

CULTIVANDO SEMILLAS:
La construcción de conocimiento propio-indígena
A través del *tul* escolar

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar por el título de Antropóloga

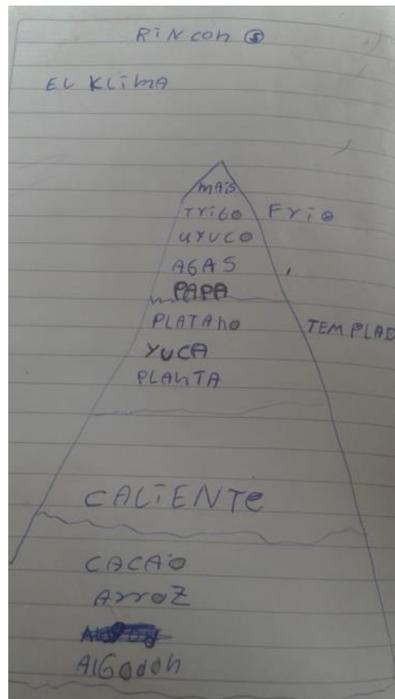
Eugenia Echeverri Aranzazu

Tutor
Mauricio Caviedes

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Antropología
Febrero, 17 de 2014
Bogotá







CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN	
Del fogón al plato, y del plato al tul	4
.1 Los Nasa y la Agricultura	8
.2 Un trabajo sobre aprendizaje se hace, aprendiendo	11
PRIMER CAPITULO	
¿Dónde sembrar? Recorriendo la tierra	15
1.1 Un día en Las Delicias	15
1.2 Sobre el Resguardo Las Delicias	20
1.3 Proceso educativo en el Resguardo Las Delicias	22
1.3.1 Primera escuela oficial Santa Ana	22
1.3.2 Escuela semilla de PEB: Las Mercedes	24
1.3.3 Escuela Bilingüe Las Mercedes	26
1.3.4 Centro de experimentación Intercultural Bilingüe	27
1.3.5 INEDIC	28
1.3.6 Invitación	32
SEGUNDO CAPÍTULO	
Preparando la tierra y aprendiendo a cultivar	34
2.1 De la cabeza a los pies	34
2.2 Antropología y aprendizaje	37
2.3 La escuela nace en el vientre	42
2.4 Aprendizaje en la Escuela; el tul escolar	44
2.4.1 Mirando sembrar papas	47
2.4.2 Construyendo la Era	49
2.4.3 “Las mujeres no hace nada”	53
2.5 Trabajo y Aprendizaje	56
CAPÍTULO TERCERO	
¿Qué sembramos? Sobre las semillas	59
3.1 Introducción	59
3.2 Identidad étnica, sistema interétnico y fricción interétnica	61

	Pag.
3.2 Escuela y conocimiento	63
3.3 Entre la comunidad y la escuela: La balanza del conocimiento	64
3.4 Alimentación y fricción: los profesores y los estudiantes	67
CONCLUSIONES	
Afianzando raíces	74
4.1 De la cabeza a los pies, y de los pies a la cabeza	77
BIBLIOGRAFÍA	80

Introducción

Del fogón al plato, y del plato al tul

El siguiente trabajo tiene como intención ahondar en los procesos de aprendizaje que desarrollan en el *tul* escolar como un espacio de acercamiento al proyecto educativo indígena. El trabajo apoya la idea de que si bien esto es posible verlo en diferentes espacios como el *tul*, aun existe un gran abismo entre las ideas plasmadas en el proyecto político y educativo y la manera en que estas se desarrollan en el día a día de la escuela. Para desarrollar este tema, el trabajo parte de la experiencia de los niños/niñas de la Institución para el Desarrollo de las Culturas INEDIC en el Resguardo Las Delicias en el departamento del Cauca. A partir de los conceptos El trabajo de campo respectivo se desarrolló entre junio y octubre del 2013 en el cual se realizaron diferentes entrevistas, registros fotográficos y registros etnográficos que son la base práctica del trabajo.

El resultado de este trabajo de grado es fruto del encuentro de muchas fuerzas, pensamientos y sensaciones que durante los últimos años me han atravesado, cuestionado y enfrentado en mis ires y venires entre la antropología, la familia, mis relaciones sociales y la universidad. Tanto los temas que circulan entre estas páginas, así como la reflexiones que hacen de nudos para entrelazarlos, los fui descubriendo lentamente y luego de muchas conversaciones y reflexiones, fueron encajando de a poco dado como resultado el siguiente trabajo. El producto es pues una suerte de rompecabezas; muchas piezas donde individualmente cada una tiene una imagen, pero encajan con otras para mostrar una sola obra, un solo paisaje.

La alimentación como resultado de la agricultura y el aprendizaje, temas ejes de este trabajo, se encontraron, para mí, por primera vez en el departamento del Cauca a donde llegué a través de mi participación en el colectivo estudiantil Rexistiendo. Por medio del trabajo conjunto con algunas organizaciones indígenas en el Cauca, el grupo realizaba una serie de talleres que giraban en torno a diversos temas como educación, formación política, derechos humanos etc. A través de estos espacios y actividades, que empezaban desde la formulación y acompañamiento a talleres pero que involucraban el compartir comidas, espacios, conversaciones y juegos con las personas

de la comunidad indígena Nasa, fui acercándome a un mundo que hasta ese entonces solo había percibido a través de los libros y artículos que había leído para la universidad. Este encuentro me permitió conocer una realidad que empezó a despertar en mí, muchas reflexiones que desarrollaron algunas veces en angustias y decepciones y otras veces en esperanzas y sueños. Una mezcla de todos estos sentimientos son los que actualmente se mantienen y que más que resolver, este trabajo cultiva y alimenta.

Desde que pisé por primera vez el departamento del Cauca en el año 2010, cuando viaje a conocer y acompañar un taller de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN, uno de mis lugares preferidos fue la cocina, o mejor dicho, el fogón. Las señoras Olivia y su madre quienes eran las encargadas de preparar los alimentos en esa ocasión, y en cada espacio que visité, las cocineras (siempre mujeres) fueron para mí, personas con quien compartir, y el fogón un lugar donde siempre había compañía y conversación. En estos lugares aprendí a hacer masas, a pelar papas, yuca y un poco sobre qué es la cocina comunal. Y es que si hay algo que comparte el movimiento indígena en torno a la comida, es que sin importar el lugar o la actividad en que la que uno se encuentren, siempre que haya un fogón prendido, hay un poco de comida para todo aquel el que pase por allí. Sea sancocho, arroz o masas con café siempre hay una porción para compartir con aquellos que no se esperaban o para quienes viven por ahí cerca aunque no hagan parte de la actividad o el resguardo.

Ahora, estando en estos lugares y viendo como la comida es un medio de interacción e integración de la comunidad, pero sobre todo cómo la agricultura seguía siendo una base importante de la cultura y de la economía indígena, me preguntaba de dónde salían las yucas, las papas, el plátano, el arroz o el maíz que usaban diariamente. Entre las primeras conversaciones que logré entablar al respecto, me explicaron que si bien una gran parte de lo que se usa en la cocina es traído de las cabeceras municipales, sobre todo de Santander de Quilichao como parte del apoyo que la institución encargada del encuentro presta a estos espacios, siempre hay un racimo de plátanos, un par de yucas o una libra de café que llega de los cultivos personales de algún integrante de la comunidad o de las tierras comunitarias del resguardo. Allí surgió mi interés en conocer un poco sobre los medios a través de los cuales las comunidades indígenas

trabajan la tierra y acceden a la agricultura como un medio para subsistir. Una subsistencia que luego vería, está pensada como un camino hacia la autonomía alimentaria pero también como una práctica a través de la cual se lleva a cabo la transmisión de conocimientos culturales en torno a la comida, la medicina y la cosmovisión.

Ahora bien, ya que la agricultura tiene gran importancia como un aspecto fundamental en la vida de las comunidades indígenas en tanto les permite, entre otras cosas, pervivir como grupo social, pensar esta práctica como un medio de transmisión de conocimientos y valores me permitía acercarme a ella desde otro de mis temas de interés, la educación.

La antropología desde sus inicios ha tenido como uno de sus hilos conductores la transmisión de conocimientos o aspectos fundamentales de una cultura, proceso denominado como *socialización*. Entre las etnografías clásicas, los ciclos de vida fueron una de las rutas a partir de las cuales se explicaba cómo un individuo era integrado en la sociedad. A través de la descripción de las diferentes etapas que atravesaban los niños/niñas, se señalaba cómo a partir de su participación en diferentes labores, iban adquiriendo los conocimientos que les permitían incorporarse de manera exitosa a la vida adulta. Allí encontramos algunos textos como los de Margaret Mead sobre la cultura Samoa (1928), Bronislaw Malinowski de los Trobriandeses (1922) e incluso Richel Dolmatoff (2012) sobre las comunidades indígenas de la Sierra nevada de Santa Marta en Colombia. Este evento de socialización suponía que los niños aprendían, es decir apropiaban esos conocimientos y los ponían en práctica con la ayuda de unos procesos sociales que lo facilitaban. Este último proceso es denominado *educación*.

Desde esta perspectiva fue que encontré la unión entre mi interés por la educación, que luego incluiría el aprendizaje, y la agricultura. Quería ver cómo las cosas que los niños/niñas aprenden a través del *tul* escolar, se relacionan con algunos aspectos que para la comunidad Nasa son fundamentales para su pervivencia en tanto pueblo.

La agricultura ha definido por mucho tiempo las formas de vida de las comunidades indígenas, así como de otros grupos sociales rurales. Hoy en día incluso representa una de las herramientas a partir de las cuales estos grupos se permiten tener cierta autonomía alimentaria. Siendo así, la

posibilidad de que este siga siendo un medio de subsistencia, requiere que los conocimientos desde los cuales se trabaja la tierra sean transmitidos a través de las distintas generaciones.

