabajos comunitarios y tradicionales, aprenden sobre el ciclo vital de la Naturaleza, las semillas y los seres humanos. Así aprenden que como ellos/as tienen padres, cada ser de la Tierra también los tiene, por lo que es necesario pedir permiso y pagarles para tomar algo de ellos. Por esa razón, la preparación de un terreno para poder sembrar debe ser pagada a los padres de cada ser que allí habita, las cosechas deben ser bautizadas para poder consumirse, especialmente las del maíz. Como me explicaba David, estudiante del colegio, “Según como dice el mamá, el maíz tiene dueño, conocido como el padre del maíz, todos tienen dueño, por eso hay que avisarle si voy a consumirlo o llevármelo, hay que alimentarlo.” (Conv. Pers. Abril, 2018). Y así me lo mostraba Rubiel cuando, antes de preparar algunas plantas que cogíamos para hacerme una toma para algún malestar que tuviera, él “les hacía tradición”, “hablé con los Padres y Madres”, me decía.

Caminando aprenden de todo lo que ven. Toman bichos, frutos y los deshacen para conocer sus formas. Conocen sobre los puntos sagrados, sean árboles, piedras, nacederos, el comportamiento de los animales, sus guaridas, sus rutas. Distinguen la ubicación de las plantas medicinales, les

semillas para tinturar las fibras, los materiales para construir herramientas o casas, las plantas como el ronpacho, de “flores blancas y hermosas que siembran para mantener viva el agua”. Las niñas conocen las formas de la naturaleza y las escriben en sus mochilas. Como sus madres, aprenden de los nidos tejidos del juru u oropéndola, quien con su pico “teje bonito” los nidos colgantes en las partes altas de los árboles. También, reconocen otros tejidos de la Naturaleza, que luego aprenden a tejer en los techos y paredes de las casas.

Mediante el trabajo aprenden sobre la influencia de la luna en el crecimiento de las plantas. Distinguen qué semillas, como la caña y el bayo, deben ser sembrados en luna creciente para que sus tallos crezcan alto, o que en luna jecha o llena la malanga y la yuca crecen con más fuerza y que en menguante el fríjol, el maíz y el guandul crecen mejor, porque no necesitan ser altos sino estar cargados. También aprenden en qué etapa de la luna deben cosecharlos para que se conserven más, como la madera en menguante. De acuerdo con el ciclo de las lluvias, los vientos, el sol y las semillas aprenden sobre el ciclo de trabajo. También les enseñan qué plantas se pueden sembrar juntas para que se cuiden y así controlen las plagas, como la yuca, el maíz y el fríjol, o la ahuyama que siembran alrededor de algunos cultivos. También aprenden sobre la responsabilidad que deben tener sobre la tierra, la importancia de dejar descansar los suelos, porque, “como las personas, se cansan de tanto uso”.

A través del trabajo aprenden que como ellos necesitan de ciertos cuidados para crecer, atenciones y una alimentación saludable, el maíz y el resto de los cultivos también lo necesitan, por lo que el trabajo es la base de esos cuidados. En las primeras etapas apoyan el desarrollo de las semillas, proporcionándoles las mejores condiciones para que puedan crecer. Pero tampoco deben excederse en los cuidados, para crecer por sí mismas y mantener fuertes. Lidis, una estudiante de décimo, me decía que los alimentos indígenas se han caracterizado, aunque ya no ocurra exactamente igual que antes, por crecer sin químicos. Crecen lento pero más fuertes, pues no son dependientes de lo que les den, sino que recogen los nutrientes que necesitan de la tierra y se hacen fuertes. “Así como los niños que crecen con la compañía de sus padres, pero sin que les den todo”, me decía.

Estos conocimientos, desde luego, se entremezclan con las atenciones y cuidados que requieren los cultivos comerciales, los cuales están condicionados a otros tiempos y procedimientos por las necesidades del mercado. Cada vez se ha hecho más generalizado el uso de fertilizantes químicos y plaguicidas para la atención de algunos cultivos, por la escasez de tierra, tanto por el crecimiento

de la población como por el desgaste de los suelos por las diferentes actividades productivas que se han desarrollado en algunas de estas tierras. Estos productos comerciales representan una forma de sostenimiento de las familias por la falta de tierras, pero también, para poder lograr los intercambios monetarios que requieren en ciertas relaciones sociales, como la escolarización de los/as hijos/as. Esto ocurre más en pueblos de las zonas bajas como Kankawarwa, donde el conocimiento sobre las condiciones geográficas no es el mismo que en las zonas altas, por tratarse de asentamientos relativamente nuevos. Además, el desgaste de los suelos es alto por haber sido territorio ganadero. También influye el contacto más directo con el comercio, pues se apropian más rápido de productos químicos que agilizan la producción.

Cuando los hombres ya han adquirido las principales habilidades para trabajar y cuidar un terreno, aproximadamente entre los diez y doce años, el padre les asigna un pedazo de tierra, usualmente media hectárea para que la trabajen. Es “el recuerdo” que le deja su padre. Allí los niños resuelven qué cultivar o hacer en ella. Ocasionalmente cuentan con el apoyo de algunos familiares en las jornadas de trabajo, pero siempre serán ellos los principales responsables. En este momento ponen a prueba todos los conocimientos que han adquirido sobre los modos de siembra, y desde allí aportan a sus familias. En esta etapa eventualmente jornalean en alguna finca cercana, de acuerdo a las necesidades que tengan y el permiso que les den sus padres.

Quienes viven en la casa de un familiar para no quedarse en el internado, también reciben como préstamo algún lotecito o apoyan de manera constante los trabajos de siembra y limpieza que se requieren. La mayoría de ellos expresan gusto por el trabajo, por lo que, de manera rutinaria, después de almorzar y descansar de la jornada escolar, salen a su finca o a la de su familiar a trabajar. Algunos internos consideran que la participación en el colegio interrumpe esa etapa de sus vidas, pues no tienen el tiempo necesario para asistir su propio cultivo. Sienten que se están retrasando en las labores que finalmente les corresponderá hacer a la hora de graduarse, teniendo en cuenta que difícilmente puedan continuar con los estudios una vez terminen el bachillerato.

Estos aprendizajes y conductas no están exentas de tensiones o contradicciones. Varios padres me comentaban que notan cómo, a medida que van creciendo sus hijos, crece su interés en aprender y participar de las labores, preguntando cuándo es fecha de siembra e interesándose por aprender qué semillas y cómo se deben tratar. Sin embargo, otros padres, las autoridades y algunos profesores comentan con cierta preocupación que los trabajos y la contribución a la familia en las edades más

cortas está disminuyendo. Les preocupa que aumente la pereza entre los jóvenes, que pierdan el sentido del trabajo y dejen de retribuir a la familia y la comunidad. Dicen que los/as niños/as prefieren otro tipo de actividades en su casa, como jugar con muñecas, usar el computador o ver televisión, mientras que los más grandes prefieren bajar al pueblo de La Cristalina, jugar futbol o hacer paseos en moto, desplazando las actividades agrícolas y domésticas. También algunos consideran que tanto tiempo de estudio genera en ellos el sentimiento de flojera.



*Treando guamo (foto, archivo personal, 2018)*



*En el camino (foto, archivo personal, 2018)*

### Tercer capítulo

#### Educación intercultural: Aprendiendo a trabajar la tierra

*¿Qué es el ser ikꞤ? Pareciera que esta reflexión nos lleva a preguntarnos qué somos, cuál es nuestro objetivo acá. Cuando pensamos en lo que somos, nos damos cuenta de que somos agua. Desde que nacemos, en el vientre somos agua. Entonces debemos defender el agua. No estamos desligados de ningún elemento. Ajá, ¿Por qué no lo sabemos cuidar? ¿Cómo estamos educando a nuestros hijos que no saben defender lo que son, la naturaleza? Debemos aprender a cuidarla de manera integral ¿cómo lo enseñamos? (Cabildo Gobernador del pueblo arhuaco Magdalena-Guajira, 17 de abril de 2018)*

En este capítulo busco abordar las tensiones en la articulación de los conocimientos propios y los conocimientos escolares referentes al trabajo agrícola, en el proyecto educativo intercultural de Kankawarwa. Entiendo este problema, retomando a Escobar (2005), como un conflicto en la producción y distribución de las valoraciones, conocimientos y usos sobre la naturaleza. Para explicar este planteamiento, a continuación, contextualizo el problema y expongo algunos referentes teóricos que me permiten pensar en él, para luego dar paso al desarrollo del capítulo.

Desde la década de los setenta el pueblo ikꞤ ha estado en el proceso de construcción de una educación escolar acorde con sus necesidades y proyectos como pueblo. Desde entonces establecieron que la educación escolar, la cual ha tenido diferentes nominaciones y estrategias, “educación bilingüe e intercultural”, “etnoeducación” y más recientemente “educación intercultural”, fomenta y fortalece los conocimientos propios, facilitando el aprendizaje de los conocimientos externos que son necesarios para el relacionamiento con el mundo bunachi y la permanencia como pueblo, para la protección y defensa del territorio (CIT, 2015: 104). Es decir, la escuela intercultural tiene un carácter dual, en el que se espera integrar ambos tipos de conocimientos en la medida en que estos aporten a los propósitos del pueblo. La IEIPK hace parte de este proceso. Como vimos en el primer capítulo, en el caso de la sede principal de Kankawarwa, tanto la planta docente como estudiantil está compuesta por personas ikꞤ y bunachi. Pero esta educación es llamada intercultural, según el pueblo ikꞤ, principalmente por el hecho mismo de ser una institución de la sociedad mayoritaria en la que se busca integrar ambos tipos de conocimiento.

Varios antropólogos/as han analizado este carácter dual de la educación indígena. Algunas reflexiones consideran que la educación intercultural, tal como lo han buscado los pueblos indígenas, es una alternativa al modelo educativo que el Estado históricamente les ha impuesto. Así, comprenden a la educación intercultural como un proyecto político y educativo que propende

por la transformación de las relaciones sociales de desigualdad que reproduce la escuela, la cual margina y excluye conocimientos que no representan los de la sociedad mayoritaria y el Estado (Walsh, 2008; PEBI-CRIC y Bolaños, 2004; Garzón, 2006). Esto, siempre y cuando la educación escolar sea apropiada y reinterpretada por la comunidad. Sin embargo, otros/as antropólogos/as, a pesar de reconocer que este ha sido el objetivo de los pueblos indígenas al hablar de educación intercultural, consideran que la escuela continúa siendo una institución que se impone ante la realidad y los conocimientos de los pueblos indígenas. Así, llaman la atención sobre el peligro de que nociones como interculturalidad, continúen siendo un instrumento para ocultar las relaciones desiguales con los pueblos indígenas (Vasco, 2002; Caviedes & Granados, 2011; Tattay Bolaños, 2010; Rojas, 2011; Caviedes 2016). Para bridar otros elementos a esta discusión, considero que es importante analizar lo que ocurre en la escuela y las aulas, los proyectos productivos que componen la escuela, las metodologías e instrumentos pedagógicos que se desarrollan en ella y los desafíos a los que se enfrentan los/as docentes y las comunidades en el ejercicio educativo.

Como presento a lo largo de este capítulo, en la articulación de los conocimientos propios y los conocimientos escolares referentes al trabajo agrícola, siguen existiendo una serie de tensiones en las cuales los conocimientos escolares relegan y subordinan los conocimientos propios. Retomando a Escobar (2007: 128) me pregunto sobre cómo se producen concepciones y prácticas sobre la naturaleza y el trabajo agrícola en la escuela, a través del diseño del currículo y particularmente el área de agroambiental. Así, me acerco a este proceso en dos momentos. El primero, corresponde a los planteamientos, espacios de discusión y reflexión que construyen el proyecto educativo, en los cuales los/as protagonistas son las/os docentes. Es así que, aprovechando mi participación en varios de estos espacios de discusión, analizo las principales preguntas que se formulan los/as docentes para la construcción e implementación del proyecto educativo. Preguntas en las que sobresalen las dificultades que tienen para articular ambos conocimientos.

En el segundo momento, me concentro en el desarrollo del área de agroambiental, abordando el proceso de aprendizaje sobre el trabajo agrícola. Como explica Rogoff (1993: 31) en los procesos de aprendizaje se emplean una serie de instrumentos o herramientas que favorecen a que los aprendices adquieran los valores y conocimientos fundamentales para su cultura. En consiguiente, considero que la forma en que se enseña a trabajar la tierra en el proyecto educativo, expresa formas diferentes de entender la naturaleza y relacionarse con ella. Principalmente, la educación escolar,

supone la separación entre el conocimiento y la práctica (Vasco, 2002: 608; Correa, 2010: 15), diferente a como ocurre en los procesos de educación propia por medio del trabajo agrícola, como vimos en el capítulo anterior. Si este último modo de aprendizaje permite aprehender valores que expresan la relación recíproca entre el ser humano y la naturaleza, los primeros fomentan visiones prioritariamente instrumentales y mercantiles de ella. Esto, como vengo explicando, genera tensiones en la forma en que se establece la relación, valoración y uso con la naturaleza.

Para acercarme a estas tensiones participé en varias clases de agroambiental, donde trabajé junto a los/as estudiantes, intentando seguir las instrucciones que el docente les daba. Allí, tanto ellos como los/as estudiantes me corregían sobre el uso de las herramientas o indicaban ciertas particularidades de los cultivos. También conversé con los docentes sobre el desarrollo y planeación de su área, y dialogué con los/as estudiantes sobre sus apreciaciones sobre las clases y la producción agrícola.

A continuación, presento un apartado en el que retomo las discusiones de los/as docentes sobre la planeación e implementación del proyecto educativo. Seguido a ello, presento las experiencias del área de agroambiental en primaria y bachillerato. Luego doy un panorama sobre los trabajos agrícolas de los/as internos/as. Por último, recojo varias de los elementos descritos anteriormente y presento unas reflexiones al respecto.

### **3.1. Reflexiones sobre el proyecto educativo: Entre los conocimientos propios y los conocimientos escolares en la IEIPK**

*Las hormigas montañeras sacan los huevos de las casas de las otras hormigas para comérselos. Cuidado vaya a ser que los profesores hagan lo mismo. Los niños conocedores y apropiados de su cultura no pueden ser saqueados por los maestros, quienes a veces hacen de hormiga montañera y les quitan los conocimientos que tienen. Al cabo de los años ya no saben ni ikꞌꞌ ni castellano.*  
(Cabildo Gobernador del pueblo Arhuaco, 17 de abril de 2018).

El carácter dual de la escuela, de fortalecimiento de los conocimientos propios y de apropiación de los conocimientos bunachi por medio de los conocimientos escolares, sugiere un reto en el diseño de la escuela que aún está en proceso. La mediación entre ambos tipos de conocimiento lleva a preguntar qué es pertinente enseñar y cómo hacerlo. Pero también dónde debe ser enseñado y por quién. Así, los/as docentes se encuentran con el problema de si lo que están enseñando en la escuela es acorde con los anhelos y el pensamiento ikꞌꞌ, pero a su vez, si están cumpliendo con las exigencias del sistema educativo nacional. Algunas de estas cosas van en contravía.

En varios espacios los/as docentes reflexionan sobre estas preguntas. Hace alrededor de tres años vienen construyendo el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), junto con los/as docentes de las otras sedes, y con el apoyo de un equipo de docentes en educación y pedagogía de la Universidad del Magdalena, quienes llevan trabajando con el pueblo ikꞤ desde finales de los años ochenta. El Proyecto educativo comunitario es la hoja de ruta de las Instituciones educativas de los pueblos indígenas, para una planeación, gestión y administración de la educación acordes con los propósitos del plan de vida, según reglamenta el decreto 804 de 1995. Esto supone que su construcción debe realizarse de manera conjunta entre la comunidad educativa y el resto de la comunidad. Sin embargo, en el caso de Kankawarwa el protagonismo ha sido de los/as docentes con la guía de los asesores. También, existen espacios de discusión ocasionales al interior de la institución. Los motivos de encuentro son variados, pero las discusiones giran en torno a esas mismas preguntas. Durante mi participación en la vida de la Institución, los/as docentes realizaron unas reuniones con el objetivo de reorganizar el boletín del colegio. Una de las discusiones centrales fue la relación entre los conocimientos ikꞤ y los conocimientos bunachi.

El problema central al que se enfrentan los/as docentes ha sido señalado por las autoridades y los asesores del PEC, con la expresión: “los planes de área están abunachados”, refiriéndose al término bunachi, es decir, no indígena. Como modelo educativo expresado en el currículo, sobresale el que es impartido a nivel Nacional por el Ministerio de Educación, por lo que los planes de área, los estándares de evaluación, la mayoría de los contenidos y las herramientas pedagógicas se fundamentan en dicho modelo. El desafío en la construcción del PEC ha sido ayudar a adaptar la malla curricular desde la óptica ikꞤ, tarea que está en proceso.

Los asesores en la construcción del PEC les han propuesto a los/as docentes reflexionar sobre el papel de la escuela ante el plan de vida, teniendo en cuenta aportes que las autoridades, las comunidades y los/as mismos/as docentes han hecho en otros espacios, y preguntándoles cómo sueñan al pueblo ikꞤ en veinte años. Tales aportes están consignados en documentos históricos de la organización (CIT) y de los asesores de la Universidad del Magdalena. El PEC proyecta la vida del pueblo ikꞤ orientada por la Ley de Origen, respetando los ciclos de la naturaleza, realizando los pagamentos correspondientes a sus elementos, desarrollando las tradiciones referentes al ciclo de vida, practicando los valores propios, las labores artesanales, la construcción de la vivienda, el uso de la manta, la vivencia del ikꞤn y la destreza en la botánica. En otras palabras, como ellos/as

lo llaman: el desarrollo de una salud integral del individuo y la sociedad. Así, señalan que la educación escolar debe aportar en la revitalización de la cultura, fortaleciendo los conocimientos propios, pero a su vez valiéndose de los conocimientos bunachi que les favorezca.