Anteriormente, este aprendizaje se desarrollaba exclusivamente a partir de la participación de los niños/niñas en las actividades familiares y comunitarias con el apoyo o guía de los padres u otros adultos. Sin embargo, desde la aparición de las instituciones educativas indígenas en los años 70's, se propuso que en tanto el *tul* representa un espacio familiar y comunitario de gran importancia en la cosmovisión nasa, éste debía hacer parte del espacio escolar.

Ahora bien, impulsada por conocer más sobre el proceso y la situación actual de la educación indígena, en una de mis visitas al Cauca conocí a Edgar Hoyos, un colaborador no indígena que participaba en el equipo de educación de la Asociación de Cabildos indígenas del Norte del Cauca (ACIN) organización que reúne a los quince cabildos del norte del departamento y desde el cual se han planteado los proyectos educativos de los siete planes de vida que cobija.

Durante nuestra charla, Edgar me explicó cómo, a grandes rasgos era entendida y era puesta en práctica la educación en los diferentes resguardos indígenas que integran la asociación. Entre todo, resaltaba la importancia que le ha dado el movimiento a hacer de la escuela un espacio desde el cual no solo se transmitan los conocimientos que la comunidad considera importantes sino también que los medios a través de los cuales haga, estén de acuerdo con las necesidades, capacidades y posibilidades de cada resguardo. A partir de esta apuesta, que había sido fruto del diálogo y trabajo de las comunidades desde los años 70's, surgió la propuesta de que uno de los espacios de acercamiento y trabajo de los temas e intereses de la comunidad fuera precisamente el *tul* escolar (PEBI: 2004:62).

Según estos planteamientos, la transmisión y construcción de conocimientos relacionados con la agricultura y el cultivo es fundamental para poder llevar a cabo el proyecto político y cultural del pueblo Nasa. Para éstos, la huerta escolar, o *el tul*, es más que un lugar de producción alimenticia, “es un modelo integral del cosmos” (PEBI: 2004:105). Allí no solo se encuentran los alimentos básicos para la cocina y para alimentar a los animales como el cilantro, cebolla, frijol, forraje entre otros, sino que también es la casa de algunos espíritus, y el lugar donde se accede a

las plantas medicinales. Dado que cada familia nasa tiene su propio *tul* que provee una gran variedad de productos para su alimentación, este también constituye un espacio importante de socialización de los hijos (PEBI: 2004:106)

Ante este panorama, la pregunta con la cual decidí acercarme fue; ¿Cómo se relacionan los conocimientos construidos desde la huerta escolar en la institución educativa INEDIC, con las posibilidades de subsistencia de la comunidad Nasa en el resguardo de las Delicias? Para poder responder a esta pregunta debí separar sus objetivos en dos: por un lado, el que se refiere a la producción de conocimientos. Allí tiene un papel fundamental el aprendizaje el cual abordaré desde las propuestas de Bárbara Rogoff (1993), Jane Lave y Etienne Wenger (1991) sobre la *cognición social*, a partir del cual el aprendizaje es entendido como un proceso social y sobre la *participación legítima* periférica en donde ese aprendizaje se encuentra enmarcado dentro de unos procesos de integración a ciertos grupos de conocimiento también entendidos como *comunidades de práctica*. Por el otro lado está la relación que tienen estos aprendizajes con las posibilidades de subsistencia de la comunidad indígena. Para resolver este último punto, retomo el concepto de *fricción interétnica* sugerido por Roberto Cardoso (2007) el cual sugiere la existencia de tensiones y relaciones de dominación fruto del encuentro entre grupos étnicos, con el cual bus explicar la relación entre con los conocimientos y prácticas del *tul* escolar en contraste con los conocimientos y formas de vida no-indígena.

Para comenzar este recorrido a través de la pregunta expuesta anteriormente, sugiero es importante comenzar haciendo un breve recuento sobre la experiencia del pueblo Nasa en relación con la agricultura como medio de vida. Expongo así un pequeño recorrido sobre la vida de la comunidad en el país que desemboca en la presentación de algunas de las problemáticas particulares con las que se enfrentan las comunidades hoy en día y que son el nido desde donde nace este trabajo. Seguido de esta presentación, hago alusión al proceso del aprendizaje y cómo en coherencia con el marco de análisis elegido, comprendo que una de las formas en que se debe acercarse a éste, es participando en este proceso, es decir aprendiendo. Para concluir la introducción y darle paso al grueso del trabajo, expongo una breve explicación de la perspectiva metodológica y finalmente una presentación de la estructura del trabajo.

Los Nasa y la Agricultura

Las comunidades indígenas han sido desde siempre agricultoras. Por muchos años, antes del encuentro de la comunidad Nasa con los españoles, este pueblo se dedicaba a la caza, la pesca y la recolección de alimentos. Ubicado en la cordillera central, en el departamento del Cauca entre las cuencas de los ríos Páez y Yaguará, este era pueblo semi nómada por lo cual, la manera en que accedían a los alimentos era en a partir de los recorridos por las orillas de los ríos y las selvas en donde recogían diferentes frutas y cazaban distintos animales. Dado que no había ningún tipo de propiedad sobre la tierra, se movían libremente por el territorio sin ningún problema. Más aún, cuando se movilizaban hacia las montañas y se asentaba durante algún tiempo allí, sumaba a estas actividades el pastoreo y el cultivo (Pachón, 2001: s.p).

Allí comenzaron a sembrar diferentes alimentos como el frijol, el olluco, la yuca, y quizás uno de los más representativos e importantes alimentos para la comunidad, el maíz. Durante esos tiempos, los terrenos en los que se desarrollaban los cultivos eran bastante amplios y además de contar con una gran diversidad de alimentos gracias a la variedad de pisos térmicos, todo lo que se sembraba era para el autoconsumo. Las tierras se explotaban por un largo tiempo y luego se dejaban descansar unos diez años para luego volver a sembrar. La manera en que estaba distribuida la tierra era a partir del modelo de *rocería*. Esta forma de cultivo tenía como base la unidad familiar. Cada núcleo familiar perteneciente a la comunidad contaba con un terreno proporcional con sus necesidades. Este tipo de organización permitía que cada familia tuviera alimento y trabajo, ya que el tamaño de la tierra dependía del número de personas que compusiera la familia y que por tal, podían trabajarla (Findji, 1993: 52).

La llegada de los españoles, significó la dominación, sometimiento y con esto la transformación de los modos de vida de los pueblos indígenas. Para la comunidad Nasa este momento implicó el desplazamiento y la pérdida de gran parte de sus territorios de los cuales fueron expulsado por los colonos quienes instalaron allí grandes haciendas para el ganado y la minería. Así mismo, la introducción del sistema económico colonial introdujo la implementación de distintos medios de pago (encomienda y tributo) a los cuales, quienes no huyeron de sus tierras para impedir sus pagos, tuvieron que integrarse (Findji, 1993: 48). La suma entre la poca tierra que poseían las

familias indígenas así como la obligación del pago de tributos, forzó a una gran parte de los Nasa a vender su fuerza laboral para poder sobrevivir. Tuvieron que desplazarse y comenzaron a trabajar en las tierras de los latifundistas quienes les arrendaban una porción de sus tierras a cambio de su trabajo en la hacienda. Este modelo de arrendamiento se conoció en la región con el nombre de *Terraaje* (Findji, 1993: 48).

Desde ese entonces, la comunidad Nasa ha encaminado la lucha por la tierra. La liberación de sus antiguos territorios ha sido y sigue siendo uno de los pilares de su movilización. A pesar de la recuperación de tierras que encaminaron los pueblos del departamento del Cauca en los años 70's, desde la cual se han logrado recuperar una importante parte de sus territorios posibilitándoles expandir sus resguardos, hoy en día la mayoría de éstos no cuenta con la tierra suficiente para entregar a cada familia de tal modo que estas puedan trabajarla y satisfacer sus necesidades sociales, económicas y alimentarias. Esta condición ha significado para muchos la necesidad de recurrir a trabajos fuera de la comunidad ya sea como jornaleros en cultivos de café en zonas aledañas a la comunidad o incluso salir a buscar trabajo en las cabeceras municipales como Santander de Quilichao, Popayán o Cali. Cuando salen del resguardo, la mayoría de las veces se van a trabajar como mototaxistas o empleadas del servicio doméstico en condiciones que los lleva muchas veces los hace dejar la comunidad por siempre (Tattay, 2010:170-179)

En cuanto a la relación con la agricultura, si bien hoy en día sigue conservando este modo de cultivo y es la base de su alimentación, a partir de la reestructuración de los territorios las comunidades indígenas debieron recurrir a nuevas formas de organización. Aun cuando siguieron viviendo en las mismas regiones, las condiciones de subsistencia económicas cambiaron. Con la llegada de los españoles se introdujeron nuevos productos entre ellos algunos de los más importantes hoy en día en la economía indígena como el café, el ganado y la caña de azúcar, que además de constituir una parte fundamental de la alimentación, por sus formas de cultivo y trabajo, implicaron cambios en la forma de producción y organización de la comunidad.

Actualmente no todas las familias que se encuentran censadas en los diferentes resguardos, cuentan con un pedazo de tierra para cultivar. En el caso del Resguardo Las Delicias algunas tienen sus casas en el casco urbano y tienen que ir a trabajar en las tierras de otros comuneros

para poder sobrevivir. Aquellas familias que han logrado conseguir un pedazo de tierra, pueden cultivar en el *tul* una variedad de alimentos como maíz, plátano, frijol, caña, aguacate y yuca para el pancoger, no obstante esta porción es muy chica ya que las familias prefieren utilizar la mayor parte de los cultivos para el cultivo de café que es uno de los pocos productos que les permite sacar algún tipo de remuneración económica, aunque sea apenas dos veces al año (Correa, 2010:4).