Pero ¿cómo la educación escolar puede hacerlo? Ante esta pregunta las autoridades y los/as docentes se han encontrado con varios desafíos. Por un lado, está el hecho de que muchas de las tareas que corresponden a esta revitalización no pueden ser llevadas a cabo únicamente en la escuela o no pueden ser desarrolladas en ella. Esto implica que, para trabajar por la revitalización, se requiere del involucramiento generalizado de la comunidad y las autoridades, y que toda esta labor no recaiga únicamente en los/as profesores. Por otro lado, los/as docentes tienen diferentes perspectivas sobre lo que debe ser la educación indígena y lo que entienden por darle un “enfoque diferencial” y contextual a las áreas. Además, existen exigencias pedagógicas y administrativas del modelo educativo nacional, que en ocasiones absorben los esfuerzos al interior de la Institución, haciéndola marchar en contravía de los anhelos y el pensamiento ikꞌ.

En una reunión de profesores organizada para la reestructuración del boletín del colegio, discutieron acerca de las áreas y las asignaturas que las componen, así como parte de los contenidos que en ellas se deben impartir. Sobre ellas un profesor ikꞌ partió diciendo que es necesario replantear el nivel de importancia otorgado a las áreas. El Ministerio de educación propone cuatro áreas fundamentales: matemáticas, español, ciencias sociales y ciencias naturales, y determina “optativas” a las que son propuestas por el carácter diferencial de la institución: lengua materna, legislación, agroambiental y saberes propios. El cuestionamiento del profesor ikꞌ iba dirigido a considerar fundamentales áreas que son externas, cuando las fundamentales en el proceso educativo ikꞌ son aquellas que llaman “optativas”. Así, considera que deben prestarles más atención, dándole mayor peso en la carga académica y en el trabajo que sobre ellas se invierte.

En las sesiones de la construcción del PEC, algunos de los docentes más antiguos de la institución, señalaron que hace varios años se realizaron espacios de discusión con el Comité de educación de la organización, en los que reflexionaban qué contenidos debían impartirse en la escuela, con el ánimo de construir el diseño diferencial. El profesor de biología, el más antiguo entre los bunachi, resaltó que allí se encontraban con una disyuntiva que no ha tenido una solución satisfactoria. Nos presentó el ejemplo del rayo. En la preparación temática se preguntaban de qué iban a hablar en el aula, entonces surgía el tema de la electricidad. Decían que si se va a explicar ese tema se debería

hablar del rayo y su historia. Pero añadían que eso es un tema exclusivo del mamꞤ. El profesor preguntaba que si todos esos temas son exclusivos del mamꞤ qué se podía hacer, ¿dar entonces la clase de biología en el ka'dukwe y que las dé el mamꞤ? decía. Otro añadió en tono jocoso “Vamos a volvernos mamꞤ, porque es todo lo que diga el mamꞤ.” (mayo, 2017). Los/as profesores dicen que no saben qué hacer porque temen cometer imprudencias. Sin embargo, mencionan que son temas que deben abordar porque también son requerimientos para las pruebas de Estado. En últimas, terminan impartiendo de manera principal los conocimientos desde la visión bunachi y se siguen relegando las visiones propias.

Uno de los profesores bunachi antiguos, cuenta que durante un tiempo llevaron actividades de manera más conjunta con las autoridades. En una ocasión realizaron una salida pedagógica con el grado once y el profesor bunachi a cargo, en la que visitaron sitios tradicionales con el mamꞤ y el cabildo del pueblo, por KatansamꞤ y el Tayrona. Cuenta el profesor que mamꞤ Faustino decía: “esto es rescatar nuestra cultura, esto es volver a nuestros puntos tradicionales y enseñarles a los estudiantes el trabajo tradicional específico de cada punto” (Conv. Pers, mayo, 2017). Resalta que por eso es importante que los/as jóvenes aprendan de los mayores recorriendo la Sierra. Sin embargo, el profesor menciona que, para continuar con ello, ha hecho falta iniciativa y liderazgo.

Algunos/as profesores bunachi consideran que hace falta participación de los/as docentes ikꞤ en los espacios de discusión y definición de contenidos. Comentan que una práctica recurrente en la construcción de los planes de área por equipos ha sido remitirse a los libros de Santillana y nombrar en ikꞤ los temas principales, sin analizar cómo deben ser enseñados. Los/as profesores bunachi enfatizan que deben ser los/as ikꞤ quienes abanderan ese proceso, porque ellos no pueden decidir cuáles conocimientos propios deben transmitirse.

En las reuniones de profesores, también se cuestionaban qué tan apropiado es volcar la enseñanza a la visión indígena, teniendo en cuenta que hay población bunachi. Con el ejemplo del rayo, decían, no es fácil que todo se lleve a cabo en el ka'dukwe, porque no se puede contar con la población bunachi, especialmente porque algunos/as son evangélicos/as. Aunque mencionan que no ha habido inconvenientes con los padres de familia, pues ninguno ha insinuado que no le interesa que sus hijos/as hagan parte de alguna actividad, consideran que no sería apropiado porque iría en contra de sus creencias. Algo similar ocurre con los/as profesores, quienes anteriormente asistían a espacios comunitarios. Pasado un tiempo, estos/as reclamaron que su participación iba en contra

de sus creencias, por lo que finalmente les permitieron no asistir. Sin embargo, algunos profesores reconocen que esa situación implica una desconexión con el proceso.

Por su parte, algunos/as docentes ikꞤ consideran que la presencia de los/as bunachi ha hecho que ciertas prácticas culturales disminuyan, al influenciar a los/as jóvenes ikꞤ para que se alejen de ellas. Por ejemplo, recién construida la institución los/as jóvenes ikꞤ bailaban y cantaban en el ka'dukwe. Esto poco a poco dejó de ocurrir, según los/as docentes, en cierta medida por los comentarios que los/as compañeros bunachi les hacían. A su vez, notan que la conversión a la iglesia cristiana ha aumentado por la invitación de algunos/as compañeros/as y conocidos/as del pueblo, lo cual les genera desinterés en los conocimientos propios.

Pero existen otros elementos referentes al currículo, el diseño de las áreas y sus contenidos que son motivo de reflexión. En una conversación informal que sostuve con dos docentes ikꞤ (Conv. Pers. marzo, 2018), me explicaron que tanto en la clase de ética, como de artes propias y de agroambiental es importante enseñar a los/as estudiantes a distinguir el carácter de las piedras y cuáles no pueden ser removidas. Uno de ellos nos comentó una anécdota sobre la importancia de conocer esto. Cuentan que en Windiwa, un pueblo ikꞤ de la cuenca del río Fundación, hace unos años construyeron el puesto de salud en un sitio en el que los mamꞤ habían adivinado que no se podía construir, pasaron máquinas que removieron el terreno y finalmente lo hicieron en contra de su voluntad. Sin haber pasado un mes de terminada la construcción, ésta se vino abajo. Los mamꞤ explican que la remoción de una piedra causa desequilibrio espiritual que trae afectaciones a la comunidad. Comentan los profesores que, más importante que el ahorro económico, deben tenerse en cuenta los desequilibrios espirituales que previenen los mamꞤ. Así, argumentan que esos conocimientos deben ser transmitidos a los/as jóvenes, pero especialmente, se les debe sensibilizar para que valoren los conocimientos de los mamꞤ. Poco a poco se ve cómo se subestiman sus saberes. El rechazo de estos, como decían, puede causar riesgos.

Entre los/as profesores bunachi es de conocimiento que para los ikꞤ las piedras no son seres inertes como en la tradición bunachi, sino que son seres vivos. En las clases de biología y agroambiental los docentes hacen la distinción a sus alumnos/as. Sin embargo, como me comentaban los profesores ikꞤ, los/as docentes bunachi no tenemos (me incluyo por el papel que jugué en la Institución) el conocimiento profundo al respecto, por lo tanto, no podemos transmitir conocimientos sobre las piedras y sus cuidados, por ejemplo. Este desconocimiento puede generar

vacíos en la transmisión de los conocimientos y que, de no ser enseñados, los/as estudiantes reproduzcan actitudes equivocadas que generen afectaciones a la naturaleza y a su orden.

Los docentes también reflexionaban sobre otro asunto a partir de este ejemplo, referente al planteamiento de las áreas y el diseño curricular. Decían que este tipo de conocimientos deben ser transmitidos en áreas como ética, artes propias y agroambiental. De allí surgía la duda de bajo qué criterios delimitan las áreas. En el caso de artes propias y ética, por ejemplo, se preguntaban si, en vez de trabajarlas de manera separada, debían estar en una sola área. El trabajo artesanal, el tejido de mochilas, canastos, los bailes y cantos, implican la transmisión de valores fundamentales que, también deben ser transmitidos desde el área de ética. Los/as niños/as aprenden los valores desde el trabajo material y artesanal, por lo que mediante el tejido de una mochila y el reconocimiento de su significado, por ejemplo, se fundamentan los valores del ser ikꞌ. La pregunta era entonces ¿por qué las abordan de forma separada? Y agrego, ¿qué implicaciones tiene hacerlo de esta manera?

En una de las reuniones del PEC, un profesor de las sedes de primaria anexas a Kankawarwa ejemplificaba la importancia de esa interseccionalidad. Mencionaba que en artes propias no sólo se trata de enseñar a construir una vivienda, sino que es importante enseñar en qué fases de la luna puede cortarse la madera y el resto de los materiales para su duración y cuidado, enseñar sobre los bautizos y realizar actividades con los/as niños/as para la conservación de los materiales. Comentaba que las danzas no sólo corresponden al área de artística, sino que también deben tenerse en cuenta para aprender a sembrar. Decía “en agropecuaria no es sólo sembrar así, es el bautizo, en qué luna se siembra, cuándo recoger las semillas y las danzas correspondientes. Si se recogen las cosechas, no se pueden consumir hasta que el mamꞌ las bautice. El mamꞌ va primero.” (mayo, 2017). Y agregaba que deben tenerse en cuenta las cuatro etapas de cada quince días para hacer el trabajo por el agua, incluyendo principalmente a los/as estudiantes.

Los dos profesores se planteaban las mismas preguntas en cuanto al área de ciencias naturales y agroambiental. Uno de ellos decía que si se tiene en cuenta el énfasis de la institución (agroambiental) no deben dictar ciencias naturales, pues desde la visión indígena las ciencias naturales están inmersas en agroambiental. Los dos profesores proponían que el área de ciencias naturales desde el enfoque propio debía estar incluido en el área de agroambiental, pero se preguntaban cómo justificarlo. Resaltaban que los ikꞌ adquieren el conocimiento sobre la naturaleza, mediante el trabajo, de manera práctica y vivencial. El profesor Eluterio preguntaba

qué se estudia en medio ambiente y él mismo se respondía: la relación del ser humano con el medio. Hablar de ciencias naturales, el conocimiento de los procesos físicos, químicos y biológicos implica necesariamente entender la relación del ser humano con la naturaleza. Por lo tanto, enfatizaban, el área central debe ser agroambiental.

Estas preguntas que se formulaban los docentes reflejan una comprensión particular sobre la naturaleza, la educación y el conocimiento. Las ciencias naturales que conoce el mamá y las que conocen cotidianamente los iká se logran por medio del trabajo. El conocimiento sobre la naturaleza y la producción agrícola, se adquieren por medio de la práctica diaria, la vivencia y la experimentación. Entender la adquisición de esos conocimientos separados del trabajo material, como conocimientos teóricos que se aprenden en las dinámicas de la transmisión escolar, implica una ruptura con los conocimientos indígenas. Sugerir que las ciencias naturales hacen parte del área agroambiental, supone que el conocimiento de la naturaleza pasa por el trabajo agrícola y pecuario, es decir, un relacionamiento directo y cotidiano con la naturaleza, poniendo en ejercicio los sentidos para su comprensión.

A su vez, esta distinción implica un posicionamiento diferente hacia la naturaleza. Conocer la naturaleza involucra una relación entre el ser humano y ella, en la que aquel es un elemento de ésta. El ser humano está entretejido con el resto de los seres de la naturaleza. Conocerla implica comprenderse como perteneciente, no como ajeno. En una clase de ética que tuve con el grado once, estábamos conversando sobre las dimensiones del ser humano. Yo les comentaba a los estudiantes que uno de los elementos fundamentales que constituyen al ser humano es la dimensión social. Definía, entonces, que la dimensión social es la capacidad del ser humano de relacionarse con otros seres humanos y construir comunidad. Un estudiante bunachi me cuestionó: “No sólo nos relacionamos entre seres humanos, sino también con la naturaleza y todo lo que la compone.” (mayo, 2018), comentario al que muchos de sus compañeros/as respondieron afirmativamente

Esta comprensión de lo social, expresa una visión sobre la naturaleza diferente a la racionalización de la ciencia moderna, una ciencia que mira desde afuera, que estudia al objeto externo que es la naturaleza por encima de él. Es decir, desde la visión indígena, pero también como vemos con el ejemplo, desde la visión campesina -quienes viven de trabajar la tierra-, conocer la naturaleza implica conocerse dentro de ella.

Este relacionamiento, implica su cuidado y reproducción, la protección de todos los seres en cuanto existen. Para la comprensión *ikū*, el conocer la naturaleza está atravesado por prácticas de cuidado. Desde el pensamiento occidental y la construcción de los currículos académicos, la asignatura de medioambiente propende por fomentar prácticas de cuidado del ambiente que lo impacten lo menos posible. Ésta es una pequeña asignatura que, como decía un estudiante de grado décimo, tan sólo es abordada en un pequeño apartado del cronograma académico.

En una ocasión conversaba con Víctor, un exalumno de la Institución, hoy estudiante de Tecnología en Gestión ambiental en el Politécnico Grancolombiano, sede Fundación, por ser beneficiario de las becas ofrecidas por la Fundación Nutresa. Él percibe unas diferencias entre su comprensión de la naturaleza y cuidado y los contenidos y posiciones que tienen sus compañeros/as y profesores. Desde el programa de estudio, como reflejo de la tendencia mundial, hay quienes protegen la naturaleza -el ambiente- por las leyes que se han construido en respuesta a las problemáticas ambientales existentes. Así, muchas de estas leyes no se cumplen o son selectivas en su ejecución, ejecutándose en ciertos lugares mientras que en otros no. En cambio, teniendo en cuenta los conocimientos espirituales, para él es fundamental respetar la correspondencia y gratitud hacia la naturaleza. Por ello cree que se deben pagar todas las deudas que se establecen con ella al tomar alguno de sus elementos. Reconoce, así, que todos son seres vivos, que cada uno tiene su padre y que hay una ley que los rige. Entonces, la visión de las leyes “occidentales”, dice, desconocen las interconexiones entre todos los seres, produciendo afectaciones.

Pero el problema de la fragmentación de los conocimientos es un asunto que ocurre entre otras áreas. Con el replanteamiento del boletín esto quedó en evidencia. En ese espacio, algunos profesores se preguntaron si el área de legislación debía pertenecer al área de ciencias sociales. Uno de los profesores *bunachi*, respondió que eso eran temas completamente diferentes, pues el área de Legislación indígena incluía únicamente las leyes de la Constitución colombiana que hablan sobre las poblaciones indígenas, mientras que el área de ciencias sociales aborda la historia y la geografía universal. Me pregunto qué tanto están siendo contextualizados histórica y políticamente los contenidos y en sí mismas las áreas. ¿No será importante reconocer las influencias que han tenido los procesos indígenas en el resto de los procesos históricos del país? Las relaciones entre unos y otros siguen viéndose de una manera aislada. Visión que, a mí parecer, continúa promoviendo prejuicios de marginalidad de las comunidades indígenas. Los procesos de

lucha de las comunidades indígenas han tenido una influencia sobre los procesos legislativos del país, influencias que aún hoy son silenciadas. Los indígenas han protagonizado luchas por la protección ambiental o de la naturaleza, y esto parecería que no se tiene en cuenta como un proceso histórico, que alimenta las concepciones presentes en el currículo sobre el cuidado del medio ambiente.

### **3.2. Aprendiendo y trabajando en la IEIPK**

Para continuar con el análisis sobre las tensiones en la articulación de ambos conocimientos, a partir de mi experiencia de campo, mi participación en algunas clases, la conversación con los/as docentes y estudiantes, en este apartado me concentro en el desarrollo del área de agroambiental, los conocimientos y prácticas que en ella se imparten y la participación de las/os estudiantes en su aprendizaje. A partir de estas observaciones intento comprender cómo se entiende el aprendizaje y el trabajo agrícola en este espacio escolar, y qué diálogos se establecen entre los conocimientos propios y escolares. Para ello presento cuatro secciones: las primeras tres describen el desarrollo del área en primaria, bachillerato y algunos elementos del trabajo en el internado. Adicionalmente, presento una última sección en la cual analizo estas experiencias a la luz del problema.

Desde 1984, año en el que el pueblo ikꞎ abrió el colegio de Nabusímake bajo administración propia, estableció la modalidad agropecuaria para el fomento productivo, pretendiendo un enfoque más propio sobre los contenidos que la Misión impartió. Esta área, junto con lengua materna, son consideradas fundamentales en la consolidación de la educación intercultural. Resaltan que el trabajo de la tierra es un hecho constitutivo del ser ikꞎ y su formación, por lo que consideran fundamental que en la escuela los niños y niñas lo practiquen. En una conversación el profesor de ikꞎn y legislación me decía:

“Como dicen las autoridades, el área de agrícola es fundamental porque el ikꞎ, estudie o no estudie, debe vivir de la tierra, para poder vivir debe saber cuidarla. El ikꞎ depende de la tierra porque ella le da todo, la tierra lo sostiene, le da alimento, le da la vida. (...). El ikꞎ todo el tiempo debe estar trabajando, moviéndose, eso sostiene su salud. Los niños aprenden eso desde pequeños en la casa. La intención es que en el colegio afiance y complemente lo aprendido, aportando elementos de la tecnificación. Pero la Tierra es lo central porque ella es la Madre, y mediante el trabajo material y espiritual continuo vivimos esa relación” (Conv. Pers. Héctor Izquierdo, abril, 2018).

A parte de garantizar un espacio en el que las/os niñas/os continúen practicando los conocimientos que han adquirido con sus familias sobre el trabajo agrícola, consideran que la escuela es un espacio importante para fortalecer las prácticas y saberes del trabajo de la tierra y su relación con ella, que se han transformado a lo largo del proceso histórico de contacto desigual con la sociedad mayoritaria (CIT, 2015) (este proceso fue expuesto en el primer capítulo). A su vez, las autoridades del pueblo ikꞤ y las familias esperan que la educación escolar les brinde a los/as niños/as las herramientas sobre los saberes técnicos que permitan mejorar sus condiciones de trabajo y de vida. De esta manera, con la articulación de los conocimientos propios y la adquisición de conocimientos técnicos sobre la producción, pretenden formar a las/os estudiantes para la autosostenibilidad alimentaria, teniendo en cuenta la proyección que se han trazado como pueblo sobre la autonomía, la cual comprenden como el fortalecimiento de la economía tradicional, sin la dependencia de entidades externas (CIT, 2015).

En coherencia con ello, desde la creación de IEIPK, las autoridades establecieron que el énfasis técnico sería agrícola. A lo largo de estos nueve años, el área de agroambiental ha estado en permanente construcción, procurando, o al menos así lo plantean, la articulación entre ambos tipos de conocimientos. Con esto, al mismo tiempo buscan que el colegio construya sus condiciones para ejercer la autosostenibilidad que persiguen, brindando unas mejores y contextualizadas condiciones alimentarias, que complementen los suministrado por el PAE.

Como explicaba en el apartado anterior, según cuentan los docentes, el diálogo con las autoridades para la planeación y desarrollo del curriculum disminuyó desde varios años atrás. Esto ha hecho que el diseño y desarrollo de las clases, los contenidos y sus metodologías estén, casi de manera exclusiva, en manos de las y los docentes. Si bien el área de agroambiental depende de varios otros factores y actores adicionales a los mismos profesores, ésta sigue siendo planeada sin una plena coordinación entre los involucrados.

Adicionalmente, en los últimos años, el desarrollo del área de agroambiental se ha concentrado en la consolidación de los proyectos productivos que han entrado a la comunidad de Kankawarwa: el de la Compañía Nacional de Chocolates, con la producción de cacao y el de la Fundación Nutresa, con la construcción de la huerta y la porqueriza. Como expuse en el primer capítulo, la Institución ha aprovechado estos proyectos para la formación de las/os estudiantes: el énfasis agroambiental se concentró en el manejo agronómico del cacao y los jóvenes se gradúan como técnicos en ello.

Así, esperan que los estudiantes apoyen en la réplica de estos conocimientos en sus comunidades, fortaleciendo el proyecto productivo en la región. A su vez, la huerta, aunque también es un proyecto de la comunidad, también pretende servir como refuerzo a la alimentación escolar.

### **3.2.3. Primaria: Integrando conocimientos**



*Cosechando maíz (foto, archivo personal, 2018)*

La Institución educativa, hasta el año 2017, sólo impartía el área de agroambiental en bachillerato. Desde el año 2018 resolvieron dictar el área en cuarto y quinto de primaria por petición de los padres de familia campesinos e indígenas, quienes manifestaron que querían que sus hijos/as aprendieran a “coger el machete”. Debido a que hubo un aumento de la planta docente en la primaria, a uno de los profesores ikꠤ que ingresó le asignaron el área. Su nombre es Jorge Mario. Como me dijo: “estoy mirando dónde pisar”. Así, ha procurado dialogar con las autoridades, el profesor de bachillerato y el técnico del proyecto de cacao que reside en el pueblo, para construir el área.

Finalizando el primer periodo académico tuve la oportunidad de conversar con él acerca de su experiencia como docente de agroambiental. Me comentó que decidió emprender un proyecto de siembra de maíz con los dos cursos que le asignaron, tomando el cultivo como el eje articulador de la clase. Su propósito es que los/as niños/as le cojan amor al trabajo y a la tierra, reconociendo la importancia que tienen en sus vidas, pues es lo que los sostiene. Por medio de consejos y de la práctica, ha buscado que cuiden todo el proceso del cultivo, para que en su cosecha puedan disfrutar de un alimento sano. Así, alternan clases en el aula, en las que planean el proceso de siembra,

aprenden sobre las medidas, el uso de las herramientas, el tipo de semillas y cultivos, con trabajos en la huerta donde ponen en práctica lo que han planeado.

Observando la situación del colegio y los/as estudiantes, reconoce que la mayoría llegan al colegio con conocimientos previos sobre la producción, los cuales son más amplios entre quienes trabajan cotidianamente con su familia. A pesar de esto, identifica con preocupación un elemento que considera relevante para el desarrollo del área. Algunos/as de los/as estudiantes indígenas que llevan más tiempo estudiando allí, especialmente quienes residen en el internado desde pequeños/as, desconocen varios saberes sobre la producción agrícola propia. Su preocupación es que lentamente estos conocimientos se vayan perdiendo, por no tenerlos en cuenta en la escuela.

Como ha podido ver, el trabajo que realizan en el colegio responde a una producción tecnificada, la cual, por ejemplo, busca aprovechar mejor el suelo, sembrando de acuerdo con las medidas necesarias para que las plantas crezcan bien, ocupando el menor espacio posible. Es diferente a la forma en que lo hacen algunos mayores, “sin medidas y al ojo”, lo cual, como comentaba, causa una mayor afectación a la naturaleza, pues derriban y quemán más bosque sin obtener una cosecha amplia. Sin embargo, considera que hay conocimientos de los mayores que son importantes enseñar, como la siembra en policultivo. Según dice, ellos conocen el tipo de plantas que se deben sembrar cerca para mejorar su crecimiento, y cuáles lejos porque compiten. En este sentido, considera que la integración de ambos conocimientos es necesaria, aunque cree que no es una tarea sencilla, pues implica mucho diálogo entre los diferentes actores que involucra el proyecto educativo. Teniendo en cuenta eso, ha buscado, por medio del proyecto de cultivo de maíz, integrar ambos conocimientos.

Mi primer acercamiento a sus clases se dio por los primeros días de abril del 2018, cuando él estaba con el grado quinto en la huerta, limpiando la maleza del maíz y algunas hortalizas. Me acerqué a consultarles si podía participar y un estudiante me extendió una pala. Las niñas limpiaban con sus manos la maleza de algunas eras de hortalizas bajo la polisombra. Los estudiantes más grandes plateaban el maíz: con la pala quitaban la maleza de alrededor inmediato de la planta, formando un círculo limpio sobre su eje. El resto de los integrantes del grupo iban detrás de ellos limpiando la maleza restante. Con el fin de evitar que cortaran el maíz, el profesor les indicó que se organizaran de esa manera, garantizando que quienes tienen un mejor dominio de las herramientas y distinguen

fácilmente las plantas se encargaran de la plateada. Así, me uní por un tiempo al trabajo de los niños que limpiaban el entremedio de los surcos.

Al rato de estar trabajando, uno de los estudiantes le dijo al profesor que había una parte de la maleza muy dura de quitar. El profesor, señalando a otro estudiante, le indicó que lo debía hacer como él, “la pala debe ir bien acostada”. El niño observó y retomó el trabajo, agachando un poco más su cuerpo, para lanzar como le habían dicho. El profesor me comentó que el manejo de las herramientas depende principalmente del trabajo que las/os niñas/os realicen en sus casas, pero que aprenden rápido observando a sus compañeros/as. Al oírlo, uno de los estudiantes bunachi dijo que él trabajaba con su papá, y varios otros estudiantes, orgullosos, dijeron que ellos también.

Un rato después, el técnico del proyecto de Nutresa, quien estaba junto con un exalumno, le pidió al profesor que apoyaran en el tutorado del pepino, por lo que el profesor les dijo a cuatro niñas bunachi. Yo decidí acompañarlas, así que dejé la pala junto al cultivo de maíz. El exalumno nos explicó lo que debíamos hacer, ejemplificándolo con dos plantas: con la cuerda que nos iba a dar, debíamos hacer un amarre en la base del tallo de tal forma que sin que se fuera a soltar no ahorcáramos la planta, luego, templando la cuerda con cuidado de no estropearla, debíamos amarrar el otro extremo de la cuerda en un alambre que estaba a más o menos un metro y treinta centímetros de altura paralelo al suelo, y después enrollar con suavidad el resto de la planta en la cuerda. Al terminar, le entregó a una de las niñas la cuerda con las tijeras y se fue a atender otras hortalizas.

La niña que tenía la cuerda en sus manos, calculó la longitud que el exalumno había empleado, y con ayuda de una de sus compañeras, hicieron varios cortes a esa distancia, para que tuviéramos listo el material. Las demás fuimos cogiendo las cuerdas para hacer el ejercicio. Al principio no entendíamos bien desde qué parte de la planta debíamos hacer el amarre y cómo era este, por lo que nos acercábamos al ejemplo que él había hecho para cerciorarnos. Mientras tanto, una de las niñas no quiso seguir trabajando porque estaba muy desanimada por no entender cómo debía hacerlo. Al momento el exalumno volvió a ver cómo íbamos, y al notar que habíamos hecho mal el amarre en algunas plantas, nos volvió a mostrar el procedimiento. La niña se acercó a mirar con todas las demás y después de dos repeticiones dijo: “ah, es como se amarra al ganado”, se agachó, tomó dos cuerdas y se pasó a la siguiente era para continuar. La asociación con su experiencia del trabajo familiar, le permitió comprender las instrucciones.

Continuamos con el ejercicio hasta que terminamos las dos eras. Al rato, los niños que seguían limpiando el maíz se cansaron, por lo que le preguntaron al profesor si podían tomar agua y dejar así. El profesor les dijo que sí, pero que primero fueran a dejar las herramientas a la sala correspondiente. Así que todos/as nos dirigimos hacia allá y las guardamos.

Durante dos meses más alternaron el cuidado y limpieza del maíz con otras labores en la huerta y ejercicios en el aula, hasta que llegó la cosecha. Como me contó el profesor, semanas antes les dejó de tarea la siguiente pregunta: “¿qué requisito hacen falta para poder consumir el maíz?”. Unas clases después un estudiante ikꞤ reconoció que debía hacerse el trabajo tradicional con la cosecha, llevándole al mamꞤ un poco de esta. Obteniendo la respuesta, el profesor les explicó en qué consistía el bautizo. Aunque esta actividad no se realizaba en el área de agroambiental, propuso hacerlo para completar el trabajo con el cultivo de maíz.

Para llevarlo a cabo, el profesor junto con otro docente ikꞤ se dirigieron donde el mamꞤ con las mejores mazorcas de la cosecha. A partir de ese espacio y la conversación que tuvieron, el mamꞤ autorizó que la siguiente cosecha se bautizara con todos/as los/as estudiantes que la trabajaron. Cuatro meses después llegó la siguiente cosecha, pero, por asuntos de coordinación, éste bautizo tampoco lo hicieron con todos/as, sino tan sólo con los/as internos, pues el mamꞤ estaba próximo a viajar y los bautizos, como él les explicó, sólo pueden hacerse en horas de la tarde o noche, para llevar el material al punto en el que se ofrenda antes de que amanezca. Así, al nuevo día, la ofrenda ya está hecha. A razón de ello, las/os estudiantes externas/os, tanto ikꞤ como campesinos/as, y yo, no pudimos asistir, pues en el momento en el que se realizó estábamos lejos del pueblo.

Al día siguiente dos estudiantes campesinos y yo manifestamos tristeza, debido a que estábamos entusiasmados con la invitación. Tras ello, uno de sus compañeros ikꞤ nos comentó que hicieron el trabajo que suelen realizar entre sus familias, el cual consiste en tomar el amero del maíz, sacar ocho partes de él y trabajar cuatro en el lado derecho y cuatro en el lado izquierdo. Los ameros se cargan espiritualmente, limpiando y pagando por todo lo que se empleó para trabajarlo, la fuerza y los pensamientos de quienes lo sembraron y limpiaron, las herramientas que se usaron y su procedencia, las semillas y el resto de elementos naturales que se pusieron en práctica incluyendo los que murieron por la siembra. Añadió que, como empezó a llover, fue corto.

Ese mismo día, el profesor programó una jornada de preparación de alimentos, tal como lo hizo luego del primer bautizo. En la primera cosecha cocinaron buñuelos de maíz con el apoyo del

profesor de sociales y el grupo de bachillerato con el que tenía clase, quienes participaron protagónicamente en el trabajo. En la segunda ocasión, prepararon bollos, o como se denominan en otras regiones del país, envueltos. Para esta ocasión el profesor Jorge Mario, con sus grupos, repartieron las labores de tal manera que todos/as los/as estudiantes de dichos grados participaran.

Así, un poco antes de las siete, hora en la que inician las clases, varios de los niños se encargaron de cosechar el maíz en sacos que llevaban cargados al hombro hasta la cocina, allí, un grupo numeroso de niños/as peló las mazorcas y les quitaron la barba, mientras tres niñas de décimo con una de quinto las desgranaban con cuchillo. Un rato después, a esta tarea se sumó el técnico de cacao y un exalumno. Cuando llenaron un balde con el maíz desgranado, fueron llevando este a otro punto de la cocina donde había tres molinos que el profesor pidió prestados a las familias de la comunidad. La tarea en la que más querían participar era en la molienda, por lo que cuando el profesor dijo que iniciarían con esa labor, varios/as se ofrecieron. A medida que fueron moliendo, repartiéndose entre unos y otras por el esfuerzo que implicaba el ejercicio, otras estudiantes, en compañía de algunos/as de bachillerato, formaron los bollos con las hojas de la mazorca que previamente habían seleccionado. Por último, otro grupo de estudiantes prendieron el fogón de leña y, en una olla grande, con agua cocinaron los bollos.

En el transcurso de la actividad, el profesor, aparte de coordinar e indicarle a los/as que no estaban trabajando que había mucho por hacer, le lanzaba preguntas al grupo sobre las propiedades del maíz o el uso de sus partes, así salieron respuestas como: la barba es buena para remedios de los riñones, la tusa sirve como comida de los cerdos o abono, las hojas más internas de la mazorca son para hacer el trabajo tradicional, las más externas para envolver los bollos y el resto sirve como abono, las mejores mazorcas para el bautizo y las semillas de próximas siembras. De esta forma, a medida que unos/as desarrollaban las labores antes descritas, otros/as iban juntando los residuos y separándolos según sus funciones, para llevarlos a donde corresponde.

El profesor me contó que él les explicó que llevaron a la biofábrica el primer pasto que sacaron para hacer la primera siembra del año, así como los residuos de la cosecha. En la biofábrica, el exalumno encargado hizo la descomposición y posteriormente la usaron como abono para el segundo cultivo de maíz, por lo que, habiendo aprendido eso, los/as estudiantes estaban haciendo la selección. También, en dos ocasiones, les recordó que tenían una tarea pendiente: llevar uno de los derivados del maíz a clase. Algunos/as manifestaron que llevarían palomitas de maíz, otros

chitos, promasa y mazamorra. En las clases en el aula, el profesor les estuvo explicando las propiedades alimenticias del maíz y su papel en el resto de las etapas de la cadena productiva, como los principales usos en el mercado.

Mientras tanto, me contó otra experiencia que tuvieron. El maíz que sembraron fue un maíz híbrido, semilla entregada por la Fundación Nutresa. Tal como observó al entrar al colegio, allí las siembras no se realizan de acuerdo con el calendario lunar, ritmo con el que trabajan los mayores, él y muchos otros ikꞌ, por lo que hicieron la primera siembra en una fecha indiscriminada. Hubo unas semillas que no nacieron, así que realizaron una resiembra, en esa ocasión en luna menguante, fecha indicada según el calendario lunar. Observándolas, notaron la diferencia en el crecimiento de las plantas, pues la resiembra creció más saludable. Esa experiencia le sirvió al docente para mostrarle al grupo la importancia de tener en cuenta el calendario lunar para trabajar la tierra, proponiéndoles una serie de preguntas a los/as estudiantes sobre el calendario de siembra. En ese ejercicio el docente notó que algunos/as bunachi también sabían de esos ritmos, porque sus padres así lo practican.

Así transcurrió la actividad. Cuando cocinaron los bollos un grupo de estudiantes se encargó de limpiar el recinto, terminando de recoger los residuos de las mazorcas, barriendo y limpiando para dejar la cocina en buen estado. Hubo bollos para todas/os los/as estudiantes y docentes de la Institución, para las cocineras, para las autoridades del pueblo y las familias de cuarto y quinto.

### **3.2.2. Bachillerato: De la teoría a la práctica**



*Limpiando la huerta (foto-archivo personal, 2018)*

El profesor encargado del área de agroambiental es un ingeniero agrónomo, especialista en plátano de exportación, que trabaja en la institución desde hace cinco años. Su nombre es Rigoberto.

Durante este tiempo ha estado construyendo el plan de área revisando material de apoyo educativo en agropecuaria, como manuales para la educación agropecuaria de la Editorial Trillas y algunas guías del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, consultando a las autoridades y otros docentes sobre las prácticas productivas propias y dialogando con el técnico del proyecto de la huerta y el cacao. Según sus investigaciones, el Ministerio de Educación no proporciona materiales significativos para la formación agropecuaria en escuelas rurales. Los aportes estatales que existen son los estudios técnicos que ofrece el Sena, los cuales no han sido tomados por la institución.