La escasa producción familiar, así como las diferentes transformaciones económicas y culturales por las que han atravesado los pueblos indígenas han llevado a que la mayor parte de lo que se consume en las casas venga desde afuera, traído de los cascos urbanos como Santander de Quilichao. Al respecto, Arley Daza, gobernador del Resguardo Las Delicias hasta el 2013, decía que aproximadamente el 80% de lo que se consume dentro del resguardo viene de afuera (Diario de campo 21 de julio 2013). En la búsqueda de hacerle frente a la dependencia que mantienen actualmente los indígenas respecto a los productos nacionales, una de las apuestas actuales del movimiento y de la comunidad de Las Delicias es concientizar y capacitar a los indígenas sobre las formas de producción, distribución y consumo de diferentes alimentos (CRIC,2013: s.p)La recuperación de la alimentación propia, la preparación de alimentos, el apoyo a la diversificación de la huerta familiar con las semillas tradicionales y el fortalecimiento de formas de producción y distribución comunitarias como el truque, la minga, el cambio de mano o las tierras colectivas son algunos de las herramientas desde las cuales se busca fortalecer la economía propia (Vitonás: 2008: 140-153) En este proceso, el *tul* escolar es una herramienta para hacer que los niños/niñas participen de en esta iniciativa.

No es pues extraño proponer que la relación que tiene la comunidad Nasa con la tierra en tanto fuente de vida, va más allá de su relación espiritual y cultural. Para los Nasa la tierra es trabajo y alimento por eso es que para la comunidad “*Ser Páez implica ser un buen trabajador de la tierra*” (Fidji, 1993:48). Es precisamente dado a esta estrecha relación, que para la comunidad es fundamental que los niños y niñas sepan valorar y trabajar la tierra.

Un trabajo sobre aprendizaje se hace, aprendiendo

Al principio de mi experiencia en el resguardo, tenía bastante interés en registrar y ser muy cautelosa con la observación que me permitiera entender eso que estaba allí para ver y entender, a través de la etnografía, cómo los niños/niñas aprenden. Había leído en la universidad sobre la relación en campo y quería sacarle el mayor provecho al vivir, acompañar y observar el lugar en el que me encontraba. Tal como propone Malinowski quería hacer de mi experiencia allí una especie de zambullida en la que, al vivir y acompañar el día a día de la comunidad, pudiera acercarme a sus formas de vida. Es por esto que para ayudar en mi trabajo había planeado utilizar diferentes herramientas como la observación participante en las clases, el registro de mis observaciones en diarios de campo así como algunos registros fotográficos que hacen parte de este trabajo. Desde el planteamiento del proyecto mi interés fue hacer de la etnografía la base de la mirada y acercamiento al lugar y al tema de interés. Entendiendo para usos de este trabajo la etnografía como un ejercicio de observación detallada y descriptiva de algún aspecto de una comunidad.

Ahora bien, aunque este acercamiento metodológico etnográfico es en principio la base de este trabajo, durante mi estadía en campo, el vivir día a día y compartir las experiencias de las personas de la comunidad, las herramientas metodológicas fueron cambiando en la medida en que fueron acoplándose a las dinámicas del lugar. Es por esto que finalmente pude contar con dos grandes entrevistas: una al director de la institución Neis Lame y la otra a la profesora Carmenza Camayo que, al momento de concederme la entrevista me abrió las puertas de su casa y pude quedarme repetidas veces allí. El resto de la información surgió a partir de mis acercamientos, conversaciones y participación en la escuela. Una participación que por momentos fue como docente, ayudando a los profesores a dar algunas clases, y otras de estudiante, pues siendo una persona del exterior, en muchos casos, sobre todo en el espacio del *tul*, yo también me encontraba en un proceso de aprendizaje.

Este último punto me permitió comprender que hablar sobre las maneras en que los niños/niñas aprenden, no estaba dando cuenta de todo lo que sucedía en esos espacios en los que tuve la oportunidad de participar. En mi experiencia, al llegar a un lugar ajeno y lejano a mi cotidianidad, me fui encontrado con que en ese vivir, ese compartir, yo misma estaba haciendo parte de ese proceso que era tan llamativo para mí. Estaba participando activamente en los

procesos de aprendizaje al acompañar las clases y los espacios del hogar iba aprendiendo a arar la tierra, sembrar, arrancar de la tierra los alimentos que, una vez más gracias a mis largas estadías en la cocina, también aprendí a cocinar.

En general, este tipo de acercamiento está marcado por la reflexión y el reconocimiento de un *conocimiento situado* en donde el cuerpo, como medio de conocimiento y ubicación, supone que hay una variedad de aspectos como el género (femenino), la edad, la clase social etc. que van a marcar la manera en que desde la mirada y la acción se da una relación con la realidad; entre ella con las demás personas involucradas (Haraway;1996). El ser mujer, joven y estudiante no solo marcó la forma en que entré a la comunidad sino los proceso y espacios en los que pude participar, las personas con las que tuve la oportunidad de compartir y conversar.

Es pues en coherencia con estos planteamientos que este trabajo no sólo cuenta con las experiencias de los que componen el lugar de interés en donde los principales actores son los niños y niñas y los docentes, sino que también la nutren algunos apartados sobre mi experiencia de aprendizaje en estos espacios.

Siendo así, esta tesis es el resultado de ese camino que decidí emprender, acompañando por un tiempo a la comunidad indígena nasa del Resguardo Las Delicias en el municipio de Buenos Aires. Un proceso que se llevó a cabo durante cinco visitas al resguardo cada una de una y dos semanas, durante el periodo que comprende los meses de junio hasta octubre durante el 2013. Así mismo las reflexiones que aquí se encuentran impulsadas y reforzadas por las diferentes visitas que desde el 2010 llevó realizando, de manera esporádica a Santander de Quilichao acompañando diferentes procesos de la Casa de Pensamiento de la ACIN y algunos talleres con los docentes de la UAIIN.

A través de la observación participante, algunas entrevistas semi estructuradas y conversaciones que se llevaron a cabo en el día a día, quiero dar cuenta de la relación que existe entre el aprendizaje en el espacio escolar como continuación de las actividades del hogar en relación con la agricultura y las posibilidades de subsistencia de la comunidad. Para llevar a cabo esta revisión propongo una mirada del proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento en el *tul*

escolar a través de la analogía del cultivo.

Cultivando Semillas busca ser una alusión a dos procesos que se encuentran dentro del trabajo y que se ven expresados dentro de las labores y formas de vida de la comunidad nasa. Por un lado hace referencia a la concepción que desde la educación propia existe sobre los niños y niñas quienes se creen llegan a mundo como unas semillas. Es decir, con todo el conocimiento dentro de sí y que solo necesitan del espacio y las condiciones para florecer. Bajo esta perspectiva, la escuela cumple un papel fundamental hoy en día por ser uno de los lugares, que como lo busca resaltar este trabajo no es el único, enfocado en potencializar y nutrir este conocimiento. Por el otro lado hace referencia al proceso que se desarrolla dentro de la huerta escolar y en general en la comunidad, en donde el cultivo de los alimentos involucra una serie de procesos y cuidados que hacen parte del día a día e involucran el trabajo colectivo.

De acuerdo con esta propuesta la tesis está organizada a partir de tres capítulos. El primero, *¿Dónde sembramos?; caminando la tierra*, es un acercamiento a la historia del resguardo así como al proceso educativo que allí se ha gestado, se trata de conocer un poco la tierra en la que se cultiva y los diferentes elementos que, desde el contexto, han servido como abono para el modo de vida de la comunidad en el cual se lleva a cabo los procesos de aprendizaje. El segundo capítulo *Preparando la tierra; aprendiendo a cultivar* busca hacer una revisión sobre la manera en que los niños y las niñas aprenden a cultivar y a trabajar la tierra a través de la participación en las actividades de la escuela y el hogar. El tercero y el último capítulo: *¿Qué sembramos?: Sobre las semillas* es el momento en el que, de acuerdo a la manera en que está enmarcado el aprendizaje en la comunidad, se plantea una relación contrastante, entre los modelos de vida indígenas frente a la sociedad nacional.

Por último está *Afirmando raíces* un pequeño capítulo donde presenté una serie de conclusiones y reflexiones sobre mi experiencia en el resguardo; sobre la educación, el aprendizaje y las posibilidades subsistencia de la comunidad en tanto pueblo indígena. Este último apartado, si bien permite cerrar algunas de las discusiones que se plantean a lo largo de todo el trabajo, es al mismo tiempo una invitación para el lector a seguir explorando los espacios de la educación y aprendizaje desde una mirada antropológica.

Primer capítulo

¿Dónde sembrar? Caminando la tierra

El primer capítulo introduce el resguardo Las Delicias y la institución educativa. Con la intención de exponer el lugar y las condiciones en las que se desenvuelven los procesos de aprendizaje en torno al *tul*, hace un recorrido por la historia del resguardo y las diferentes instituciones educativas que existieron antes del actual Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (INEDIC). Este último recorrido busca reflejar el proceso de apropiación y construcción de un proyecto educativo liderado y administrado por la comunidad indígena Nasa resaltando que se bien ha sido un proceso fruto de la negociación y dialogo entre la comunidad sobre cómo llevar las formas de vida indígena a la escuela, el hecho que.