En la justificación del plan de área resalta la necesidad de fortalecer los cuidados de la madre naturaleza, por medio de prácticas tradicionales a cargo de los mamæ como la definición del sitio de cultivo, la preparación y bautizo de semillas y los pagamentos correspondientes tras las actividades productivas. Junto a ello, explica la importancia de proporcionar los conocimientos básicos técnicos a los/as estudiantes para llevar a cabo prácticas agroambientales, con las que aporten al mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades y la institución. Según afirma, estos conocimientos corresponden a la producción para el comercio, conforme a la normatividad agroambiental. Justifica la importancia de enseñar esto, con el ánimo de “formar el recurso humano” en la producción de alimentos, dadas las necesidades de la región ante la disminución de la producción por los impactos del conflicto armado. Así, plantea la integración entre las prácticas tradicionales y los conocimientos técnicos, sin que estos avasallen los primeros. Sin embargo, en el resto del plan de área y el desarrollo de las clases de bachillerato no vienen desarrollando prácticas tradicionales en coordinación con las autoridades y mamæ.

De acuerdo con el plan de área los temas por curso en bachillerato son:

Sexto: horticultura (énfasis en habichuela y pepino), herramientas y avicultura.

Séptimo: horticultura (énfasis en tomate, cilantro y ají), medioambiente, porcicultura.

Octavo: horticultura (cebollín, tomate y col), piscicultura y cultivos de cítricos.

Noveno: Abonos y lombrices, cultivo de cacao, cultivo de caña de azúcar y cultivo de frutales (maracuyá).

Décimo: Cultivo de café, beneficios del cacao, frutales (guanábana, maracuyá, guayaba, zapote, níspero) y cultivo de plátano.

Once: Cultivo de maíz, cultivo de fríjol, cultivo de ahuyama, fertilización e insecticidas orgánicos utilizados en el cultivo de cacao y medio ambiente.

Rigoberto desglosa estos temas por subtemas, y en cada unidad de cada tema incluye prácticas de campo agroambientales. A su vez, propone para todos los grados como pregunta de motivación:

“¿cómo realizan esta actividad en la comunidad?”, con la intención de dar un “enfoque arhuaco” a los cursos.

La metodología de las clases combina explicaciones teóricas en el aula con “prácticas de campo agroambiental”. Según me comentó, en el primer espacio el docente busca ampliar los conocimientos de las/os estudiantes respecto al reconocimiento de los productos, sus cultivos y las herramientas, medidas de siembra para aprovechamiento del suelo y para mejorar la estética en la producción, dar conocimiento sobre el nombre científico de las especies para comprender la nomenclatura universal (lo cual les facilita la búsqueda de información para la identificación de enfermedades y su tratamiento) e identificación de enfermedades y su control. También considera importante proveerlos de elementos para una asistencia pecuaria en escala productiva, de tal manera que logren optimizar el trabajo, aprovechando mejor los espacios y las herramientas para más altas producciones. Para ello les enseña sobre tipos de animales de cría, sus razas y prácticas de cuidado.

En una ocasión me mencionaba que en la región distinguen entre “finqueros” y “productores”, siendo los primeros quienes trabajan en sus fincas, terrenos no muy extensos para el consumo familiar sin mayores desarrollos tecnológicos, mientras que los segundos, son quienes producen en terrenos más extensos, con objetivos de comercialización desde una producción más tecnificada. La mayoría de los estudiantes vienen de familias finqueras, por lo que su intención es darles herramientas para su formación como productores.

Las “prácticas de campo agroambientales” son los trabajos prácticos en la huerta, la parcela demostrativa, la piscícola y la porqueriza, según el curso. De estos dos componentes sobresale el práctico, por lo que las clases de bachillerato transcurren en su gran mayoría en la asistencia de los proyectos productivos de la comunidad, que han sido incorporadas a las labores del colegio. Por lo general, los cursos básicos se encargan de la huerta, mientras que los altos de la limpieza de cacao, aunque unos y otros participan en ambas tareas. La dinámica de las clases prácticas, suelen consistir en que los/as estudiantes recojan las herramientas que requieren para el trabajo, machete, rula, pala, pica, y se dirijan al terreno a limpiar o a realizar otra tarea que les haya sido asignada. El área entonces se basa en el trabajo diario en los terrenos, el que poco se combinan con explicaciones teóricas o reflexiones sobre las formas de trabajo.

En estas actividades procura combinar las dos modalidades de trabajo que se manejan en la región, para que ellos se adecúen: por jornal o por contrato. En ocasiones les asigna las tareas por un tiempo de ella, haciéndolo al estilo del jornal. En otras les señala un terreno o un trabajo específico, y les dice que terminan la clase cuando hayan terminado la tarea. Me cuenta que ésta última forma se está empleando más en las fincas con los trabajadores, por el hecho de que cuando se contratan por jornal, en ocasiones no trabajan lo suficiente, pues saben que tendrán el sueldo sin tener que esforzarse tanto, mientras que, por contrato deben cumplir la tarea para obtener el pago. Así, las descripciones que vienen a continuación responden a la participación y observación de las “prácticas de campo agroambientales”, en las que se desarrollan principalmente las clases.

Mi primera participación en las clases de bachillerato fue en el proceso de adecuación de la poza. Terminada la formación a las seis y cincuenta de la mañana, los/as estudiantes se dirigieron a sus cursos. Al llegar al salón de noveno, el profesor saludó a todos/as y les dijo que trabajarían en la poza. Tras el anuncio, los/as estudiantes salieron del salón camino a la sala de herramientas. Entraron por grupos, cada uno cogió una pala, se la echaron al hombro y caminaron hacia la poza.

Al llegar, el profesor se me acercó y me explicó la actividad por realizar. La poza llevaba varios meses sin funcionar porque estaban esperando una retroexcavadora, pero en unas semanas habría una serie de visitas a la institución, por lo que querían tener en buen estado todos los elementos del proyecto productivo. Además, por problemas en la contratación del PAE, hacían falta alimentos para el consumo escolar. Después de explicarme entró a la poza, y le indicó la actividad a realizar a los/as estudiantes que estaban presentes: trazó una línea frente a él a tres metros y en sentido paralelo a la pared del estanque. Les dijo que por toda esa paralela debían sacar tierra y botarla hacia la pared, para que la fueran llenando en forma de rampa. El material de la pared debía ser de tierra gredosa para impermeabilizarla. Al terminar la instrucción fueron llegando otros estudiantes, incluidos los de grado octavo, quienes habían sido enviados por el profesor de sociales para ayudar. Sus compañeros/as les repitieron las indicaciones.

Los/as estudiantes miraban la poza con sorpresa y empezaron a bromear. Uno dijo que por qué no llevaban un buldócer mejor. Otro, riéndose, dijo que él no quería pescado, que él mejor no trabajaba, y siguiente a ello empezó a cavar. Luego, uno de los estudiantes le gritó al profesor que entrara a ayudarlo, que lo querían ver con la herramienta en la mano. El profesor no respondió nada, pero después, cuando otros dos insistieron, se rio y les dijo que si él trabajara con todos los

grupos a las 12 ya estaría con la lengua por fuera. Días antes, conversando sobre el área, el profesor me mencionó que anteriormente se ponía las botas y trabajaba con los/as estudiantes, pero que así se agotaba mucho por ser tantos cursos. Además, me dijo que de esa manera no lograba tener el control de todo el grupo, por lo que mientras él trabajaba otros molestaban. Entonces decidió asignarles las tareas y observarles. En ocasiones se esconde entre las matas para observar quienes trabajan sin su supervisión.

Todos/as se distribuyeron en el espacio y empezaron a trabajar. Con paciencia y fuerza, clavaban la pala una y otra vez en el suelo, sacaban de ella la tierra y la lanzaban hacia la pared. Unos/as con más agilidad que otros/as, de acuerdo al manejo de la herramienta, la posición de su cuerpo y la fuerza. Duré un tiempo observándolos para intentar imitar sus movimientos. Los chicos que tenía a mi alrededor, al notar mi observación, riéndose me decían que lo hiciera de cualquier forma, desde que me sintiera cómoda. Así que lo intenté varias veces, sacando pocos pedazos de tierra y dejando una montañita a mi lado para que los estudiantes la echaran hacia la pared, pues la distancia era mucha para mi poca fuerza.

Al rato, las niñas bunachi de noveno se quejaron, diciendo que era mucho esfuerzo para ellas. Además de que se cansaban, decían que les incomodaba ensuciarse las manos y el uniforme. Les pregunté si no podían ir con una muda para la clase, y me respondieron que lo han intentado, pero que el profesor no las deja porque gastan mucho tiempo cambiándose. Mientras tanto, tres estudiantes ikꞌ le gritaron a un compañero bunachi que se quedó afuera viéndolos trabajar: “vamos Luis Alejandro”. Como sonrió y no les dijo nada, Luis Ramón, otro estudiante bunachi, le dijo: “¿se te dañan los zapatos?”. Luis Alejandro les respondió que se le ensuciaban y que no iba preparado para trabajar. Varios se rieron, incluido el profesor, y luego uno de ellos le preguntó que si acaso no sabía que había clase de agrícola ese día. Al rato, el profesor le pidió que fuera por unas picas para facilitar el trabajo de los compañeros. Él fue a buscarlas, pero no regresó.

En el transcurso de la hora algunos/as estudiantes paraban unos minutos para descansar, conversaban y se alentaban con el trabajo. Al terminar la hora, el profesor les indicó que dejaran las herramientas allí porque el siguiente grupo también trabajaría en la poza.

Antes de continuar con la descripción sobre el área en bachillerato, quiero hacer algunas precisiones sobre la situación de los estudiantes bunachi. Como mencioné en la introducción, si

bien no es el asunto central del trabajo, considero que vale la pena aclarar algunos elementos que sean útiles para pensar en el problema en próximos trabajos.

La diferencia numérica entre estudiantes bunachi e ikꞑ en estos dos grupos es alta. De treinta y cuatro estudiantes entre los dos cursos, siete son bunachi. Cuatro niñas y tres niños. De ellos solo uno de los niños trabaja constantemente. A las niñas, si bien se les dificulta más el uso de la pala que al resto de sus compañeras/os, dos de ellas suelen trabajar con la misma disposición que el resto, mientras que otras dos se quejan más y prefieren hacerse a un lado con sus otros dos compañeros a escuchar música y hablar. Ellos viven diferentes casos. El único hombre bunachi que trabajó es de Santa Marta. Su familia, por razones económicas, tuvo que desplazarse al campo hace unos años para vivir. En esa zona aprendieron a ser campesinos. Según me contó, su papá tampoco sabía y tuvieron que adecuarse, al principio se cansaba mucho, hasta caminando, no sabía coger las herramientas y le dolían las manos. Pero con la práctica se fue acostumbrando, y ahora es muy trabajador, como dice el profesor y él mismo. En el caso de una de las estudiantes, me decía el profesor, ella vive en una vereda lejana y trabaja en la finca con su papá, pero en el colegio le da pereza y vergüenza, por influencia de sus compañeros.

A parte de las consideraciones hechas por el docente, en algunos casos esta división en el trabajo entre ikꞑ y bunachi tiene que ver, como mencionaba en el contexto histórico, con las trayectorias de vida de muchos de los bunachi. Varios/as de ellos/as vivieron sus primeros años de vida en la ciudad por los desplazamientos forzados que sufrieron sus familias, por lo que no están acostumbrados/as a las labores del campo. Así me lo manifestó un estudiante de once. Además, están más influenciados por expectativas y estilos de vida urbanos. Por otro lado, muchas familias, tienen sus fincas en lugares distantes a las casas, así que se abstienen de enviar a sus hijos/as a trabajar, especialmente a las mujeres. Éste es uno de los motivos de que busquen otro tipo de ocupaciones, dediquen mucho tiempo al estudio y las tareas o salgan a jugar, a conversar o a ver televisión en algunas casas o tiendas cercanas. Otros/as, sin embargo, disfrutan trabajar la tierra, dado que participan activamente con sus familias en estas tareas.

A pesar de eso, el profesor considera que la participación de ellos/as ha mejorado desde que él llegó, pues cuando entró a la institución notó que los/as bunachi no estaban motivados con el área y no participaban casi en ella, porque sentían que los beneficios de los proyectos eran para la comunidad indígena. Ante esto ha buscado estrategias para involucrarlos. Por un tiempo procuró

darles a los/as estudiantes algo de las cosechas para que llevaran a sus casas. Esto, sin embargo, no ocurre de manera frecuente, porque aún no está clara la administración de los productos de la huerta. Por otro lado, asignó al trabajo agrícola una nota preponderante en el desarrollo del curso, obligando a que todos/as trabajen para aprobar. A su vez determinó que las recuperaciones se hagan con trabajo en el campo y no con exposiciones, pues la mayoría, según dice, preferían no hacer nada en el transcurso del año, y al final pasar con exposiciones.

Semanas más tardes al trabajo en la poza, participé en la limpieza del cacao con el grado noveno. Iniciada la hora, el profesor se acercó al salón a decirles que debían limpiar el cacao. Tras ello, todos/as fueron a la sala de herramientas a recoger los machetes y rulas. El profesor les extendió dos limas. La mayoría se sentó en el centro del colegio a esperar el turno para afilar las herramientas. A medida que iban limando cogían camino al cacao. Uno de los estudiantes ikꞎ, esperaba sentado sin machete a que pasara el profesor. Le pregunté qué tenía, y los compañeros respondieron que quería trabajar en la polisombra por flojo. Él me respondió que desde hace unos días venía enfermo, por lo que prefería trabajar en la polisombra. Las niñas bunachi también iban para allá a limpiar el tomate. Al rato, me fui con el último grupo hacia el cacao. En el camino, un estudiante me ofreció su machete para facilitarme el trabajo, pues notó que yo llevaba una rula y ésta es más pesada.

El cacao y el plátano están sembrados en una montaña, su parte baja es muy inclinada y luego viene un pedazo un poco menos. Cuando llegué por un caminito de la parte plana, la mayoría de estudiantes estaban en la parte de abajo formando una cadena, e iban subiendo a medida que limpiaban la maleza. Las niñas estaban un poco más atrás de los demás repasando el trabajo de sus compañeros. Los dos niños bunachi, que venían conmigo, decidieron quedarse limpiando en la parte de arriba. Yo decidí acercarme donde las estudiantes para guiarme del trabajo de ellas.

Cuando llegué se estaban riendo con unos compañeros que iban adelante. Les pregunté que de qué se reían, y me contaron que dos de ellos, como no saben casi ikꞎ, mientras trabajan repiten las expresiones de sus compañeros, lo que les causa gracia por su manera de pronunciar. El estudiante al oír que hablábamos de eso, me comentó que su familia es católica, pues sus abuelos son de Nabusímake y estudiaron allá en la época de la Misión, por lo que sus padres no les enseñaron a hablar ikꞎ ni a hacer trabajos tradicionales, aunque aquellos sí los hacen. Pero en el colegio ha aprendido un poco de ikꞎ compartiendo con sus compañeros/as y escuchándolos/as hablar.

Continuaron limpiando. Como el cacao estaba muy enmalezado, debían ayudarse de las manos para desenredar un poco el matorral, distinguir su base y cortar desde allí, para no limpiar superficialmente. Una de las estudiantes, después de un rato, me lo explicó para que me quedara más fácil. Seguimos subiendo hasta que llegamos al filo. Allí los/as estudiantes pararon por un rato a conversar y descansar, mientras que algunos otros/as se fueron a un punto de la montaña a buscar señal y tomarse fotos. Al rato llegó el profesor, advirtiéndoles que sabía quiénes habían trabajado. Les indicó que terminaran de limpiar una parte de la otra cara de la montaña para terminar.

Mientras tanto, el profesor me llamó y me contó acerca del cultivo de cacao, mientras recorríamos el terreno, señalándome los aportes que ha hecho al proyecto desde que llegó. Entre ellos, aconsejó que sembraran plátano para darle sombra al cacao, a la vez que sirve para controlar la maleza es útil para el consumo del colegio. Según me dijo, en el grado décimo enfatiza en la explicación técnica del cultivo de cacao, por ejemplo, en el trazado para la siembra. El resto de los cursos apoyan en la limpieza, con la ventaja, me decía, de que llegan a décimo con más conocimientos sobre el cacao y pueden hacer mejores preguntas en las explicaciones teóricas. A su vez, considera que todos esos conocimientos también les son útiles para el desarrollo de sus trabajos cuando son contratados.

Al desarrollo de las clases de bachillerato se sumaron unas capacitaciones que realizó la Fundación Salvaterra a finales de abril. La nutricionista y uno de los ingenieros agrónomos del proyecto, visitaron Kankawarwa para realizar una capacitación técnica a los becados encargados del proyecto en el pueblo, y junto a ello unas sesiones con los/as estudiantes del colegio en el área de agroambiental. Una de ellas consistió en la supervisión de la huerta por parte del agrónomo y la nutricionista, en la que el agrónomo, conversó con el profesor del área, el curso que allí estaba y uno de los becados, mientras les hacía una serie de recomendaciones para su mejoramiento.

Cuando los asesores llegaron a la huerta, las/os estudiantes del grado noveno ya llevaban un tiempo limpiándola. El profesor les pidió que pararan y se acercaran rodeando a la visita. El agrónomo les saludó y les contó acerca del proyecto y sus planes para la huerta. Está interesado en que saquen semillas de lo que siembran para reproducir los productos en la huerta, por lo que les explicó acerca de las dos fases de vida de las plantas, para indicarles en cuál de ellas podían sacar las semillas. Además, les contó que su intención es enviarles muchas plántulas desde Medellín, variedades de

tomate, pepino, pimentón, lechuga, y que ellos analicen si se dan en esas condiciones climáticas y de suelo para saber qué se puede seguir enviando.

Al plantearles su objetivo, empezó a hacer un recorrido por los diferentes productos de la huerta, formulándoles preguntas sobre su desarrollo y las condiciones de siembra, como ¿qué se dio acá?, ¿por qué creen que se dio o no se dio? A partir de las preguntas analizaba las condiciones en que las habían sembrado y les daba recomendaciones. A la mayoría de las preguntas, las/os estudiantes se quedaban en silencio, y el profesor respondía. Así que la conversación se dio principalmente entre ellos dos, adquiriendo un lenguaje técnico que en ocasiones explicaban, pero que en otras pasaban por alto.

Por ejemplo, al llegar a la era de tomate, les preguntó por la distancia de siembra recomendada. Uno de los estudiantes respondió: “cuarenta centímetros”. Observando la siembra, el agrónomo les indicó que no estaban respetando las medidas, pues había cuatro plántulas de tomate en cuarenta centímetros, lo cual produce mayor humedad y por tanto las plantas están más propensas a problemas de hongos o insectos. El profesor le contó que hacía unos días en una clase había encontrado un tomate lleno de larvas. El agrónomo les dijo que ante eso debían quitar del lugar el tomate, porque si lo dejaban ahí se reproducían. Les explicó que ese problema se debía justamente al exceso de humedad por la distancia de siembra. El profesor le preguntó que si además de tener en cuenta las distancias era posible manejarlo con “prácticas culturales”. El agrónomo le respondió que sí, por ejemplo, poniendo un vaso de cerveza en algún punto de la era para atraer a las babosas y después sacarlas del lugar, también sembrando plantas atrayentes para que los insectos caigan en ellas y no ataquen al cultivo principal.

Para terminar, el agrónomo les indicó que se acercaran a la zanahoria. El profesor dijo que esta no había crecido lo suficiente, a lo que el agrónomo les explicó que la semilla de zanahoria es muy cara, por lo que les había enviado una semilla de muy baja calidad, pero que intentaría para el siguiente envío mandar una un poco mejor. Después les preguntó por el tiempo de cosecha de la lechuga y la zanahoria. Un estudiante respondió que la lechuga tardaba siete semanas y la zanahoria tres meses. El agrónomo les explicó que la zanahoria y la remolacha, por ser dos veces más que el de la lechuga y otros productos de la huerta, requieren más cuidados y nutrientes, por eso deben aporcarlas cada semana después del mes de sembrada, con un puñado de bocache que están produciendo en la biofábrica en construcción.

A continuación, les mostró unos productos que trajo de Medellín para desinfectar el suelo. Les explicó que están compuestos de hongos y bacterias entomopatógenas, es decir, organismos vivos benéficos para el suelo, los cuales se aplican con el objetivo de que les ganen a los organismos malos, buscando llegar a un nivel en el que sobresalgan los organismos benéficos sobre los patógenos, proveyendo de estabilidad al suelo. Le preguntó al profesor si ya habían empezado con las aplicaciones, y el profesor le respondió que los encargados eran los universitarios. El agrónomo les dijo que la idea del proyecto es que se familiaricen con la agricultura orgánica, la cual explicó como la agricultura que utiliza organismos vivos benéficos para el suelo, aplicándolos en él hasta un punto en el que ellos se reproduzcan por sí solos. Les dijo que eso era posible, en la medida en que hicieran uso de buenas prácticas de agricultura orgánica, las cuales consisten en aplicar los productos orgánicos, sin hacer uso, en ningún otro momento de herbicidas, pues eso mata los organismos que vienen produciéndose, además de los efectos nocivos que generan los químicos en el suelo y las plantas. Así, les recomendó que antes de sembrar apliquen el desinfectante que les acababa de mostrar, luego echen el bocache de la biofábrica y después siembren.

Después de otras preguntas y explicaciones el agrónomo le recomendó al profesor que llevara un seguimiento con los/as estudiantes sobre el desarrollo de la huerta, en el que pudieran anotar las condiciones geoclimáticas para ver qué es lo que mejor se da, qué variedad siembran y reconocer condiciones como enfermedades, plagas y nutrición. Enfatizó en que ese era un ejercicio importante de formación. Días atrás, el profesor le propuso a una estudiante de octavo, que recogiera una botella y echara en ella una de las larvas para observar su proceso de formación. Le indicó que haciendo ese ejercicio obtendría puntos extra en la nota. Ella, junto con otra compañera, realizaron la tarea con curiosidad, y algunos de sus compañeros también se acercaron para ver el proceso. Estaban muy entusiasmadas con el ejercicio. Ese tipo de actividades no son muy frecuentes, sin embargo, cuando se dan, motivan a los/as estudiantes. Experimentos de este tipo, así como las observaciones sugeridas por el agrónomo pueden ser enriquecedoras para la formación de los/as estudiantes.

### **3.2.3. Internado: Trabajando la finca**



Antes de cerrar este recorrido, me parece importante complementar lo que he expuesto con algunos elementos del internado. Desde que las autoridades de la cuenca planearon la construcción de la Institución proyectaron el internado, para garantizar la escolarización de todos/as los/as niños/as que terminan la primaria en sus comunidades, debido a las distancias que hay entre ellas. Por esto mismo, muchos/as niños/as pasan largas temporadas lejos de sus familias, por lo que el internado resulta un espacio central en sus vidas y, por tanto, en el proyecto educativo.

Como explicaba en el contexto histórico, el internado está compuesto por una infraestructura para las niñas y otra aparte para los niños. Por decisión del pueblo, las familias de los estudiantes y las autoridades, un miembro del pueblo de Kankawarwa es el coordinador interno, quien las/os supervisa en todas sus actividades desde que termina la jornada escolar hasta que inicia la del día siguiente. Él, a su vez, coordina con un grupo de internos, encargados de dirigir algunas labores, los cuales nombran “comités”, estos son: comité de trabajo, estudio, aseo, leña, cocina, los cuales son liderados por hombres, y aparte hay una representante de las niñas, quien dirige todas las actividades que ellas realizan.

En el transcurso de la semana deben cumplir con estas tareas. A las dos de la tarde, después de haber descansado por unos minutos de la jornada escolar y el almuerzo, inician la jornada de trabajo. Luego, tienen una hora para bañarse, lavar ropa y organizar algunas cosas personales, para, a las cuatro de la tarde, iniciar la jornada de estudio, hacer tareas y consultas, ya sea en la biblioteca o en la sala de informática. A las cinco de la tarde comen en la cocina del colegio, y a medida que terminan y lavan su plato, regresan a la biblioteca. A las seis de la tarde el coordinador interno se

encarga de que todas las niñas se reúnan en el internado, donde ellas continúan haciendo las tareas, tejen, hablan y se disponen a dormir. Mientras tanto, los niños continúan en la biblioteca o en la sala de informática, hasta las ocho o nueve de la noche. El comité de aseo, a lo largo de la semana reparte las labores en el internado y el comedor del colegio. Los fines de semana el comité de cocina organiza la preparación de los alimentos coordinando con la ecónoma las raciones de alimentos que deben preparar. Los desayunos y las comidas están a cargo de tres niños y los almuerzos de tres niñas. Los domingos en la madrugada, todos los niños deben ir en busca de leña para la cocina. Al recogerla la apilan en un punto de la cocina, y el coordinador del comité anota quienes realizaron la tarea.

Todos los viernes, en la jornada de la tarde se reúnen en el comedor del colegio, para hacer un balance de la semana. Se distribuyen al estilo de las reuniones en las oficinas ikꞤ: los coordinadores y comités se sientan frente a todos. De cara a ellos, los hombres se sientan a su mano derecha y las mujeres a su mano izquierda, mientras tejen o hilan. Desde allí, cada uno de los comités da sus apreciaciones sobre el desarrollo de la semana, llaman la atención a quienes no cumplieron con las actividades, asignan una tarea para pagar lo que no cumplieron y, en ocasiones, planean las jornadas siguientes. El coordinador interno también les llama la atención o les aconseja y en algunos casos algún docente asiste para acompañar y también aconsejarles.

La comunidad de Kankawarwa asignó un terreno del pueblo para la producción de los/as internos/as. En él cultivan principalmente malanga, yuca, maíz, frijol, plátano y guandul para el sostenimiento del restaurante escolar, complementando lo suministrado por el PAE y garantizando una alimentación más acorde a los hábitos alimenticios ikꞤ. Eventualmente, venden el excedente de las cosechas, como algunas de maíz y recogen el dinero en un fondo colectivo. Este terreno es trabajado en la jornada de las tardes y los sábados a la mañana, principalmente por los hombres, y en algunas actividades participan las mujeres. Mientras tanto, ellas tejen mochilas en grupos de tres o cuatro, dependiendo la cantidad de material que haya, y también las venden. En ocasiones las niñas recogen ayo para las autoridades, cortan y conservan la carne cuando han matado una res para el restaurante escolar, salándola y ahumándola. Los niños también participan en el arreglo de la carne, arrear gravilla y arena cuando requieren para alguna construcción o participan en la remodelación de los techos de paja gastada, entre algunas otras actividades.

Desde que llegan al colegio al principio del año, empiezan con la preparación del terreno, para así cultivar de acuerdo al calendario anual de siembra. Como me comentaron, algunos años han realizado trabajo tradicional con el mamæ para autorizar la preparación del terreno. Tras ello, los niños se encargan de socolar, es decir bajar el monte, lo cual toma varias jornadas de trabajo. Cuando llegué en marzo estaban terminando esta tarea, pero no pude asistir, pues me decían que estaba muy enmalezado y era peligroso, podía caerme o una serpiente podía picarme. Tiempo después, conversando con un profesor ikæ me explicó que las mujeres no pueden participar en esta labor, como una de las prescripciones del trabajo. Terminada la socola, hacen la atarraya, la cual, como muchos de ellos han aprendido en sus casas, es necesaria para que el fuego no se extienda y quemé bosque que no deben derribar. Después, algunos de ellos o el coordinador interno, realiza la quema. Para que esta se dé bien, deben pasar tres días mínimo sin lluvia. En una reunión de los viernes, el representante del comité de trabajo les pidió a sus compañeros que fueran más juiciosos con la socola porque estaba entrando la época de lluvia, y si no terminaban rápido no habría tiempo para quemar. Así, entre ellos mismos se aconsejan y coordinan.

Hecha la quema, deben picar la madera para días después realizar la siembra. Un viernes a finales de marzo, planearon la jornada de siembra de yuca. Al día siguiente iniciarían con las siguientes labores: selección y preparación de semillas a cargo de seis estudiantes de los mayores del grupo, preparación del terreno, es decir picar y abollar, a cargo de aproximadamente quince estudiantes y otro grupo de diez estudiantes encargado propiamente de la siembra. Los internos más pequeños debían quedarse con el coordinador académico limpiando los alrededores del comedor, seleccionando y apilando las piedras y las niñas debían recoger basura en todo el colegio y el pueblo. Como yo estaba allí, me preguntaron en qué actividad quería participar, por lo que me apunté a la preparación de semillas.

A las siete de la mañana todos/as estábamos en el cuarto de herramientas con la ropa de trabajo puesta, algunos con música de sus celulares de los que sobresalía vallenato y reguetón. El encargado del comité indicó que quienes supieran cuál era su trabajo fueran tomando las herramientas. Unos sacaron machete y lima y se sentaron a afilar. Los encargados de arreglar el terreno, sacaron picas. El grupo de selección de semillas tomó unos sacos y machetes y salió hacia el terreno, yo fui tras ellos.

Atravesamos la quebrada y subimos por un camino un poco cerrado, hasta llegar a un terreno con yuca sembrada, la cual sacarían para arreglar la semilla. Cada uno cogió caminos distintos y empezaron a limpiar y a sacarla: con el machete cortaban las ramas de la planta, luego la halaban dándole la cara a la montaña, al salir las cortaban separando las yucas del tallo. Ese procedimiento lo repitieron una y otra vez, hasta cubrir el terreno sembrado. Acompañé a uno de ellos mientras me mostraba cómo hacían el trabajo y me contaba algunas historias, como que algunos días atrás había cazado un armadillo cerca a ese terreno con un compañero, pues un profesor le había pedido poner la trampa que había montado. Junto a su compañero estuvieron unos días recorriendo la montaña, hasta que rastrearon el camino del animal. Identificándolo, le pusieron la trampa y horas más tarde escucharon el disparo. Me dijo que en su casa aprendió a cazar.

Después de haber sacado todas las plantas, regresaron tomando los tallos para apilarlos en un punto común, dejaron las yucas sobre la tierra en las que fueron sembradas. Les pregunté por ellas, y me dijeron que alguien debía estar encargado de recogerlas. Cada uno empezó a cortar con su machete o rula los tallos en pedazos mucho más pequeños para sembrar por estacas. Dos machetazos les eran suficientes para cortarlas, mientras iban formando una montaña delante de sus pies al caer. Uno de ellos me preguntó si quería aprender y me extendió el machete y un tallo. Me mostró las yemas de la yuca explicándome que de allí nace la yuca y se desprenden las ramas, así, me dijo que el corte podía hacerlo a una distancia aproximada de mi mano, de tal forma que hubiera yemas suficientes. Luego me fue explicando paso a paso cómo cortar.

Todos siguieron trabajando, hasta que llegó el encargado del comité y nos dijo que creía que las semillas no serían suficientes, así que les indicó a tres de ellos que fueran con un costal cada uno a donde el vecino a recoger más semillas, pues él ya le había pedido que les regalara. Los demás nos quedamos empacando las estacas, y al terminar las llevamos al terreno que estaban preparando los otros compañeros.

Al llegar fuimos sembrando como los demás, de abajo hacia arriba, mientras otros seguían abriendo huecos con la pica y pala. Aunque no tomaron medidas, hicieron los huecos a un metro aproximado de distancia. Con algunas estacas en las manos, Terún, el estudiante que me enseñó a preparar las semillas, me explicó cómo sembrar. La raíz debe ir hacia abajo, lo cual se nota por la dirección de las yemas, y se debe clavar en la tierra removida a poca profundidad. Mientras lo intentaba, Terún sonreía. Me dijo que le recordaba cuando su hermano le enseñó a sembrar, pues él también se

demoraba mirando la estaca. Un estudiante se le acercó a otro y le indicó que su estaca estaba de manera vertical y que era mejor clavarla inclinada hacia un lado y hacia afuera, en el sentido contrario a la montaña. Le explicaron los que estaban alrededor que así crecía más fácil y que a la hora de arrancarla era más cómodo, evitando rodar por el monte. Al principio no le gustó la aclaración, pero desde ahí siguió trabajando como sus compañeros le dijeron.

Al rato llegaron los recolectores de las semillas de la finca del vecino, dejaron los costales y se sentaron en el suelo. Uno de sus compañeros le ofreció avena que tenían en un tanque de agua, la cual habían hecho algunas compañeras. Los demás se metieron en las botas o la mochila más estacas y siguieron sembrando. Así pasó el resto de la hora, entre la siembra, música y chistes. A las once, uno de ellos gritó, todos pararon el trabajo y bajaron firmemente entre el suelo quemado. Era tan empinado que temía caerme, por lo que algunos me hicieron chanzas y otros me dijeron que creyera en mí para no caerme o que me hacía falta coger fuerza en las rodillas. Al parecer me hace falta el coraje que ellos adquieren desde niños/as.

Días después iniciaron la siembra de maíz, tarea en la que participaron las niñas. Desde la sala de herramientas los coordinadores les indicaron que cogieran las semillas que iba a sembrar, así que cada uno subió con un puñado de ellas entre sus mochilas. Sin embargo, una de las niñas chiquitas llevó un saco con semilla para repartir. El encargado del trabajo nos indicó a las mujeres que nos hiciéramos a un lado de la socla. Todos/as conformamos una cadena en diagonal y fuimos subiendo a medida que sembrábamos las semillas, con machete o con palo. En medio de dos yucas sembradas, enterraban el machete con fuerza y empujaban la tierra. En el hueco que creaban echaban tres semillas de maíz y luego pasaban un poco de tierra con la misma herramienta.

Mientras tanto conversaban, echaban chistes y seguían trabajando. A medida que se iban cansando, los/as mayores alentaban a los/as menores para que continuaran con el trabajo. A la vez, les indicaban cierto tipo de cuidados, como no trabajar detrás de otros para evitar que una piedra que rodara golpeará a alguien o que tuvieran precaución con la yuca para no herirla. Unos llamaron la atención a unos niños por golpear con el machete un árbol. Días después, limpiando el maíz, les recordaban a los más chiquitos que cerca de las plantas debían limpiar con la mano y no con el machete para no herirla. En estas jornadas de trabajo, ellos/as reproducen los aprendizajes que han adquirido al interior de sus familias.

#### **3.2.4. Desafíos en la implementación del proyecto educativo intercultural**

Los desafíos en la articulación de los conocimientos escolares y los conocimientos propios sobre el trabajo agrícola, tienen para mi sentido en el planteamiento de Escobar (2005: 128) sobre los conflictos en la producción y distribución del conocimiento sobre la naturaleza. Considero que las formas de aprender a trabajar la tierra, transmiten formas particulares de entender la naturaleza y por lo tanto parámetros para relacionarse con ella. Es por esto que, para reflexionar sobre las tensiones en la articulación de ambos conocimientos, es necesario entender cómo se transmiten esos conocimientos, por medio de qué metodologías y prácticas, y qué valoraciones de naturaleza yacen a ellos. Así, veremos cómo en la Institución priorizan modos de aprendizaje que reproducen visiones antropocéntricas y utilitaristas de la naturaleza, aunque se adelanten esfuerzos por promover otros instrumentos pedagógicos.