En el libro *“El hecho humano; las bases culturales del desarrollo educativo”* Levine y White (1987) resaltan que si bien se puede decir que la educación es un fenómeno universal, las condiciones en las que este proceso se desenvuelve, tiene un carácter cultural y contextual que hace que en cada lugar, la educación tenga sus propias particularidades. Es por esto que, para comprender la importancia y el papel que cumple la educación en una comunidad es necesario ahondar en la historia y particularidades de su cultura pues, según los autores, estos factores moldean los criterios sobre los que se construye y desenvuelve la educación. Las ideas que un pueblo tiene sobre su futuro, la forma de resolver problemas y en general cómo entiende el papel de la educación, definen la manera en que una comunidad organiza el tiempo, espacio, atención, fondos, etc., en relación con el proceso educativo (Levine y White: 1987: 25)

Tomando estos planteamientos a manera de guía, el siguiente capítulo tienen como objetivo hacer un breve recorrido por el lugar y las personas involucradas en el proceso educativo de los niños y las niñas del Resguardo Las Delicias. A manera de introducción y con la intención de empapar un poco al lector sobre las dinámicas de la vida en la escuela, se esboza una breve narración sobre lo que pasa en un día en el INEDIC. Seguido de esto, hay una vuelta hacia el pasado que se remonta hasta el surgimiento del Resguardo, momento en el que también surge la primera institución educativa formal como resultado del encuentro de las comunidades indígenas con las expediciones españolas. Dado que la educación formal institucional no es propia de las

comunidades indígenas, y en un principio los centros educativos fueron utilizados como espacios para eliminar las prácticas indígenas e imponer las formas de vida que traían los españoles, el recorrido por las diferentes transformaciones que han resultado en lo que actualmente es el INEDIC, evidencian los esfuerzos que ha encaminado el movimiento indígena en las últimas cuarenta décadas para transformar esta institución occidental en una herramienta para el fortalecimiento de su proyecto político y cultural.

Un día en Las Delicias

El pito de las dos chivas que lentamente se va haciendo más fuerte a medida que se va acercando al casco central del resguardo, marcan el comienzo de un nuevo día en Las Delicias. En ellas vienen los niños y niñas acompañados de familiares y comuneros, que desde sus lejanas casas llegan para empezar un día más de clases y de trabajo. Otros, los que viven más cerca o incluso que viven mucho más lejos pero por donde no pasa la chiva, vienen caminando. Algunos de ellos deben hacerlo incluso por entre 45 y 60 minutos entre lomas, potreros y quebradas. Al frente de una de las tiendas, la más popular entre los estudiantes, se empiezan a concentrar todos, y aquellos que tuvieron la fortuna de llevar unas cuantas monedas, no demoran en gastarlas, a esas horas de la mañana, en paquetes de papitas fritas, helados, yogures, chicles o bombombunes con los cuales pintan sus bocas y dedos de intensos colores. Aunque el colegio solo tiene hasta grado 11, lo que quiere decir que el máximo de edad que puede tener un estudiante son entre 15 y 16 años, muchos de estos niños y niñas tienen bastantes responsabilidades que empiezan incluso antes de llegar a estudiar. Preparar a sus hermanitos para la escuela, hacer desayuno y dejar listo el almuerzo, son algunas de las tareas que deben realizar antes de salir de sus casas.

Entre las 6:45am y las 7:45am lentamente se ve cómo entre la gente que sale a trabajar, las tiendas que empiezan a abrir sus puertas, se abren paso un montón de niños que en sus uniformes azules cogen mil caminos alternos, hacen millones de paradas e incluso empiezan a jugar fútbol o en los juegos con tal de alargar al máximo su llegada al salón. Desde la entrada a la zona escolar, donde se encuentran la mayor parte de los quioscos o salones, se encuentran sumergidos entre matas de plátano, café, frijol, yuca, arracacha, cilantro y las plantas medicinales de las que se compone la huerta escolar. Las diferentes vertientes del camino principal se abren paso entre las hojas y las ramas para llevar a cada grupo de estudiantes a sus respectivos lugares.

Los quioscos a los que llegan los estudiantes son una especie de hexágono donde no existen paredes, solo unas cuantas columnas en las que se apoya el techo. Al interior hay un tablero (que este año quieren eliminar) y las sillas, cada una con su mesita, en donde se van sentando de a poco los niños. La clase está programada para empezar a las 7:45am, sin embargo regularmente está empezando a las 8:00am cuando los niños, después de no encontrar más opciones para jugar y ante el llamado insistente de los profesores o profesoras, se sientan cada uno en sus silla y sacan su cuaderno y lápiz. Cada salón tiene su rutina, y como en los colegios oficiales, el día está dividido en horas con diferentes asignaturas; español, matemáticas, sociales, biología, filosofía, nasayuwe, entre otras. Usualmente, dado que la jornada de estudio no es muy larga, los más pequeños ven entre una y dos asignaturas al día y los más grandes ven máximo cuatro.

Durante las primeras horas de la mañana, cada salón, sin importar qué clase están viendo, envía entre una y dos personas a que realicen las actividades de aseo o alimentación correspondientes al proyecto que tienen asignado cada uno. Estos proyectos, los cuales hacen parte de las estrategias pedagógicas a partir de las cuales buscan anclar los contenidos de las asignaturas a las necesidades y particularidades locales, dependen del curso y varían entre la cría de cuyes, las huertas, la producción de abonos orgánicos y próximamente la cría de peces. Varias veces en el año hay días dedicados exclusivamente a la huerta o a las mingas en las que todos los niños ayudan a pintar, cocinar, cargar guadua o desyerbar. También hay días en los que todos los salones se dedican al trabajo del proyecto o a la huerta colectiva. La elección de los días para estas actividades depende exclusivamente de los tiempos de la cosecha (calendario agrícola) y de las necesidades de la escuela. Se procura que en las actividades colectivas participen todos los estudiantes y de acuerdo a la magnitud del trabajo que haya que realizar también se unen los padres de familia y otras personas de la comunidad.

El primer segmento de clases termina a las 9:30am, hora designada para el refrigerio y para darles un respiro a los niños que empiezan a exigir un tiempo para jugar. Como el comedor queda en la antigua sede del colegio, para la mayoría de estudiantes el trayecto desde el salón hasta el comedor y devuelta puede tomar hasta 30 minutos lo que significa para los profesores menos tiempo de clase. Para muchos de los niños, el refrigerio es al mismo tiempo su desayuno por lo

cual la escuela le da mucha importancia y procura que sea balanceado. Cada día hay un orden diferente en el que los niños reciben el refrigerio. Se hace una fila larga que logra superar las dimensiones del comedor y a medida que van recibiendo la merienda a través de la ventana que separa el comedor de la cocina, los estudiantes se van sentando en las bancas largas de madera apoyando la colada, mazamorra o el plato de maduro con jugo en las mesas que paralelamente recorren las bancas.

Por la importante labor que tiene la escuela en el resguardo y sus responsabilidades con el cabildo, es usual que varias veces a la semana hayan actividades extracurriculares que exigen el tiempo de los profesores y/o de los estudiantes por lo cual es difícil que las clases y los programas sigan un ritmo constante y durante el semestre se pierden muchas clases. Usualmente las actividades de este tipo empiezan después del refrigerio dando por terminado el día de clases apenas habiendo visto unas pocas horas.

Los días que no hay ninguna actividad extra curricular, las clases siguen su curso hasta las 12:30 o 1:00pm cuando nuevamente hay que volver al comedor para el almuerzo, la metodología es igual solo que a esta hora regularmente hay menos niños. Dependiendo del almuerzo hay muchos estudiantes, sobre todo los mayores que prefieren no almorzar y cambiar el sancocho por algún frito que venden al frente del comedor. A diferencia de muchas de las escuelas rurales, gracias a la existencia de la huerta escolar y del apoyo del cabildo, el INEDIC puede ofrecerles a los estudiantes dos comidas al día. Habitualmente las escuelas rurales no ofrecen nada más que el refrigerio y los niños llegan a almorzar a sus casas una vez salen. En el caso del INEDIC los niños primero almuerzan y luego se van para sus casas.

La jornada escolar para los estudiantes termina aproximadamente a la 1:00pm solo hay veces el grado 11 se queda para adelantar algunas asignaturas o trabajar en sus proyectos de grado. En la tarde, dado que la chiva siempre está ocupada en otras labores, todos los niños/niñas vuelven caminando a sus casas. Gracias a su ubicación y capacidad de convocatoria, la escuela es uno de los lugares más concurridos e importantes del resguardo. Es por eso que una vez se van los niños, el casco queda prácticamente vacío y solo se escuchan los gritos de algunos estudiantes que se quedan jugando en el polideportivo su deporte preferido, el microfútbol. El resto vuelve a la casa

a estudiar, colaborar en las tareas del hogar y dejar las cosas listas para el siguiente día que vuelve a comenzar una vez más, antes de la salida del sol.

Sin lugar a dudas, la escuela hace parte de la vida cotidiana de la comunidad; es el centro de la ruta de paso de los integrantes de la comunidad a sus casas o lugares de trabajo, por esto mismo muchas veces un lugar de parada para recibir un plato de sopa o de mazamorra. Para los estudiantes, padres de familia y profesores, quienes están involucrados directamente en las labores diarias de la escuela, este es un lugar de encuentro, de aprendizaje y ante todo un espacio para compartir. Para el resto que no se encuentran involucrados directamente y en general para toda la comunidad, es un referente constante del proyecto político del resguardo en el que se encuentran consolidados las experiencias, caminos y esperanzas de su autonomía. Es el resultado de una historia de lucha y reflexión que comienza incluso desde los orígenes del resguardo.



Sobre el Resguardo Las Delicias

Antes de 1915, así como gran parte del departamento del Cauca, las tierras donde actualmente se encuentra el resguardo estaban en manos de terratenientes. En el caso de las Delicias las principales haciendas pertenecían a Matías Cifuentes y a las familias Olguines, Barberena y Marulanda. En su condición de colonos, estas familias no solamente poseían las tierras sino también la mano de obra de la población indígena que, desde antes de su llegada, ya habitaban allí. Durante este tiempo los terratenientes usaban la figura de la encomienda para controlar la población y su asentamiento en las tierras. Esta consistía en un tributo que la población debía pagar a los hacendados a manera de impuestos por vivir en las tierras que alguna vez les pertenecieron. Así les iban vendiendo pequeñas porciones de tierra a los indígenas, las cuales no superaban una hectárea, a cambio del trabajo de toda su familia en su hacienda. En estas circunstancias el terrateniente no solamente tenía el control sobre las tierras y el trabajo sino que además era quien decidía qué debía sembrarse, en qué proporciones y la mayor parte de lo que se producía lo compraban las haciendas a precios que ellas mismas establecían (Fidji,1993: 49).