Como veíamos en el segundo capítulo, para el pueblo ikꞌa los primeros años de vida, etapa denominada seynakeyina, son muy importantes para aprender una serie de saberes respecto al trabajo y la relación con la tierra, los cuales adquieren a través del trabajo mismo. Como advertía el profesor de primaria, si los/as niños/as no se forman cotidianamente con estos saberes, las nuevas generaciones crecerán sin ellos. Por eso, considera que es importante que la escuela los incorpore. En el año en que realicé el trabajo de campo la Institución incursionó con el área de agroambiental en algunos cursos de la primaria, atendiendo la petición de algunos padres de familia. También, con el fin de continuar con el fortalecimiento del proyecto educativo propio, con el cual buscan contextualizar la educación escolar. Esto, bajo el anhelo de fortalecer la cultura propia y formar personas para la defensa del territorio y la permanencia como pueblo.

Sin embargo, este propósito se encuentra con una encrucijada en la medida en que, como lo reconocen las autoridades y los/as mismos/as docentes, la escuela no es el lugar indicado para la transmisión de algunos saberes. Como exponía, estos se adquieren por medio de relaciones familiares y comunitarias determinadas, como los trabajos colectivos en la finca familiar y del pueblo, espacios que se nutren del consejo de los mayores, trabajos tradicionales con los mamꞌa y la experiencia de los/as niños/as en la exploración de su relación con el territorio, así como en el recorrer la Sierra y aprender de lo que sobre ella está escrito. Este problema ha sido planteado por otras comunidades indígenas. Por ejemplo, Garzón (2006) explica cómo comunidades indígenas de la Amazonía colombiana, niegan la enseñanza de los conocimientos propios en la escuela.

Entonces, ¿por qué insistir en la articulación de estos conocimientos con los conocimientos escolares? La escuela a lo largo de este proceso histórico ha adquirido un valor social central en una gruesa población ikꞌ, como transmisora de conocimiento. Dada la influencia de la Misión Capuchina, tema que desarrollé en el primer capítulo, y el subsiguiente proceso etnoeducativo de apropiación de la escuela, ésta ha resultado central en la socialización de los/as niños/as, en la adquisición de conocimientos bunachi para el relacionamiento con la sociedad mayoritaria y para el ascenso social. Algunas madres y padres dicen que esperan que sus hijos/as “sean alguien en la vida” o que tengan más oportunidades de las que ellos/as tuvieron, refiriéndose a que la educación escolar es el camino. En una ocasión, un docente ikꞌ decía que el legado que dejaría a sus hijos es la educación, añadiendo que estará tranquilo hasta que ellos se gradúen del colegio. Dado este valor social de la escuela, las familias cada vez más escolarizan a los/as niños/as a menores edades, provocando que pasen jornadas muy extensas en el colegio apartados/as de sus familias, especialmente quienes son de lugares muy distantes y residen en el internado buena parte del año. Estas ideas se entremezclan con la posición de los padres que forman a sus hijos diciéndoles que lo más importante es la tierra y que el recuerdo que les dejará será un pedazo de ella para que la trabajen.

Ante este panorama, como lo señalaba el docente, no buscar contextualizar la escuela y construir espacios para la transmisión de ciertos saberes, pueden conllevar a un desarraigo mayor de las nuevas generaciones sobre los conocimientos propios y, por consiguiente, un mayor distanciamiento con el objetivo del proyecto educativo. La escuela con el valor social que ocupa, tiende a desplazar otros mecanismos de aprendizaje y conocimientos, presentándose como la única realidad o al menos legitimándose sobre las otras. Esta jerarquización de conocimientos se profundiza ante las exigencias que el Ministerio de Educación hace a las instituciones educativas, priorizando la ejecución de dichas directrices sobre los objetivos educativos de los pueblos. Similar ocurre con el cumplimiento de los proyectos productivos. Así es que, como resaltaba el docente, no se trata únicamente de que las/os niñas/os tengan jornadas de trabajo desde pequeños/as en la escuela, sino que estos espacios sean significativos de acuerdo a los propósitos y conocimientos del pueblo ikꞌ.

Teniendo en cuenta estas contradicciones, resulta necesario analizar cómo vienen desarrollando el proceso de articulación de los conocimientos propios y los conocimientos escolares. En el caso

concreto del área de agroambiental, como señalaban los/as docentes, la articulación entre los conocimientos propios sobre el trabajo de la tierra asociados a la Ley de Origen, prácticas tradicionales de producción agrícola, cuidado de los ciclos productivos y de la naturaleza, con los conocimientos técnicos que mejoren las condiciones de producción y de vida de los pueblos indígenas, buscando relacionarse sin desigualdad ni dependencia con la sociedad mayoritaria. Así, veremos cómo los conocimientos propios y los conocimientos de la escuela entran en constante tensión. Coincido con Correa (2010: 15) en que la escuela, por sus tiempos, espacios y metodologías, choca con los ritmos de vida familiar y comunitaria, desplazando mecanismos de aprendizaje propios del pueblo ikꞤ.

Para analizar este enunciado quisiera iniciar concentrándome en algunos elementos metodológicos que considero refuerzan la sobreposición de los conocimientos escolares sobre los propios. Recordemos, como planteaba al inicio de este capítulo, que la figura del docente tiende a desplazar a otras figuras de autoridad y conocimiento como los padres, mayores y mamꞤ, así los/as docentes adquieren un valor predominante en la labor formativa y sus conocimientos parecen ser superiores a los de los otros. Esta discusión ha sido motivo de reflexión desde tiempo atrás para el pueblo ikꞤ, como lo expone Vasco (s.f.). Pero, como he explicado, hay conocimientos que no poseen los/as docentes y según el pueblo ikꞤ no deben ser transmitidos por ellos. A este problema se le suma que la planeación, diseño y ejecución de las áreas no viene dándose de manera coordinada con la comunidad y las autoridades, a excepción de algunos esfuerzos que empiezan a gestionarse como el bautizo del maíz. Esto implica que el desarrollo de las clases esté determinado predominantemente por la perspectiva de los/as docentes, con influencia del desarrollo de los proyectos productivos que emprende la comunidad, lo cual analizaré más adelante.

Los contenidos y perspectivas de lo que se enseña y cómo se enseña, no está cohesionado y construido de acuerdo a los objetivos del proyecto educativo, sino a los del docente, lo cual lleva a que el área varíe según quien la dicte. En la actualidad esto se evidencia con las diferencias en las formas de abordar el área por parte del docente ikꞤ y el bunachi, por lo cual haré algunas distinciones entre el desarrollo del área en primaria y bachillerato a lo largo del análisis. Esto, por lo demás, es importante tenerlo en cuenta, en la medida en que la procedencia del docente y el grado de involucramiento con la comunidad amplía las posibilidades de construcción del área desde un enfoque propio, lo que no es motivo, sin embargo, de que así ocurra en todos los casos.

Si bien es normal que la enseñanza está atravesada por las trayectorias de vida y conocimientos de las/os docentes, es importante considerar que, para fortalecer el proyecto educativo de acuerdo con los objetivos del pueblo ikꞤ, es necesario, como han comentado en múltiples espacios de discusión, establecer diálogos permanentes que posibiliten su co-construcción, en los que integren las necesidades y perspectivas de las familias y las autoridades. Éste esfuerzo debe ser adelantado por toda la comunidad, para que la responsabilidad de planeación no recaiga únicamente sobre los/as docentes, pues como decía un profesor en alguna ocasión, el fortalecimiento cultural debe ser tarea de todos al ser la educación escolar sólo un elemento de la sociedad ikꞤ.

En mis cortos recorridos por otras comunidades de la cuenca, me encontré con que en algunas áreas como agroambiental, familiares de la comunidad asisten de manera periódica al colegio, para acompañar las clases y compartir sus experiencias y conocimientos. Así, promueven una mayor relación entre la escuela y la comunidad, reconocen la importancia de otras personas como poseedoras de conocimiento, a su vez que valoran otros conocimientos asociados a la producción agrícola. La asistencia regular de los/ jóvenes donde el mamꞤ, como lo señalaron algunos docentes, también aportaba en este sentido.

Al mismo tiempo, el papel central del docente como principal poseedor y transmisor de conocimientos también desplaza otra figura central en el aprendizaje: a las/os aprendices. El lugar protagónico que tiene la persona en su propio proceso de aprendizaje, en su exploración y experimentación, es decir, su papel autónomo, como describí en el segundo capítulo, le conduce a la adquisición de conocimientos. Esto se ve condicionado por diferentes elementos metodológicos que, además, sugieren una escisión entre la teoría y la práctica.

Como veíamos, las clases se dividen en dos componentes: las explicaciones teóricas en el aula y las “prácticas de campo agroambientales”. Aunque no tuve mayor posibilidad de participar en las primeras, vale la pena reseñar según lo que pude observar, que en estos predominan las explicaciones magistrales, en las que el docente, valiéndose de un material escrito como libros o reseñas, dicta a los estudiantes una serie de contenidos de acuerdo con la temática que estén desarrollando. En una ocasión, presencié una clase en el grado once sobre la pudrición del maíz: El docente les dictó los temas de un libro. Al finalizar algunas secciones, formulaba preguntas para verificar su atención, si el estudiante no respondía correctamente, les formulaba la pregunta a las estudiantes más atentas del grupo. Al finalizar, les informó que en la siguiente clase haría

evaluación, por lo que les formuló cuatro preguntas de selección múltiple para que repasaran los contenidos del día y se prepararan para el tipo de preguntas que contendría la evaluación.

Por otro lado, están las “prácticas de campo agroambientales” las cuales ocupan mayor tiempo en el desarrollo del área. Como se pudo apreciar en las descripciones de los apartados anteriores, estas prácticas suelen consistir en la instrucción base del docente, y la realización de las/os estudiantes de las tareas asignadas, lo cual en ocasiones tiene algunas variaciones según condiciones de género, edad, procedencia familiar y destrezas. Así, lo que predomina en el desarrollo de esta sección del área es la instrucción del docente y el cumplimiento de los trabajos asignados por medio de algunos parámetros propuestos por él.

Bajo este esquema, sobresale la separación entre los espacios teóricos y los espacios prácticos despojando al trabajo de su fertilidad creativa y constructora de conocimiento, diferente a como ocurre en la comprensión ikæ del trabajo. Así, los principales espacios que lidera el docente en el aula son de transmisión de conocimientos, mientras que las prácticas son la ejecución o puesta en ejercicio de algunos saberes, los cuales se realizan para demostrar su aprehensión, para adquirir una nota y para sostener el proyecto productivo. Así, como señalan Correa (2010:15) y Vasco (2002: 608), la escuela profundiza la separación entre el trabajo material y el conocimiento, trabajo y educación, generando una ruptura en el valor del trabajo agrícola como articulador de las experiencias materiales con el conocimiento.

Un estudiante de décimo, en una conversación que tuvimos, me comentó que él considera que el grueso de lo que le enseñan en la institución es útil si quieren vivir fuera de la Sierra, pero para seguir viviendo en la comunidad, hace falta que les enseñen otro tipo de cosas. Me decía que él y algunos compañeros perciben en el caso concreto de agroambiental, que lo que predomina en las clases es “tirar pala y machete”. Aunque considera que eso es importante, decía que ya saben hacerlo, que lo que le interesa es experimentar con los cultivos, cómo sembrar, cómo cuidarlos, identificar enfermedades y experimentar para “hacer su conocimiento”, pero que, limpiando solamente lo sembrado, no aprende mayor cosa. Además, siente que esas actividades de limpieza están separadas de las actividades teóricas del aula. Me explicaba: “uno capta más rápido con los ojos”, refiriéndose a que si las explicaciones las llevaran a la práctica, las entenderían mejor. Añadió que en el campo se experimenta constantemente, y que a través de eso es que aprenden, por lo que esperaba que las clases tuvieran un poco más de ello.

El caso de la niña que aprendió a hacer el tutorado a través de la asociación del amarre del ganado, trabajo que realiza su familia, es un ejemplo de ello, en tanto que la observación y la práctica, le permitieron asociar conocimientos previos para enriquecer los nuevos aprendizajes. Esto también ocurre con los mismos conocimientos que adquieren en el aula, los cuales son aprehendidos de mejor forma, en la medida en que son puestos en práctica. En una tarde en la comunidad de Úmuke acompañé a dos niñas a la huerta familiar a recoger fríjol para la comida. Mientras estábamos allí, una de ellas le señaló a la otra una parte de la planta del fríjol, refiriéndose a que esas debían ser las bolitas de nitrógeno a las que se había referido el docente. Estas experiencias demuestran la importancia que tiene la práctica para la asimilación y construcción de conocimientos.

A partir de estas experiencias vemos que el aprendizaje se consolida en la medida en que las indicaciones teóricas dialoguen con las experiencias prácticas. Pero no se trata únicamente de que este diálogo se dé en una sola vía, aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, sino que de los trabajos puedan enriquecer los conocimientos teóricos. Esto se evidencia en los aprendizajes obtenidos por medio de la observación y comparación del crecimiento del maíz de acuerdo a tiempos de siembra o cuidados específicos, ocurrido en el proyecto de primaria, lo cual les permitió contrastar técnicas y saberes sobre la producción, así como darles valor a los conocimientos del contexto. Para esto resulta relevante el acompañamiento del docente, el cual al contrario de instruir para memorizar o repetir, instrumentos de aprendizaje por excelencia de la escuela (Rogoff, 1993: 75), brinde las posibilidades, las condiciones e inquietudes necesarias para que las/os estudiantes puedan vivenciar y analizar estos elementos.

En otras ocasiones, especialmente en primaria, pude reconocer algunos elementos metodológicos propuestos por el docente que, basados en la experimentación y observación, fortalecen el proceso de aprendizaje, propiciando en las prácticas espacios de adquisición de conocimiento. En mi última visita a Kankawarwa acompañé una siembra de cebollín del grado quinto. En esta jornada el profesor quiso experimentar con el grupo si el cebollín traído de la Nevada pegaba en la tierra de Kankawarwa. Días antes planeó con el grupo el procedimiento de la siembra. Este ejercicio, además de estar dirigido por una serie de preguntas que permitieron a los/as estudiantes poner en práctica herramientas y complementar conocimientos, promovió la experimentación con semillas propias, asunto importante para los objetivos educativos referentes al fortalecimiento de la producción propia y el manejo de las semillas propias. De este tema hablaré más adelante.

Aunque en bachillerato, por lo que pude observar, es menos frecuente que se lleven a cabo este tipo de actividades, el ejercicio de la larva fue llamativo y motivante para las estudiantes. En este sentido, recoger la sugerencia que hizo el ingeniero agrónomo de Salvaterra sobre el seguimiento de los cultivos, profundizaría en el carácter experimental del área, permitiendo que los componentes teóricos y prácticos dialoguen, a la vez que les otorga un lugar más protagónico a las/os estudiantes en la construcción de conocimiento.

Pero esta metodología, como se puede ver en el caso de primaria, es favorecida por la distribución de los espacios de trabajo y el aprovechamiento de estos por los cursos. Algunos/as estudiantes de bachillerato manifiestan que les gustaría ser ellos mismos quienes siembren los cultivos que atienden, para reconocer todo el proceso. Otro estudiante me comentaba que en Nabusímake, colegio con énfasis agropecuario, por grupos reducidos de estudiantes cuentan con al menos una era o un espacio para sembrar. La organización y delimitación del área de esa forma permite que los/as estudiantes lleven un mayor seguimiento de su proceso y el de la siembra.

Así, este asunto metodológico de las clases involucra otro aspecto, la relación entre la Institución educativa y los proyectos productivos que se adelantan en el pueblo. Como lo resaltan varias personas involucradas, a esta relación le hace falta una mayor coordinación, en la que, considero, debe darse mayor énfasis a los objetivos de la escuela.

La huerta es liderada por el grupo de exalumnos según los acuerdos con la Fundación, así como también, la parcela demostrativa de cacao en cabeza del técnico que reside en el pueblo. La planeación conjunta de los trabajos realizados por las/os estudiantes en el área de agroambiental, podría conducir a que las actividades que ellas/os realizan periódicamente en la huerta y la parcela, se relacionen con el plan de estudios elaborado por el docente, a la vez que posibilite que todos los cursos tengan un espacio, aunque sea una era de la huerta, para sus actividades. Esto, permitiría que reconozcan todo el proceso productivo preparando las semillas, el terreno, los abonos, sembrando y cosechando, propiciando así un sentido investigativo de observación y experimentación que contribuya en la integración de lo teórico con lo práctico. Este procedimiento lo pudieron vivenciar los grupos de primaria con la siembra de maíz y cebollín. El profesor, nuevo en la institución, dialogó para ordenar el trabajo de tal manera que sus estudiantes contaran con un

espacio en el que pudieran concentrarse, y notó que el proyecto fue mejorando a medida que creció el papel autónomo de las/os estudiantes.

La presencia de la Compañía Nacional de Chocolates y la Fundación Nutresa, como han señalado varios miembros del pueblo y de la Institución educativa, ha sido útil para fortalecer el énfasis agroambiental de la Institución. El profesor del área en bachillerato me comentaba que un funcionario del Sena en una visita les felicitó por ser la Institución de la zona con el mejor proyecto agrícola. También, como expliqué en el primer capítulo, ésta alianza ha brindado la posibilidad a varios graduados del colegio de continuar sus estudios superiores, a la vez que se les vincula con el proyecto. Estos elementos refuerzan el objetivo del proyecto de contribuir en el desarrollo y bienestar de las familias aliadas, por medio de las capacitaciones, el aporte de materiales y, a futuro, la disponibilidad de la Compañía en la compra de la producción de cacao. Frente a esto, es importante añadir que según me manifestaron algunas personas de la cuenca, la producción del café en las zonas más altas, viene en declive desde algunos años atrás por condiciones de desgaste del suelo y por problemas en el mercado. Así, parece ser que pueden encontrarse en un proceso regional de tránsito de una economía cafetera a una cacaotera, correspondiente, a su vez, con el espacio que tiene el cacao en la economía nacional, como producto de exportación primaria.