Este tiempo significó en la vida de la comunidad Nasa un momento crucial ya que fue durante este periodo cuando empezaron a perder sus tierras. Por un lado, las leyes de baldíos permitieron a los colonos apropiarse y privatizar las tierras colectivas que se encontraban sin explotar. En respuesta a esto, muchas familias que no podían pagar el terraje que les era exigido como condición para poder vivir allí, tuvieron que vender sus parcelas nuevamente a los terratenientes y pasar a ser jornaleros. Esto les implicaba tener que moverse regularmente entre las otras haciendas donde conseguían trabajos por temporadas (Fidji,1993: 49).

Durante los años 70's, a raíz de los fuertes y constantes atropellos que venía sufriendo la población indígena, se empezó a gestar en el departamento un movimiento de insatisfacción que reunía a indígenas y campesinos en torno a la reivindicación de sus derechos sobre los territorios y sobre las pésimas condiciones laborales en los hacendados. De esta manera adultos, hombres, mujeres y niños se unieron para recuperar algunas de las tierras que ancestralmente ocuparon y que injustamente les habían sido arrebatadas. Inspirados por las luchas que encabezaron líderes como Manuel Quintín Lame en la década de los 30's quien había aprendido a leer y escribir y se había acercado a las leyes, la población se llenó de argumentos jurídicos sobre el derecho del

indígena a la posesión de la tierra de sus ancestros y pudo apropiarse nuevamente de algunas tierras. Fruto de estas movilizaciones y convencidos de la importancia de que los diferentes pueblos se unieran para seguir caminando juntos, surgió, en 1971 la primera organización indígena de la zona Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

Los alcances de este movimiento se expandieron rápidamente por el departamento permitiendo que en el año de 1977 se constituyera el Cabildo Indígena de Las Delicias. Este lo conformaron una agrupación de 30 familias indígenas provenientes de municipios como Jambaló, Caldonó, Munchique los Tigres, quienes habían llegado a ayudar con las recuperaciones en esta zona y por tanto habían logrado conseguir un pedacito de tierra, junto con varias familias de campesinos que habían sido trabajadores de los grandes hacendados. En 1988 se terminaron de recuperar las últimas dos fincas llamadas El Vergel o San Francisco y la Chivera y Piedra el Tigre con las que, tras once años de movilización, concluyeron el proceso de recuperación de los territorios que hoy en día hacen parte del resguardo. Actualmente bajo el plan de vida *Sa't Fxixi Kiwe* que incluye a los cabildos de Delicias, Concepción, Guadualito, Pueblo Nuevo y Cerro Tijeras que hacen parte de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN) vienen adelantando otras recuperaciones con las que se espera poder ampliar el territorio ya que actualmente, dado el crecimiento poblacional que han sufrido la comunidad, uno de sus principales problemas, que el movimiento ha resaltado en diferentes asambleas y encuentro comunitarios, es que no hay suficiente tierra fértil y cosechable para todas las familias.

El resguardo de Las Delicias, como ya se dijo se encuentra ubicado en el municipio de Buenos Aires en el departamento del Cauca, actualmente está compuesto por un total de 582 familias y 2.721 personas de las cuales el 96% es indígena Páez, el 3% campesinos y un 1% negritudes (PEC: 2004: 8)El resguardo se compone de un casco urbano donde se encuentra la escuela, la oficina del cabildo, el puesto de salud, el polideportivo y un número de casas y tiendas que surten a todas las familias de la zona. De ahí salen varias veredas en las que cada familia tiene una casa, alguna de ellas con un pequeño tul donde alcanzan a cultivar maíz, yuca, frijón, café, plátano y algunas otras cosas que se usan principalmente para el consumo familiar. Algunas veces la producción alcanza un pequeño excedente que sirve para comercializar en las tiendas del resguardo o en Santander de Quilichao.

Los principales productos de la región son café, caña, yuca, frutales, maíz, hortalizas y el plátano. La mayor parte de la población se dedica al cultivo de estos productos ya sea en sus casas o en las casas de otros comuneros en donde trabajan como jornaleros. El cabildo también es propietario de una tierra colectiva la que, a través de mingas, trabaja conjuntamente la comunidad para sacar de allí diferentes alimentos que sirven para el consumo de la comunidad en eventos colectivos o para la venta.

Proceso educativo en el Resguardo Las Delicias

Desde 1970 el movimiento indígena del departamento del Cauca ha apropiado la educación como una bandera de sus reivindicaciones. Desde ese entonces y hasta el día de hoy, los diferentes pueblos indígenas han pensado, reflexionado, creado, experimentado en torno a la encontrar los caminos que permitan que la pervivencia de las culturas de acuerdo a sus pensamientos y formas de vida. Es por esto que conocer la historia de la escuela en un territorio indígena es una forma de acercarse a ver cuáles han sido las luchas, obstáculos y logros que ha tenido que afrontar hacia afuera con la sociedad nacional y el estado, pero sobre todo hacia adentro, con la misma comunidad que es la gestora y constructora de lo que allí sucede.

En el caso de la experiencia de la Delicias, como lo propone Marcela Piamonte, el sentido de recordar la historia del proceso educativo se sustenta en la intención de hacer de la historia un referente para la acción en el presente, más allá que el recuerdo, la memoria del proceso educativo se convierte en una posibilidad de resistencia tanto política como étnica que impulsa la construcción de un proyecto que se mantiene actualmente y que se proyecta hacia el futuro (Piamonte; 2008:57).

Primera escuela oficial Santa Ana

La educación gestionada por las comunidades indígenas es un logro de hace apenas unos pocos años. Durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX la educación -formal- de la población indígena, en el caso colombiano, estuvo a cargo de la iglesia. Al ser vistos como menores de

edad, la iglesia era la institución responsable de guiar a la población indígena y de formarla de acuerdo a sus modelos de vida. De acuerdo con estas ideas, *“la educación en comunidades indígenas (era vista) como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en la colonia”* (Romero; 2007). A través de la figura de los internados los cuales eran administrados por las misiones, la población indígena del departamento del Cauca fue instruida en la pedagogía y la fé católica la cual abarcaba los cultos religiosos pero también las formas de vida, la organización de la familia y la producción. Este tipo de institución duró hasta los años 50's, tiempo en el que entró en funcionamiento los programas educativos estatales.

La primera institución educativa que hubo en Las Delicias estaba enmarcada en este nuevo panorama de educación estatal. Donde queda actualmente el casco urbano del resguardo, se construyó la primera escuela oficial llamada Santa Ana. Allí no estudiaban más de 25 niños y niñas entre los que se encontraban unos pocos indígenas junto con los hijos de los hacendados. Aunque la población indígena tenía derecho a acceder a las instituciones educativas, ya que estas se encontraban cerca de las casas de los terratenientes pero bastante lejos de las casas de las familias indígenas, los niños solo podían ir a estudiar cuando fueran mayores y pudieran caminar solos los largos caminos. Dado que para la edad en la que esto era posible ya eran bastante mayores que los niños de los hacendados, los indígenas preferían no ir a la escuela para no tener que enfrentarse a la vergüenza de llegar a estudiar siendo tan mayores (Piamonte, 2008:61). Durante ese tiempo, la escuela que era la única que había en la zona, no contaba sino hasta quinto y teniendo en cuenta que las instituciones donde podían continuar sus estudios quedaban bastante lejos, muchos niños y niñas solo tuvieron la posibilidad de concluir la básica primaria.

En ese entonces, la escuela era guiada por maestros mestizos quienes aparte de ser bastante estrictos, discriminaban mucho a los pocos niños y niñas indígenas que tenía la posibilidad de estudiar allí. Además de prohibirles hablar en nasawuye, aspecto por el cual se debilitó bastante el uso de la lengua pues la gente sentía vergüenza de hablarlo, seguía habiendo bastante influencia de la religión por lo que para poder entrar a estudiar, las familias tenía que demostrar que los padres del niño o niña estaban casados por la iglesia católica.

La discriminación por parte de los profesores y profesoras hacia los niños y niñas indígenas

empeoró cuando se empezó a llevar a cabo la recuperación de tierras en la zona. Durante este tiempo “...se comenzó a decir que todo niño que era comunero era roba tierra... decían esos son los hijos de los roba tierras, de los invasores y por lo tanto la profesora que estaba allí decía que ella no podía tener esos niños invasores y robatierras” (Neis Lame, Entrevista 25 de septiembre de 2013). Simultáneamente empezaron a realizarse diferentes talleres, llamados talleres político gremiales guiados por los mismos líderes del proceso y otras organizaciones colaboradoras como la ANUC y Esoagro quienes empezaron a concientizar a la población sobre sus derechos en torno a la educación, tanto en acceso como en contenidos. El recién creado CRIC impulsó la educación como uno de los principales espacios de formación y transmisión de la apuesta política del movimiento.

Como resultado de estas fuerzas, en palabras del profesor Neis Lame se dio un “*choque entre la escuela y la población indígena*” (Neis Lame, Entrevista 25 de septiembre de 2013). La comunidad consideró que para poder apoyar y fortalecer el proceso era necesario replantear y conformar una escuela diferente. Era necesario conformar una escuela que estuviera al servicio de la cultura y de la comunidad, que respondiera a las formas de vida y que tuviera como base los sistemas de conocimiento que desde hace muchos años venían siendo construidos por la comunidad (Sánchez, 1996: 74). De a poco las familias indígenas fueron sacando a sus hijos de la escuela oficial y tomaron la decisión de crear su propia escuela.

Escuela semilla de PEB: Las Mercedes

En 1981 entró en funcionamiento la escuela Las Mercedes, que se llamó así por ser el nombre de la vereda donde se construyó. Esta es la primera institución que empieza a contar con las influencias de las movilizaciones que en el departamento del Cauca se gestaron desde los años 70's.