Es así como la Institución es un escenario potente para la introducción del proyecto productivo, enmarcado en el sistema económico nacional. De acuerdo con ello, resulta de utilidad la formación de las/os jóvenes en el manejo de cacao, para que aporten en el fortalecimiento del proyecto en las comunidades replicando lo aprendido, además de que forman la mano de obra que sostendrá el proyecto en el futuro, lo que la Compañía Nacional de Chocolates, entre uno de sus lineamientos productivos llaman “relevo generacional”. El enfoque del docente de bachillerato en la preparación de los/as jóvenes como buenos/as trabajadores según las modalidades de trabajo asalariado en la zona, por jornal o contrato, también se sincronizan con estos objetivos.

Estos elementos son centrales en la vida de los/as jóvenes al tratarse de actividades cotidianas en las que participan, estén o no formados en ello desde la escuela. También son relevantes para las familias, en tanto su sostenimiento depende en cierta proporción de la producción para la venta. Así, este tránsito y el conocimiento sobre este cultivo resulta necesario para el pueblo ikꝰ de la cuenca dadas las dinámicas económicas a las que se enfrentan. Sin embargo, es importante tener

en cuenta que estas familias no sólo se sostienen de los productos comerciales, pues entienden estas producciones como un sustento económico más, que se suma a la producción para el autoconsumo.

Si bien la vinculación de del trabajo agrícola indígena a las dinámicas del mercado es un hecho innegable, el cual, además aporta, en ciertas circunstancias a la reproducción social de los pueblos, vale la pena tener en cuenta que uno de los objetivos que el pueblo ikꞤ persigue, como quedó enunciado en el primer capítulo, es no ser dependiente a ellos, en el sentido de que no desplace los modos de producción propios. Por consiguiente, es necesario considerar las implicaciones que tiene que el desarrollo del área sea principalmente desde este enfoque, en el cual predomina la dinámica de asistencia de los cultivos comerciales.

Cada vez incrementa el anhelo de algunos estudiantes de Kankawarwa de, al graduarse del colegio, quedarse en el pueblo para asociarse con el proyecto, para recibir una beca y posteriormente ser contratados por la alianza o ganarse la vida como jornaleros en las zonas bajas y cercanas al pueblo, por encima de trabajar en sus propias fincas y en la comunidad. Como vemos, estas dinámicas recaen en la formación para la calificación de mano de obra y la incorporación de las/os estudiantes al mercado laboral, generando una dependencia salarial. Así, sus aspiraciones de retorno a la comunidad se van viendo transformadas por estas nuevas dinámicas sobre el trabajo. Desde luego, como he manifestado a lo largo del documento, estas perspectivas también contrastan con las de quienes prefieren retornar a su finca y trabajar con sus comunidades.

Teniendo en cuenta el planteamiento de Garzón (2006: 55) sobre la escuela como reproductora de los intereses políticos y económicos del Estado y la sociedad nacional, los cuales apuntan a la formación de ciudadanos competitivos que respondan a las dinámicas del mercado, vale la pena prestar atención a este tipo de alianza con empresas privadas, pues pueden favorecer a estos propósitos, por encima de atender las aspiraciones políticas del pueblo ikꞤ.

Este enfoque también se ve reforzado por el uso de la nota como principal motivación para la producción, la cual promueve el individualismo, apartando el carácter colectivo del trabajo. Así, puede equipararse el sistema de notas con la lógica de trabajo asalariado. Cuando el incentivo de los/as estudiantes de trabajar se aleja de la gratitud y la reciprocidad con la familia y la naturaleza, y prioriza las notas, su sentido empieza a modificarse. La responsabilidad y el cuidado son valores centrales al interior de las lógicas del trabajo ikꞤ, como expuse en el segundo capítulo. A través del

trabajo agrícola no sólo se aprenden las técnicas necesarias para la producción, sino también una serie de valores que son fundamentales en su pensamiento, los cuales deben seguir siendo enseñados a través del trabajo mismo.

Esto se suma al hecho de que prioricen la producción de los productos comerciales por encima de otro tipo de cultivos. En el caso de Kankawarwa, al ser el centro del proyecto de cacao, tres hectáreas fueron destinadas como parcela demostrativa, más el espacio destinado a la huerta, lo cual restringe el espacio para otro tipo de cultivos. El ejercicio del profesor de primaria de la siembra de cebollín de la Nevada, es una actividad que busca fomentar las semillas propias en la escuela, lo cual está en concordancia con uno de los objetivos del Plan de Salvaguarda (CIT, 2015: 100-107) en el asunto del fortalecimiento de la economía propia por medio del fomento de las semillas propias, tal como lo expuse en el primer capítulo.

Algunos estudiantes me comentaron que en Nabusímake hay un banco de semillas de maíz propio, del cual reparten anualmente a muchas comunidades para que siembren. Hasta lo que sé, Kankawarwa no las ha recibido, pero incluirlas en la escuela, podría contribuir en el ejercicio de fortalecimiento de la economía tradicional por medio del intercambio, producción y consumo de estos productos, procurando la autosostenibilidad y la autodeterminación en los proyectos productivos y en el desarrollo del área. Los/as niños/as, en las jornadas de trabajo me comentaban sobre un gran número de semillas propias que en sus casas siembran o que saben que algún/a conocido/a siembra. Varias de ellas no son gustosas para su paladar, pero saben que son de gran alimento y que mantienen fuertes a sus padres y abuelos/a, por lo que este tipo de trabajos en la escuela podría conducir al consumo de alimentos que, como enunciábamos antes, por la introducción de nuevas dietas han sido dejados de lado, pero que ellos reconocen como más saludables en la formación de sus cuerpos.

A su vez, la diversificación de cultivos, permitiría ahondar en un principio que resaltan en reuniones y documentos: la autonomía. Si bien los cultivos comerciales ocupan un lugar importante en la economía de las familias, éstos no representan la totalidad de la producción familiar. Es decir, el trabajo de las familias se reparte entre la atención de estos cultivos y otros más diversificados para la obtención de bastimento y otros alimentos en la huerta y en la finca. En este sentido, el trabajo de los/as jóvenes en el área de agroambiental podría estar enfocada dentro de esta diversificación y no solamente en la asistencia del cacao.

Ante esto, la escuela tiene varios desafíos, pues sumada a la necesidad de sacar provecho de los proyectos productivos para el mejoramiento económico de las familias y la formación de los/as jóvenes, debe formar con otros referentes y conocimientos que no se limite a la producción comercial. En este sentido, es importante considerar la articulación de los conocimientos tecnificados con los conocimientos propios. Los ciclos de producción comercial desconocen los ciclos de siembra tradicionales, como por ejemplo la influencia de la luna sobre el crecimiento de las semillas y las prescripciones propias con relación a los cultivos. No tener en cuenta estos conocimientos en la escuela o desplazarlos por la necesidad de asistir los cultivos en los tiempos estipulados para su comercialización implica un paulatino desconocimiento de los estudiantes, alejándolos de estos saberes o presentándolos como secundarios. Un exalumno me comentaba que él mismo ha vivido este choque cuando realiza las capacitaciones de cacao en las comunidades. Allí los asociados le preguntan si pueden llevar a cabo esas tareas sin tener en cuenta el ciclo lunar y otras prescripciones como el consumo de la ambira en ciertas labores. Por cuestiones comerciales y la magnitud de los terrenos sembrados, debe ser así, por lo que, según su apreciación, ellos mismos los están “aculturando”. Así, podríamos decir que estas dos formas de producir, corresponden a valoraciones diferentes sobre la naturaleza (Gudynas, 2016).

Ante esta tensión de conocimientos, el docente de primaria, como comentaba en las descripciones anteriores, adelantó actividades en las que los/as estudiantes pusieran en diálogo y cuestionamiento ambos tipos de conocimientos, como en el caso de los tipos de siembra en el cultivo de maíz. Si bien esto fue posible con este cultivo, habría que considerar qué posibilidades hay con productos como el cacao, los cuales son exclusivos para la comercialización.

Como veíamos en el segundo capítulo, la gratitud y la reciprocidad hacia la naturaleza se manifiesta en los trabajos tradicionales, como en los de autorización y pago de terrenos y semillas, como en la producción, lo cual se aprende haciendo, recorriendo y recibiendo los consejos de los mayores. La falta de inclusión de actividades propias en la producción, sumado al predominio de la mirada mercantil, influye en la visión sobre las formas de producir y la relación con la naturaleza. Los trabajos tradicionales y ciertas formas del aprendizaje de la producción, así como la producción misma, fundamentan una concepción de gratitud y respeto hacia la naturaleza, la cual es paulatinamente desplazada por una relación única de explotación.

Los conocimientos profundos sobre la naturaleza, su comprensión como cuerpo vital interconectado, sólo es posible aprenderlos mediante la interacción directa, cotidiana y colectiva con ella. Cuando esto no ocurre, se da una separación tajante en la conciencia entre el ser humano-social y la naturaleza. Formas de enseñanza que dividen el conocimiento de la práctica y que se enfocan en la comprensión mercantil de la naturaleza, estimulan el antropocentrismo, desplazando poco a poco la concepción de interacción y co-determinación entre todos los seres de la naturaleza.

Por ello es necesario seguir preguntándose y analizando cómo se está llevando a cabo el enfoque propio en la escuela. Hacen falta esfuerzos que pongan a dialogar ambos conocimientos. Los saberes sobre la Naturaleza y la producción que aprenden entre la comunidad y sus familias, deben ser valorados en todos los espacios y tenidos en cuenta como conocimientos dignos de interlocución, no como elementos anexos, pues se tratan de enseñanzas presentes, que expresan una comprensión y relacionamiento real con la naturaleza de afecto, cuidado y co-determinación.

Pero este diálogo debe pasar por el reconocimiento de las relaciones históricas, aún hoy vigentes, aunque con otras formas, de desigualdad y exclusión de unos conocimientos sobre otros, en el que se tengan en cuenta las dificultades en la articulación de concepciones diferentes sobre la Naturaleza. El reconocimiento de las tensiones entre sus diferencias, permitirá construir alternativas para la articulación de ambos conocimientos en la escuela, donde se construyan espacios de diálogo, cuestionando los presupuestos y las búsquedas que unos y otros tienen sobre la realidad. Este sentido político de la educación permitirá reconocer que estas tensiones históricas han estado definidas por una relación desigual, en la cual la sociedad mayoritaria ha pretendido homogenizar a los pueblos indígenas, transformando sus formas de ser, estar y conocer el mundo, proceso en el cual la escuela como institución ha ocupado un lugar importante. Considero que sólo así se podrá avanzar en la construcción de una educación intercultural.

En este sentido, la educación intercultural debe ser política. Si la escuela, desde la visión del pueblo ikꞤ, pretende educar para la defensa del territorio, la autonomía y la pervivencia, no debe transmitir los conocimientos de la sociedad mayoritaria como conocimientos neutrales. Debe brindar herramientas para analizarlos, cuestionando sus efectos políticos sobre la naturaleza y la sociedad. Es decir, la escuela debe buscar fortalecer los conocimientos y los modos de aprendizaje propios, para reproducir la relación de cuidado y reciprocidad con la naturaleza, fundamento para su defensa. Al mismo tiempo deben complementarlo con una visión política de la realidad del

territorio, desde la cual puedan analizar la situación socioeconómica del país y la Sierra y los efectos en sus vidas y la de sus familias.

Para finalizar, recogería una de las reflexiones de los docentes sobre la interseccionalidad de las áreas. Al ser éste el énfasis de la Institución, y considerando el lugar que tiene el trabajo agrícola en la formación ikꞑ, sería importante considerar la integración de las demás áreas en la construcción de ésta, para que así cobren un mayor sentido los conocimientos que se imparten en la escuela ante su realidad social y familiar.

## **Reflexiones finales**

### **“Mirando dónde pisar”: revisando la experiencia**

Jorge Mario, el profesor de primaria, me dijo que estaba “mirando dónde pisar”, cuando apenas llevaba unos meses en la Institución, y sin saber muy bien cómo desarrollar las labores que le habían asignado, estaba observando la situación del colegio, los/as docentes y especialmente los/as estudiantes, para proyectar su trabajo. Espero que algunas de estas reflexiones “finales”, las cuales son producto de un trabajo de observación, diálogo y descripción, puedan sembrar alguna inquietud en alguna de las personas que aportan al proyecto educativo de Kankawarwa.

Los pueblos indígenas de Colombia en las últimas décadas han obtenido significativos logros en el reconocimiento legal de una educación escolar acorde con las proyecciones que cada pueblo se trace y en su administración. Algunos trabajos antropológicos han analizado este tema (Gros, 1991; PEBI-CRIC, Bolaños, 2004; Caviedes y Granados, 2011). El pueblo ikꞤ, particularmente, fue uno de los promotores de esta lucha, alzando su voz frente a los diferentes abusos cometidos por la Misión Capuchina. En el proceso subsiguiente a la expulsión se plantearon importantes preguntas acerca de la contextualización de la educación escolar, las cuales fueron abordadas por algunos trabajos académicos (Trillos, 1998; Houghton, 1998). A pesar del tiempo que ha pasado, considero que es necesario seguir preguntándose por la forma en que la educación se está desarrollando en los contextos sociales en los que influye, cuáles son las preguntas centrales que se formulan sus integrantes (docentes, madres y padres de familia, estudiantes y autoridades) y qué ocurre en la escuela.

Sobre la educación escolar indígena o educación intercultural, los/as antropólogos plantean diferentes reflexiones. En ellas existe un debate central. Algunas reflexiones acentúan el carácter asimilacionistas de la educación intercultural, reconociendo a la escuela como portadora y reproductora de unos conocimientos e intereses particulares, políticos y sociales, correspondientes a la sociedad nacional (Vasco, 2002; Caviedes & Granados, 2011; Tattay Bolaños, 2010; Rojas, 2011; Caviedes 2016). Mientras tanto, otras reflexiones ven en la educación intercultural una alternativa al modelo educativo impuesto por el Estado históricamente a los pueblos indígenas. (Garzón, 2006; Walsh, 2005; PEBI-CRIC y Bolaños, 2004). Considero que esta discusión debe seguir siendo analizada para aportar mayores elementos de debate, pero sobretodo, para aportar

otras miradas que contribuyan a la construcción de una educación que favorezca los objetivos de los pueblos indígenas, sobre la defensa de sus territorios y la permanencia como pueblos.

En este trabajo he intentado reflexionar sobre las tensiones en la articulación de los conocimientos propios y los conocimientos escolares referentes al trabajo agrícola en el proyecto educativo de la Institución de Kankawarwa. Planteo que estas tensiones tienen que ver con que cada uno de estos conocimientos representa visiones diferentes sobre la naturaleza, las cuales se expresan en el trabajo agrícola y su proceso de aprendizaje. En esta articulación, sobresalen los conocimientos escolares, relegando los conocimientos propios y debilitándolos. De esta forma la Institución de Kankawarwa, con todos/as sus miembros, y la organización política del pueblo ikꞤ, se enfrenta a diferentes desafíos en la implementación del proyecto educativo para alcanzar su objetivo de fortalecimiento de los conocimientos propios y apropiarse de los conocimientos bunachi, para el cumplimiento de la Ley de Origen, su permanencia como pueblo y la protección y defensa del territorio.

Para analizar estas tensiones y desafíos, en el capítulo dos y tres, expliqué la distinción que hace el pueblo ikꞤ entre educación propia y educación intercultural. Si bien este trabajo se concentra en los desafíos de la escuela y el desarrollo de ella, he dedicado un apartado para analizar la educación propia y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas sobre el trabajo agrícola en sus contextos familiares y comunitarios, con la intención de brindar elementos sobre “lo propio”, y poder pensar su lugar en la escuela y la responsabilidad de la escuela ante ellos.

Así, en el segundo capítulo explico que el trabajo agrícola es un componente fundamental de la educación propia, en tanto que es un medio de aprendizaje, socialización y formación de los niños y niñas ikꞤ, por medio del cual adquieren las habilidades necesarias para el desarrollo de la vida, de acuerdo con la Ley de Origen. Por medio de la participación en las actividades familiares y comunitarias, la guía de los/as mayores, pero también su autonomía y exploración, adquieren estas habilidades. Éstas son una serie de técnicas de trabajo que adoptan en sus cuerpos y valores fundamentales para vivir con la Tierra y la sociedad. En este sentido, el trabajo es la actividad mediante la cual articulan la experiencia con el conocimiento en el proceso de aprendizaje, relacionándose con la Sierra. Por lo tanto, la relación con la Sierra es el fundamento de la formación del individuo, definida por la comprensión del ser humano como un elemento de la Naturaleza y

no como algo externo a ella. Valores como la reciprocidad, el intercambio, la gratitud y el cuidado son fundamentales, tanto en las relaciones con la naturaleza como con el resto de la sociedad.

Así, el trabajo se desarrolla en la vida cotidiana, compartiendo con la familia en diferentes espacios como la finca, la cocina, el río y los caminos de la Sierra. Por lo tanto, la educación propia es integral y vivencial. Una de las tensiones que se dan con la escuela es precisamente que ésta se rige por unos tiempos que distancian a los/as jóvenes de sus familias y los trabajos que realizan como miembros de ellas, impidiendo que participen de los espacios propios de formación.

Ante este hecho, y el reconocimiento de que la educación propia y sus conocimientos están debilitados por el proceso histórico de colonización y despojo producto de las relaciones desiguales con el mundo bunachi y los proyectos educativos colonizadores como el de la Misión Capuchina, el propósito del proyecto educativo del pueblo ikꞤ es fortalecer los conocimientos propios que se han debilitado a lo largo de la historia. Al tomar las riendas de la educación escolar, el pueblo ikꞤ busca sanar las heridas que han provocado este proceso histórico. Sin embargo, ante este propósito se encuentran con varias dificultades. Al contrario de lograr una armonía entre los conocimientos propios y los conocimientos bunachi, en la escuela predominan estos últimos.