Junto con lo que representaba la escuela como lugar de represión en los años anteriores así como las otras condiciones de explotación, la pérdida de territorios a manos de terratenientes y la escasez de tierras propias, el Consejo Regional Indígena del Cauca proponía la idea que era necesario dirigir la lucha indígena hacia espacios más allá del armado, (el cual se había llevado a

cabo a partir del Movimiento Armado Quintín Lame) y llegar a esferas que permitieran un proceso más a largo plazo desde el cual se pudiera alcanzar aspectos político-organizativos, entre los que se podrían ver incluidos otros sectores e intereses de la sociedad, se plantearon como principios de lucha siete puntos; la recuperación de tierras, la constitución de cabildos, la protección de resguardos, el fortalecimiento de las lenguas indígenas y la formación de maestros indígenas. Este último haciendo alusión precisamente a la importancia de la escuela como un lugar de transmisión y fortalecimiento de los principales propuestas y lineamientos del movimiento.

Si bien cada uno de los puntos así como la agenda de acción general del CRIC reconocía la necesidad de plantearse su lucha de manera intercultural, el peso que después reivindicaría el Programa de Educación Bilingüe (PEB), siete años después, era precisamente promover una educación que estuviera encaminada a la recuperación de la identidad, del territorio y de las prácticas culturales propias de las comunidades indígenas (CRIC, 2004).

En concordancia con los objetivos del CRIC y al ser una de las escuelas pioneras del Programa de Educación Bilingüe (PEB), el objetivo de esta nueva institución era “...contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela” (PEBI, 2004: 46). Se apostó entonces que los primeros profesores fueran líderes y dirigentes de comunidad elegidos por esta misma. Se esperaba que más que docentes, estos fueran “agentes políticos de cambio” que le apostaran a fortalecer los procesos organizativos que traían las familias, los elementos y valores culturales que estaban debilitados. Debían conocer la historia del lugar y manejar la lengua ya que esto fue uno de los puntos claves a tratar, pues una de las razones por las cuales fue elegida Las Delicias para formar una de las escuelas semillas, fue, entre otras, por ser una en donde el nasayuwe estaba en riesgo de desaparecer. La escuela se convirtió así en un lugar de reunión y participación donde la comunidad reflexionaba y trabajaba alrededor de las principales problemáticas de territorio (PEBI, 2004: 46).

Con la creación de la escuela Las Mercedes, la escuela oficial se fue quedando sin estudiantes

pues además del retiro de los niños/niñas indígenas, los hijos de los terratenientes empezaron a emigrar a las ciudades, lo que implicaba que sin estudiantes, tendría que cerrar. Ante esta situación, la comunidad que no quería acabar con la vieja escuela, pues había sido fruto de su esfuerzo y dedicación, decidió unificarlas y apostarle, por primera vez, a una educación bilingüe e intercultural que estuviera encaminada hacia el fortalecimiento de la cultura, ya no solamente indígena pero también campesina y afrodescendiente.

Escuela Bilingüe Las Mercedes

Una vez creada la Escuela Bilingüe Las Mercedes en 1982, llegaron a participar docentes de otros resguardos que trabajaban con el Programa de Educación Bilingüe “PEBI” del Consejo Regional Indígena del Cauca “CRIC” quienes ayudaron a construir y fortalecer el programa desde el ámbito pedagógico y lingüístico. Este proyecto hizo parte de las transformaciones que desde el CRIC se plantearon luego de diez años de nacimiento en diferentes espacios comunitarios como la asamblea que se llevó a cabo precisamente en las Delicias 1982 en la cual se acordó que el proyecto educativo indígena debía incluir a otros sectores de la población con quienes se compartían algunas formas de vida y de actuar respecto a la sociedad nacional.

El surgimiento de este tipo de proyectos educativos, además de ser una apuesta interna del movimiento indígena del departamento del Cauca y de la Sierra Nevada así como de otros grupos étnicos dentro del país como el caso del proceso de las comunidades afrodescendientes adelantaron en las regiones de Tumaco, Buenaventura y norte de Cauca (Castrillón: 2008) evidenciaba el auge de la educación intercultural en Latinoamérica. En 1984 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó el Programa Nacional de Etnoeducación, un concepto que traído desde las propuestas del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla en México, el cual en unión con el etnodesarrollo proponían que la población indígena en este caso debía tener mayor participación en un Estado que es multicultural y pluriétnico dentro del cual uno de sus principales lineamientos era la interculturalidad. Esta última entendida como la posibilidad de conformarse como un lugar de encuentro e integración de las diferentes culturas del país. Allí se planteaba entonces que si bien era importante recalcar los aspectos culturales particulares de cada pueblo, la educación pensada desde lo intercultural debía contar con el “*conocimiento de lo que*

es la cultura nacional y universal” (Ministerio de Educación Nacional 1985: 47). Era un encuentro entre el nasayuwe y el castellano, entre las matemáticas y la artesanía, la cosmogonía y la literatura. Una combinación que sigue estando presente en el currículo escolar.

Durante algún tiempo, este reconocimiento jurídico significó para las comunidades indígenas la posibilidad de acercarse a una autonomía en materia educativa. Significó poder pensar, por primera vez, en aspectos como la participación comunitaria en el campo educativo, la participación de profesores indígenas en las escuelas, la posibilidad de incluir las lenguas propias como medio de transmisión de los contenidos y la selección de temas que estuvieran ligados con los respectivos planes de vida, entre otros. No obstante, a medida que estas leyes se fueron ejecutando, salieron a relucir las grandes falencias que tenía y cómo, a pesar de lo que quedaba expuesto en el papel, no solamente esta forma de comprender la educación para las comunidades indígenas no respondía con las necesidades de las comunidades sino que las condiciones en las que esta se desarrollaba no eran para nada igualitarias a las de la sociedad nacional.

En términos puntuales, las políticas se reducían al bilingüismo en donde las necesidades educativas de las comunidades indígenas eran resumidas indiscriminadamente a una simple traducción de los contenidos a las lenguas indígenas. Bajo este ejercicio, la historia, participación y necesidades de los pueblos indígenas eran en absoluto contempladas y por el contrario la escuela seguía siendo un espacio de discriminación y desconocimiento. Las condiciones y lógicas locales eran totalmente excluidas y suplantadas por las lógicas nacionales.

Centro de experimentación Intercultural Bilingüe

Este acuerdo intercultural funcionó hasta el año de 1992. Este año, una vez más, desde las propuestas del CRIC se propuso un nuevo cambio que pudiera hacerle frente a las diferentes problemáticas a las que se venían enfrentando el sistema educativo propio. Si bien las escuelas ya tenían en la cabeza a docentes indígenas, éstos seguían manteniendo un sistema muy similar al de la escuela tradicional, tanto en infraestructura con salones rectangulares, tableros, etc. como en el tipo de relaciones que se daban de tipo jerárquico entre docente y alumnos y docente y padres de familia. Igualmente, en lo que corresponde a los aspectos pedagógicos, todavía no se habían

integrado todos los aspectos de la cultura que se consideraban importantes como los juegos tradicionales, el dibujo, los recorridos, etc. La propuesta frente a esta situación fue la creación de los Centros de experimentación Intercultural Bilingüe “CECIBs” en los resguardos de El Cabuyo, Las Delicias (Buenos Aires), y López Adentro, lo cuales eran comunidades con una larga trayectoria en el proyecto educativo. El cambio se proponía con la intención de que fueran espacios que lograran fortalecer el trabajo comunitario en el campo educativo donde los temas y las pedagogías estuvieran más cercanas a las necesidades de la comunidad.

Para el caso de Las Delicias, a partir de este impulso por crear experiencias más cercanas a las condiciones locales, se hizo un fuerte énfasis en la relación de la escuela con la tierra, la cultura y la unidad. Con gran interés en el tema del territorio se esperaba que el *tul* pudiera ser una oportunidad para encontrar alternativas para el manejo de tierras que habían sido explotadas para el ganado y los monocultivos durante mucho tiempo y que habían dejado los terrenos en mal estado. “Esto obligó a que la educación propusiera un modelo de producción en las huertas integrales, Nasa Tul, lo cual años más tarde se comenzó aplicar en los resguardos...” (PEBI: 2008:69). Además del carácter productivo, estos proyectos buscaban reforzar la relación entre los niños y el trabajo en la tierra.

La integración de los estudiantes a la vida comunitaria y su participación en actividades como la celebración de los rituales, fiestas, y la apertura de un espacio para los *thë’ walas* o médicos tradicionales fueron otros de los aspectos que impulsó este cambio y que siguen siendo fundamentales hoy en día.

INEDIC

La última transformación, que dio pie al nacimiento del INEDIC, a diferencia de las anteriores no fue impulsada por el movimiento indígena sino por el estado. Durante las últimas décadas en las zonas aledañas al resguardo de las Delicias, así como en algunas de sus veredas a causa del aumento poblacional y lo lejos que se encuentran algunas familias de la escuela en las Delicias empezaron a surgir otras experiencias educativas. No todas con una propuesta indígena, pero sí siempre con población indígena, campesina y afro. Entre estas experiencias se encontraba la

escuelita del Jazmín que solo contaban con básica primaria y la escuela de Nueva Granada que contaba con primaria y bachillerato (Neis Lame, Entrevista 25 de septiembre de 2013).

En el 2001, con la entrada en vigencia de la ley 715 que estaba encaminada a la ampliación, mejoramiento, evaluación de la eficiencia y alcances de las instituciones educativas se exigió una reorganización de los centros educativos a nivel nacional. Como medida de acatamiento a este mandato, la comunidad decidió llevar a cabo una integración entre las sede de las Delicias con la escolita del Jazmín. El colegio Nueva Granada no respondió a esta propuesta ya que decían no estar interesados en tener una educación propia con profesores indígenas pues preferían mantener el modelo educativo tradicional que conservan hasta el día de hoy (Neis Lame, Entrevista 25 de septiembre de 2013).