Como explicaba a lo largo del capítulo tres, muchos de los conocimientos y prácticas propias no pueden ser llevados únicamente en la escuela, e inclusive algunos no pueden darse dentro de ella. Existen conocimientos que son exclusivos de los mamꞤ, los cuales no pueden ser transmitidos en el espacio escolar. Otros, como vimos, hacen parte del recorrer y trabajar la tierra, es decir, de la experiencia, por lo que no pueden ser transmitidos de forma teórica dentro del aula. Su aprendizaje requiere de una actitud activa por parte de los aprendices, la cual incluye la relación de sus sentidos con la Tierra.

También, existen una serie de conocimientos que requieren ser transmitidos, pero no todos los/as profesores están capacitados para hacerlo y algunos/as otros/as no tienen la disposición. Algunos profesores ikꞤ no están lo suficientemente fundamentados en el conocimiento tradicional, por lo que no incluyen estos saberes dentro de la escuela, y no guían a los estudiantes en la exploración de estos conocimientos. Por otra parte, la población docente bunachi es mucho más alta que la ikꞤ, lo cual dificulta que estas tareas se lleven a cabo. Los bunachi no conocen muchos de los elementos del pensamiento ikꞤ, no están habilitados para enseñarlos o no se interesan por ellos, al ir en contra

de sus creencias. Las autoridades educativas deben estar más atentas sobre este asunto, especialmente invitando más a los profesores indígenas a que se formen tanto en los conocimientos propios como en licenciaturas o especializaciones etnoeducativas que nutran el proceso y permitan un mayor protagonismo de su parte.

Así, la escuela requiere generar más vínculos con la comunidad, impidiendo que la desconexión entre una y otra se profundice. Esta profundización genera principalmente que los jóvenes llenen esos espacios con la participación preponderante en las dinámicas de la vida bunachi. Por la ubicación geográfica de la institución, zona limítrofe, esto debe ser un elemento de especial atención. Los estudiantes la mayor parte del año viven entre los profesores y lejos de sus casas. Las iglesias evangélicas y las dinámicas escolares influyen en la vida de los jóvenes. Esto provoca que adquieran nuevas expectativas sociales, especialmente referentes al ascenso social y la vida en la ciudad, lo cual va en contra vía de los propósitos del proyecto educativo.

Tal como señalan los profesores en diferentes espacios, la tarea de revitalización no puede ser únicamente responsabilidad de ellos, llamando la atención a las autoridades y las familias para que se involucren de manera activa, pues al interior de ellas se reproducen muchos de los parámetros discriminatorios hacia su cultura que pretenden transformar. Frente a esto es necesario que los profesores logren dinamizar estrategias de diálogo entre la comunidad y la escuela, entre las familias y los estudiantes, para que los conocimientos que aún persisten en el contexto puedan ser transmitido a los niños y niñas, pero también para que los planteamientos del proyecto educativo influyan sobre las condiciones de vida de las familias.

Otro desafío en la implementación del proyecto educativo intercultural es responder a las exigencias que el modelo educativo nacional impone a la escuela, las cuales en ocasiones absorben los esfuerzos al interior de ella por dar un enfoque propio. Esto se refleja en la prioridad que dan en el desarrollo de la escuela a las áreas que son propuestas por el Ministerio, dejando en un segundo plano las llamadas optativas, es decir, las materias de carácter diferencial. Esto ocurre porque los contenidos que propone el Ministerio son necesarios para las pruebas de Estado, las cuales, aparte de evaluar a los estudiantes, evalúa a las instituciones y sus docentes. Y los resultados de estas pruebas determinan los ingresos que reciben tanto las instituciones como los docentes.

Como explicaba en el capítulo tres, esta misma dificultad tiene que ver con el planteamiento de las áreas y el diseño curricular, en relación con los modos de aprendizaje y conocimiento propios de la cultura ikꞤ. Los currículos oficiales se estructuran de acuerdo con una compartimentación de los conocimientos por áreas, planteando unos límites entre unos contenidos y otros. Como expliqué en el caso del área de ciencias naturales y agroambiental, en este problema se reflejan las diferentes comprensiones de la educación propia y la educación escolarizada sobre la naturaleza, el trabajo y el aprendizaje. Como veíamos en el capítulo dos, los ikꞤn aprenden los conocimientos sobre la Naturaleza por medio del trabajo, es decir, la vivencia diaria y la experimentación. La escuela, en la mayoría de las ocasiones, separa la adquisición de estos conocimientos del trabajo material. Esta visión para los ikꞤ genera una ruptura con el conocimiento, es decir, con su relación con la Naturaleza. Desde esta visión indígena conocer la Naturaleza implica conocerse dentro de ella, como parte de y no como un ser ajeno. Por lo tanto, su conocimiento también significa su cuidado. Así, fragmentar estos conocimientos es una contradicción desde el pensamiento ikꞤ.

Pero esto también ocurre de manera puntual en el área de agroambiental. Sus metodologías reproducen una separación entre el trabajo y la educación, propiciando espacios “teóricos” de transmisión de conocimientos y prácticas de aplicación de los conocimientos. Esto contradice el sentido del trabajo agrícola para el pueblo ikꞤ como portador, productor y transmisor de conocimiento. Esta situación se ve complementada por la perspectiva predominante en el desarrollo de las áreas, principalmente en bachillerato, en las que se prioriza la asistencia de los cultivos comerciales, dando prioridad a la valoración utilitaria y mercantil sobre la naturaleza y desplazando paulatinamente valores sobre la reciprocidad y la gratitud.

Si bien en la Institución no se incluyen directrices del Ministerio de Educación sobre lo que debe ser la educación agrícola, el desarrollo del área está inscrito en el modelo convencional de la educación escolar, el cual reproduce modos de aprendizaje que fracturan las formas propias del pueblo ikꞤ sobre el aprendizaje y el trabajo agrícola. Estas fracturas pueden enseñar nuevas formas de comprender la naturaleza y relacionarse con ella. Estos mismos cuestionamientos deben darse ante los proyectos productivos que ingresan a las comunidades y la escuela, pues aunque son importantes para el sostenimiento económico de las familias, influyen en los modos tradicionales de producción, conduciendo, posiblemente, a modificar las comprensiones sobre la naturaleza.

Así, la escuela necesita hacer dialogar estas comprensiones sobre el mundo de manera sincera, reconociendo sus diferencias y el estado de su relación, es decir, reconocer que una de ellas ha dominado sobre la otra, por lo cual deslegitima unos conocimientos. Si en el proceso educativo de la escuela no se genera este tipo de diálogo, se seguirá promoviendo una idea falsa sobre la educación intercultural, en la que supone que los conocimientos propios establecen diálogos respetuosos con los conocimientos bunachi, mientras que en realidad estos siguen debilitando el pensamiento ikũ.

Considero, entonces, que el problema por la articulación de los conocimientos propios y los conocimientos escolares referentes al trabajo agrícola, pueden ser entendidos, retomando a Escobar, como un problema en la producción y distribución del conocimiento asociado a la Naturaleza. Resulta importante pensar en este problema, porque las formas en que se enseña en la escuela a trabajar la tierra expresan comprensiones diferentes sobre la naturaleza que los niños y niñas aprenden, las cuales podrán llevar a modificar su relación con la naturaleza y la sociedad, facilitando procesos de apropiación de la naturaleza que profundicen su dominio y explotación y la exclusión de los pueblos indígenas.

## Referencias bibliográficas

- Bocarejo, D. (2015). Introducción. En Bocarejo, D. *Tipologías y Topologías indígenas en el multiculturalismo colombiano*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario.
- Caviedes, M. y Granados D. (2011). El reconocimiento abstracto del derecho a la educación de los pueblos indígenas en Colombia. En *Revista Señas. Revista de la Casa de Pensamiento de la Cxab Wala Kiwe*. 1. ACIN. Bogotá: Ediciones Anthropos. Bogotá. Pp. 95-105
- Caviedes, M. (2016). A escola intercultural indígena na Colombia e no Brasil desde o ponto de vista de la literatura antropológica: instrumento civilizatorio ou instrumento político indígena? *Espaco Amerindio*. 10 (2) pp. 224-252. Disponible en: [https://www.academia.edu/36385294/A\\_ESCOLA\\_INTERCULTURAL\\_IND%C3%8DGENA\\_NA\\_COL%C3%94MBIA\\_E\\_NO\\_BRASIL\\_DESDE\\_O\\_PONTO\\_DE\\_VISTA\\_DA\\_LITERATURA\\_ANTROPOL%C3%93GICA\\_INSTRUMENTO\\_CIVILIZAT%C3%93RIO\\_OU\\_INSTRUMENTO\\_POL%C3%8DTICO\\_IND%C3%8DGENA](https://www.academia.edu/36385294/A_ESCOLA_INTERCULTURAL_IND%C3%8DGENA_NA_COL%C3%94MBIA_E_NO_BRASIL_DESDE_O_PONTO_DE_VISTA_DA_LITERATURA_ANTROPOL%C3%93GICA_INSTRUMENTO_CIVILIZAT%C3%93RIO_OU_INSTRUMENTO_POL%C3%8DTICO_IND%C3%8DGENA)
- Confederación Indígena Tairona –CIT-. (2015). *Plan de Salvaguarda del Pueblo arhuaco. El mandato original es el camino. Su cumplimiento es nuestro compromiso*. Nabusímake: diciembre de 2015. Disponible en: [https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo\\_arhuaco\\_-\\_diagnostico\\_comunitario.pdf](https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_arhuaco_-_diagnostico_comunitario.pdf)
- Correa, F. (2010). *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Defensoría del Pueblo (2003). *Informe de la comisión de observación de la crisis humanitaria en la Sierra Nevada de Santa Marta*. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/es/public/Informesdefensoriales/883/Informe-de-la-comisi%C3%B3n-de-observaci%C3%B3n-de-la-crisis-humanitaria-en-la-Sierra-Nevada-de-Santa-Marta-crisis-humanitaria-Sierra-Nevada-de-Santa-Marta-Informes-defensoriales---Minor%C3%ADas-%C3%89tnicas.htm>
- Descola, P. (2012) *Más allá de naturaleza y cultura*. En Jardín Botánico de Bogotá Jose Celestino Mutis. Pp. 75-96 Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/393.pdf>
- Díaz, M. (2010) *La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo y Ticuna del Amazonas*. En Maritza & Vásquez Socorro (2010). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Econometría. (2012). *Evaluación de los resultados que ha tenido la construcción y puesta en funcionamiento de los diez pueblos indígenas culturales del cordón ambiental y tradicional de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Disponible en: <http://www.dps.gov.co/ent/gen/prg/Documents/2012->

[EVALUACION%20DE%20RESULTADOS%20DEL%20CORDON%20AMBIENTAL%20Y%20TRADICIONAL%20DE%20LA%20SIERRA%20NEVADA%20DE%20SANTA%20MARTA.pdf](#)

- Escobar, A. (2005). Una ecología de la diferencia: igualdad y conflicto en un mundo glocalizado. En Escobar, A. (2005) *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. (pp. 123-144) Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e historia.
- Ferro, M. (2012) *Makruma. El don entre los iku de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes
- Garzón, O. A. (2006). Educación, escuela y territorio en las regiones de los ríos Medio y Bajo Caquetá, Mirití y Bajo Apaporis-Amazonas. En Garzón, O. A. (Comp.) *Educación escuela y territorio en la amazonía colombiana*. (pp.21-86). Bogotá: Anthropos.
- Gros, C. (1991) *Colombia indígena*. Bogotá: CEREC.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gudynas, E. (2014). Naturaleza, ecosistema y Pachamama. En Gudynas, E. (2014) *Derechos de la Naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*. (pp. 99-118). Lima.
- Horta, A. (2014) Tejiendo entre redes diversas: reflexiones a partir de una etnografía multisituada con los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, Caribe colombiano. *Espaco amerindio*. 8 (1) p. 135-161 Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/viewFile/47876/29957>
- Houghton, J. (1998). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? En Trillos, M. (comp.) *Educación endógena frente a educación formal*. (pp. 51-67) Bogotá, Colombia: Centro Ediciones CCELA-Uniandes.
- Institución educativa Indígena y pluricultural Kankawarwa –IEIPK- (2016). Manual de convivencia. Archivo no publicado.
- Institución educativa indígena y pluricultural Kankawarwa –IEIPK-. (2018) Pland de área agroambiental. “UNTARIKAMU-PINNA-JUNA-CHOW- ACHWI”. Archivo no publicado.
- Mahecha, G. (2006). Leer y Escribir “Brujería de Blanco”: Los Procesos de Escolarización en el Bajo Apaporis. En Garzón, O. (Compilador). *Educación, escuela y territorio: la fundación GAIA del Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la Amazonía colombiana*. (pp. 185-215) Bogotá: Ediciones Antropos Ltda. Disponible en:

[https://www.academia.edu/7869846/Educaci%C3%B3n\\_escuela\\_y\\_territorio\\_en\\_la\\_Amazonia\\_Colombiana](https://www.academia.edu/7869846/Educaci%C3%B3n_escuela_y_territorio_en_la_Amazonia_Colombiana) Pp. 185 - 215.

- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Proyecto Educativo Comunitario - PEC*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html> [consulta el 22 - 10-2018].
- (1995). *Decreto 804 de mayo 18 de 1995*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html> [Consulta el 22-10-2018]
- (1978). *Decreto 1142 de junio 19 de 1978*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102752.html>
- Morales, P. (2010) Trabajo infantil en la Sierra Nevada de Santa Marta. En Correa, F, *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. pp. (119-149) Bogotá, Colombia: Universidad Nacional, OIT.
- Morales, P. (2011(2006) Introducción y Conclusiones. En Morales, P., *Los idiomas de la reetnización. Corpus Christi y pagamentos entre los indígenas kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. pp. (19-27, 373-383)
- Múnera, L. (2009). Pueblos indígenas, control territorial y desarrollo. El caso de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Cien días vistos por Cinep*. (66) pp. 55-61 Disponible en: [https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/200904011.control\\_territorial\\_sierranevada66.pdf](https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/200904011.control_territorial_sierranevada66.pdf)
- Murillo, L. (2001) Explorando el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y la cultura arhuaco. [Tesis doctoral] Universidad de Arizona. Disponible en: <https://repository.arizona.edu/handle/10150/289729>
- Murillo E. R. (2013). Ley de origen y legislación en Colombia: Contraposición, intereses y contradicciones entre los pueblos indígenas y el Estado, en materia de explotación de recursos naturales en la Sierra Nevada de Santa Marta [tesis de pregrado]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/39869/>
- Novoa, M. y Vega, R. (2016). Eco Américas: Sistema de biopiraterías continental. En Novoa, M. y Vega, R. *Geopolítica del despojo. Biopiratería, genocidio y militarización*. Pp. 75-155. Bogotá: CEPA Editores.
- Orozco, J. (1990). Nabusímake, tierra de Arhuacos. [Monografía indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta]. Bogotá, Colombia: Escuela Superior de Administración Pública -ESAP-
- PEBI-CRIC, Bolaños, G. (2004) *¿Qué pasaría si la escuela? 50 años de la construcción de una educación propia*. Bogotá: El fuego azul.
- Reichel-Dolmatoff, G (1991). Los ika. Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. Notas etnográficas 1946-1966. Bogotá, Colombia: Centro editorial Universidad Nacional.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rodriguez, E. (2014) *Megaproyectos, movimiento y organización indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta: el caso de la iniciativa de Embalse de Besotes*. [Tesis de maestría]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/44845/1/1020737756.2014.pdf>
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura: interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En *Revista Colombiana de Antropología* 47 (2), junio-diciembre, pp. 173-198.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca, GEIM, Unicef.
- Tattay, L. (2010) Niños y niñas del Cauca indígena. En Correa, F. *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. pp. (151-198) Bogotá, Colombia: Universidad Nacional, OIT.
- Tracy, H. (1997) *Ka'gimmiri nivizaku ni. La tierra es nuestra madre*. Bogotá, Colombia: Instituto lingüístico de verano.
- Trillos, M. (1996) Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Thesaurus* 3, (401-486) Instituto Caro y Cuervo, Bogotá. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH\\_51\\_003\\_001\\_1.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_003_001_1.pdf)
- Ulloa, Astrid. (2004). *La construcción del nativo ecológico: complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Uribe, Carlos Alberto. (1993). La gran sociedad indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta en los contextos regional y nacional. En François CORREA (ed.) *Encrucijadas de la Colombia amerindia*. Bogotá: ICAN. Pp. 72 – 97.
- Uribe, C. (1998) De la vitalidad de nuestros hermanos mayores de la nevada. *Revista de arqueología y antropología*. 10 (2) pp. 4-85
- Vasco, L. G. (2002). Entre selva y páramo, viviendo y pensando la lucha india. Bogotá: ICANH.
- Vasco, L. G. (2003). *Notas de viaje. Acerca de Marx y la antropología*. Bogotá: Estrategias educativas Ltda.
- Vasco, L. G. (Sin fecha). *Relaciones de la comunidad-escuela en el resguardo ikun de la Sierra Nevada de Santa Marta* Disponible en: [https://www.academia.edu/24532524/RELACIONES\\_COMUNIDAD-ESCUELA\\_EN\\_EL\\_RESGUARDO\\_IKUN\\_DE\\_LA\\_SIERRA\\_NEVADA\\_DE\\_SANTA\\_MARTA](https://www.academia.edu/24532524/RELACIONES_COMUNIDAD-ESCUELA_EN_EL_RESGUARDO_IKUN_DE_LA_SIERRA_NEVADA_DE_SANTA_MARTA)
- Viveiros de Castro, E. (2003) Perspectivismo y multiculturalismo en la América indígena. En Chaparro, A. y Schimacher (Eds.) *Racionalidad y discurso mítico*. Pp. 191-243. Bogotá: Universidad del Rosario – Icanh.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En *Revista Signo y Pensamiento* 46 (XXIV), enero-junio. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96. Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>