Para la entrada en vigencia de la nueva institución, esta fusión fue puesta en comunicación con la comunidad en donde se decidió que este nuevo proyecto educativo fuera liderado por alguien de la comunidad que conociera el proceso educativo del resguardo. El elegido para llevar a cabo esta misión y quien la lideró como rector de la institución hasta finales del 2013 fue el nieto de Quintín Lame, Neis Lame.

Así como muchos otros indígenas nacidos en el resguardo, Neis tuvo que abandonar la comunidad cuando tenía apenas 10 años para poder concluir sus estudios que debió realizar en no en un colegio no indígena que a diferencia de la oferta del resguardo, contará con bachillerato. A su regreso participó en los procesos de alfabetización de adultos lo que le permitió contar con la experiencia requerida por la comunidad para de liderar el proceso educativo del resguardo. Al respecto, cuenta Neis que una vez se decidió fusionar las dos escuelas “*la gente decidió que fuera educación alternativa pero no dijeron cómo...*” (Neis Lame, Entrevista 25 de septiembre de 2013). Sabían que era necesario partir de lo que se había construido hasta ese día, pero que era necesario transformar muchas cosas, esta vez más allá de las pedagógicas, para poder hacer de la escuela un espacio de formación que realmente respondiera a las necesidades y exigencias de la comunidad.

A partir de varias asambleas y encuentros, se definió que era fundamental comenzar

transformando las instalaciones del colegio. Que estaban cansados de los salones rectangulares y cerrados y que las nuevas instalaciones que se construyeran debían estar en armonía con el resto de espacio y sobre todo con el tul escolar el cual debía ser el centro de la formación de los y las estudiantes. En ese momento se plantearon los quioscos como pequeñas células, que al no tener paredes y estar en medio de la huerta permitían que los conocimientos que allí se construyeran estuvieran siempre conectados con la tierra.

En 1995 el Ministerio de Educación Nacional había reconocido, a través del Decreto 804 de 1995, el derecho de los pueblos indígenas de elegir los contenidos de los programas educativos de sus colegios. A partir de esto, las comunidades presentaron la propuesta de un Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), aceptó. Este proyecto buscaba resaltar y defender los espacios educativos indígenas desde su carácter comunitario. Dentro de él, se reconocía la importancia del papel de otros actores como las autoridades de comunitarias, médicos tradicionales y en general toda la comunidad dentro el espacio educativo ya que este era fruto del trabajo de todos y por tanto les pertenecía a todos y cada uno de ellos (Granados y Caviedes, 2011: 271). Según este acuerdo, se entiende la educación como un proceso colectivo y no individual en donde se reconoce, en aspectos como el PEC, que la comunidad tiene un carácter fundamental a la hora de definir cuáles son los contenidos y medios que deben ser utilizados en la escuela para instruir a los niños/niñas.

Como medio de integración y reconocimiento de la comunidad como base fundamental de la construcción y seguimiento al proyecto educativo, así como el reconocimiento del espacio comunitario como un lugar obligatorio de participación dentro del proceso formativo de los estudiantes, se creó en el 2010 el primer PEC (Proyecto Educativo Comunitario) del INEDIC que hasta el día de hoy, y a pesar de que está en constante construcción, es la línea de ruta de los profesores/profesoras de la institución.

En esta propuesta, el desarrollo de los niños/niñas se define a través de ciertas etapas de formación que van definiendo los espacios y contenidos que deben ver en cada grado. Según esto, el recorrido de formación de los niños/niñas desde el grado primerito hasta tercero, debe comenzar por los espacios más cercanos como lo es el entorno familiar en donde se resaltan los

saberes tradicionales y culturales. Desde el grado cuarto hasta séptimo se empieza a avanzar por los espacios comunitarios, el encuentro con otras culturas no indígenas a nivel local y regional que le permiten al estudiante conocer su entorno, territorialidad y su ubicación en espacios más amplios como Colombia y el mundo. Los últimos grados, están concentrados en hacer uso de los conocimientos ya construidos para analizar y confrontar contenidos más lejanos y complejos como la situación política, económica y cultural de otros países y los efectos en su propia región. En últimas, el PEC está organizado de tal manera que la formación de los niños/niñas les provea diferentes herramientas pedagógicas, críticas, reflexivas y analíticas para que cada uno pueda construir su propio proyecto de vida (PEC, 2010: 51-52)

Como resultado de ese acuerdo, así como del camino que desde entonces han seguido recorriendo padres de familia, docentes, estudiantes y en general la comunidad, el INEDIC sigue siendo hoy en día uno de las propuestas más fuertes de la educación indígena e intercultural vinculadas con las organizaciones indígenas del Cauca. Es un ejemplo a seguir no solo para las experiencias educativas del plan de vida pero en general del pueblo Nasa. Es un proceso que aún, como muchas veces lo enfatizó el profesor Neis, sigue en construcción y se está realizado con la participación de comunidad, los docentes y los estudiantes quienes siguen trabajando, pensando y reflexionando para hacer de este espacio un lugar que transforme la vida de los estudiantes que pasen por allí, para que estén orgullosos de su comunidad y quieran trabajar por ella (Diario de Campo 1 de agosto de 2013).

Como respuesta a estas condiciones y continuando con la búsqueda y lucha de un espacio educativo incluyente, en los últimos años las comunidades indígenas han apropiado el término “*educación propia*” para hacer referencia por un al proyecto educativo que en el caso del departamento del Cauca se ha venido desarrollando, resaltando el carácter diferencial que han logrado construir, desde sus diferentes movilizaciones, respecto a los modelos educativos implementados por el estado. Este modelo se refiere específicamente a procesos pedagógicos, políticos y administrativos que, orientados por los pueblos en el marco de la autodeterminación, les posibilita transformar el campo de la educación con miras a lograr superar el desequilibrio que durante tantos años se presentaba en la escuela entre la cultura occidental hegemónica y la cultura indígena marginal (Castellanos y Caviedes, 2007:270).

Invitación

Una vez cumplidas las recomendaciones de Levine y White de revisar las maneras y trayectorias de la educación en una cultura, es posible empezar a construir el panorama dentro del cual se desarrollan los procesos de aprendizaje de *tul*, los cuales serán abordados en el siguiente capítulo. Además de ubicar al lector en el espacio educativo del resguardo de Las Delicias, este recorrido da algunas luces sobre aspectos serán transversales a los dos capítulos siguientes.

En primera instancia, es importante reconocer que la educación, tal como lo plantean Levine y White, es un fenómeno universal. Sin embargo, como lo demuestra el caso de la comunidad indígena Nasa la formalización de estos procesos no siempre está relacionada directamente con las necesidades y metas propuestas por las diferentes culturas. En el caso latinoamericano, dada la influencia de las propuestas y modelos de desarrollo importados desde Europa, la imposición de un único modelo educativo que es impulsado y exigido por el estado, y con el cual deben negociar constantemente las organizaciones indígenas (CRIC y ACIN), ha llevado no solo a desconocer la posibilidad de otros tipos de educación sino también a tender a homogenizar los medios, herramientas y sobre todo los objetivos y metas desde las cuales se plantean los proyectos educativos.

Si bien la comunidad indígena en el caso del departamento del Cauca ha hecho un gran esfuerzo para apropiarse de las instituciones educativas de tal modo que estos se conviertan en espacios que sirvan para el fortalecimiento de sus proyectos políticos y culturales, lo que fenómenos como el aprendizaje en el *tul* escolar permiten evidenciar es que, en tanto la escuela sigue siendo una institución no indígena, los medios de transmisión de conocimientos que son importantes para su vida en el resguardo así como los contenidos que busca construir, entran constantemente en tensión frente a las exigencias y situaciones con las que los niños/niñas y el resto de la comunidad deben enfrentarse en su día a día en espacios escolares y no escolares. Sobre esto último se hablará en el siguiente capítulo.



**Segundo capítulo:
Preparando la tierra y aprendiendo a cultivar**

"Yo no puedo enorgullecerme de que hice detenidos estudios en una escuela o en un Colegio; pues mi colegio fue un entusiasmo incansable, porque le pedí a mi padre Señor Don Mariano Lame la educación, es decir, que me mandara a la escuela y me consiguió una pala, un hacha, un machete, una hoz y un agüinche y me mandó con siete hermanos a socolar y derribar montaña.."
QUINTIN LAME (Lame; 1939: 35)

El siguiente capítulo hace énfasis en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en torno al *tul* y su relación con las posibilidades de subsistencia de la comunidad indígena nasa. Para lograr tal cometido, se hace un recorrido por las experiencias que tienen los niños y niñas en torno a la huerta desde su nacimiento hasta que entran a la escuela. Una vez allí, se ilustran varios ejemplos a partir de los cuales es posible enmarcar el aprendizaje bajo la propuesta de Barbara Rogoff sobre *cognición social* (1993) desde la cual se entiende el aprendizaje como un fenómeno social que responde a las necesidades y herramientas culturales del lugar en el que se desarrolla. Así mismo, esta participación en el *tul* es entendida como un espacio donde se presenta lo que Jean Lave y Etienne Wenger (1991) definen como *aprendizaje legítimo periférico* en tanto la participación de los niños y niñas allí, responde a un proceso en que, a medida que van integrándose a la comunidad, van adquiriendo, de parte de las personas que ya dominan las actividades mayores responsabilidades que los acercan a participar de manera más activa e integral en las actividades, en este caso, agrícolas.

De la cabeza a los pies

-

Como medio de adecuación a las necesidades de la comunidad y en coherencia con los trabajos que se desarrollan en la escuela y el hogar y con los ritos y costumbres, el colegio está regido por el calendario agrícola que se basa en los tiempos, espacios lunares y espirituales. Según la cosmovisión Nasa la luna tiene gran influencia negativa o positiva en las personas, la fertilidad y el trabajo. Es por esto que cada luna nueva representa un momento en donde todo está frágil y ese día no se estudia porque se cree que tanto el pensamiento de los estudiantes y el de los

profesores está débil y por lo tanto no es un buen tiempo para compartir y construir conocimiento. Sin embargo, la noche anterior a este día de descanso usualmente es la elegida para hacer los distintos refrescamientos que durante el año se hacen junto con los médicos tradicionales, para limpiar y dar un nuevo aire a los estudiantes y los profesores. El día 22 de junio del 2013, se llevó a cabo uno de esos refrescamientos para los profesores al cual tanto Neis como el mayor Elí me invitaron. Como yo estaba en la comunidad para acompañar el proceso de la escuela y no era estudiante sino profesora, título con el cual me habían bautizado los niños desde que llegué, tenía la responsabilidad de ir y participar.

Los rituales de este tipo empiezan a las 6:00 P.M hora en que quienes van a participar se acercan a la cocina de la escuela por algo de comer ya que el ritual dura hasta altas horas de la mañana y es importante entrar en calor y con energía. Una vez terminamos de comer, cada uno nos montamos en una moto y salimos hacia la punta del cerro que es donde, en este caso, se iba a llevar a cabo el evento. La moto solo llega hasta un punto desde cual hay que caminar en la oscuridad un largo tiempo hasta que se llega al claro en donde se puede ver todas las montañas, los principales cerros que son fundamentales para el refrescamiento y las pocas lucecitas que señalan la ubicación del casco del resguardo que hacía poco habíamos dejado.

En esta ocasión, como apenas se estaba empezando el segundo semestre del año, el ritual estaba enfocado en la parte educativa; sobre las enseñanzas y propósitos para ese tiempo escolar. Razón por la cual el resultado así como los pensamientos que cada uno tenía que tener durante el ejercicio debían estar enfocados en estos temas. Los rituales siempre están liderados por un mayor y por su ayudante que usualmente es también médico o se está preparando para serlo. Ellos son los encargados de rezar y repartir la hoja de coca, el chirrincho y las otras plantas que hay que masticar y expulsar para ir preparando el ambiente y el pensamiento. También el médico tradicional es el encargado de interpretar y compartir los aprendizajes que luego de unas cuatro horas de reflexión son transmitidos por la naturaleza; el movimiento de las nubes, la aparición de la luna e incluso el que haya o no lluvia durante el evento.

Este ritual particularmente, duró unas cuatro horas y media. Aunque durante este tiempo no alcanzamos a ver la luna, el mayor Elí explicó que el movimiento de las nubes que la habían

tapado eran el mensaje y la reflexión de esa noche. Las nubes habían llegado por el lado izquierdo y habían pasado lentamente hasta el extremo derecho, es decir habían llegado por la cabeza y habían bajado hasta los pies. Este transcurrir de las nubes, diría el mayor Elí, demostraba que los conocimientos que se están produciendo en la escuela se encuentran en la cabeza pero que todavía no habían llegado hasta los pies. El profesor Neis amplió la interpretación planteado que lo esto quería decir era que si bien los profesores llevaban un largo recorrido en capacitaciones y formación personal; tanto desde la ACIN como desde el plan de vida, estos conocimiento se estaba quedando allí, en las cabezas de los profesores. Todos los talleres sobre pedagogía, lingüística, alimentación y muchos otros temas debían llevarlos hasta las manos, los pies y la tierra, de manera que fueran transmitidos y compartidos con los niños y niñas (Diario de Campo 23 de junio 2013).

Durante algún tiempo esta experiencia quedó, para mí, encasillada en el espacio escolar y en la relación de los profesores y los estudiantes. Entendía y había sido testigo de muchas de las conversaciones y capacitaciones a las que se refería el profesor Neis en donde se planteaba y dialogaba sobre las mejores maneras de llevar a cabo el modelo pedagógico en la escuela. Sin embargo, al acompañar algunas clases y conversatorios entre los profesores, estos conocimientos no estaban presentes o se quedaban cortos pues no lograban llegar a ser compartidos y explorados con los alumnos. Y aunque en algunas ocasiones estuvieran presentes en las clases, los medios a través de los cuales se transmitían en español y sin tener en cuenta la perspectiva desde la cosmovisión, no siempre respondían a los planteamientos que la comunidad había previamente acordado en los espacios de socialización.

No fue sino hasta un tiempo después, revisando los apuntes del diario de campo, que me percaté que además de referirse al espacio escolar, la reflexión que había hecho el mayor Eli esa noche era una perfecta muestra de la situación a partir de la cual yo me estaba acercando al proceso de aprendizaje en la escuela y en la comunidad. Por un lado, exponía la tensión que existe en entender el aprendizaje únicamente como un proceso cognitivo, de la cabeza y el pensamiento y el conocimientos como resultados exclusivamente de un proceso mental. Y por el otro, me permitía pensar la manera en que los conocimientos se producen desde la experiencia, con las manos y los pies a partir de la participación de los niños/niñas en diferentes actividades y no

como un proceso de adquisición de conocimientos en los que los profesores/profesoras hablan y los niños/niñas escuchan y repiten.

En relación a esta vivencia este capítulo, *Preparando la tierra y aprendiendo a cultivar* pretende explorar el aprendizaje como un ejercicio social. Entendida como un fenómeno, activo en constante transformación y presente en diferentes esferas de la vida social de la comunidad, en este caso, en la de los niños/niñas particularmente.

Así como la huerta se prepara a través de diferentes labores como desyerbar, arar, regar y abonar, actividades que se realizan con las manos, de manera comunitaria y con el uso de unas herramientas específicas, igualmente pasa con el aprendizaje. Éste es un fenómeno que se desenvuelve en la participación activa de los individuos con otros integrantes, en las diferentes labores que exige la vida en la comunidad, no solamente en espacios escolarizados sino también no escolarizados. Se aprende a través de procesos verbales y no verbales y no siempre con la instrucción intencional de un maestro. Es por esto que se puede decir que aunque el aprendizaje es un medio para la integración a la comunidad al mismo tiempo es un ejercicio que solo se puede desarrollar con la comunidad.

Lo que viene a continuación comienza con la exposición de algunas categorías que desde la antropología y la educación sirven como lentes para hacer una revisión sobre cómo los niños y las niñas del resguardo Las Delicias se acercan a los conocimientos de la huerta a través de su participación en las labores del hogar y luego en la escuela. Dos espacios que si bien se piensan de manera independiente, son inseparables a la hora de entender el proceso de aprendizaje de los niños/niñas.

Antropología y aprendizaje

El aprendizaje, como un campo particular de investigación, no ha sido abordado de manera extensiva por la antropología. Si bien desde los primeros estudios la pregunta por la forma en que los individuos transmiten el conocimiento e instruyen los niños/niñas ha estado presente, el medio más común en que la disciplina se ha aproximado al tema ha sido a partir de la relevancia

que estos espacios de formación tiene en la transmisión de la cultura; de los valores, la cosmovisión, las artes, etc.

La *socialización* como era entendido éste proceso dentro de los ciclos de vida y dentro de ella, la transmisión de conocimientos, usualmente ocupaba uno de los capítulos de las etnografías clásicas. Estos primeros acercamientos etnográficos hacían énfasis en la manera en que los niños/niñas se convertían en miembros del grupo a medida que incrementan su participación en las actividades de la comunidad. En la tanto iban aumentando los espacios y tiempos de participación, adquirían cada vez más responsabilidades que les permitían adentrarse al sistema cultural como actores activos. Temas como el aprendizaje de las artes, los oficios del hogar, el cuidado de los hijos menores, la caza, e incluso la participación en las relaciones sociales, eran algunas de las actividades a las que más se les prestaba atención.

Aunque eran bastante detallados, estos estudios estaban más que todo enfocados en las relaciones padres-hijos o en demostrar los diferentes estadios por los que pasaban los niños/niñas, que en examinar los medios y características puntuales del aprendizaje; cómo se desarrollaban las relaciones sociales y actividades, quiénes participaban en éstas, con qué objetivos y propósitos. Ante esta ausencia, hasta el momento en que la antropología empieza a introducirse en estos debates, gran parte de lo que se había dicho sobre el aprendizaje tenía fundamento en las teorías psicológicas. Desde esta disciplina el aprendizaje y el pensamiento eran entendidos como procesos mentales e individuales que, al estar enfocados en la psiquis, poca importancia le daban a los contextos, ya que el marco de referencia estaba exclusivamente en las aptitudes y condiciones biológicas del individuo (Wenger, 1998:20).

Los primeros acercamientos en los que se expuso la importancia del contexto para el desarrollo del conocimiento surgieron en la rama de la sicología conocida como psicología cognitiva. Particularmente aquella que se preocupa por el desarrollo cognitivo. A partir de las propuestas de Piaget y Vygotsky principalmente, se comenzó a llamar la atención sobre la importancia del ambiente social y de los otros participantes de la comunidad en el desarrollo cognitivo de los niños/niñas (Wenger, 1998:20).

Tal como lo rescata Rogoff Piaget, sin darle mucho énfasis, planteó que el mundo social tenía un papel fundamental en el desarrollo cognitivo de un niño/niña en tanto el aprendizaje, diría, es un medio de adaptación al entorno y por lo tanto conocer el entorno era necesario para ver de qué manera el niño/niña respondía a sus exigencias. Del otro lado Vygotsky propuso, entre otras cosas, que la actividad psicológica del niño/niña debía ser pensada en relación con el contexto en el que se desenvuelve, ya que el funcionamiento mental del niño se desarrolla a través de la experiencia con diferentes instrumentos culturales y con la participación de compañeros que hacen parte del mismo grupo social que tienen mejor dominio de las habilidades y herramientas (Rogoff, 1993:60).

Aunque ambos autores dejan la puerta abierta para explorar el campo de la cognición en relación con los espacios sociales, así como de la participación de otros integrantes de la comunidad, estas dos perspectivas se quedan en miradas y propuestas universales sobre el aprendizaje. Siendo así, desconocen, casi que por completo, las particulares culturales y como éstas afectan y definen los procesos de aprendizaje. Al considerar el desarrollo como un aspecto universal al que todas las culturas apuntan de igual manera, ignoran que detrás de cada proceso de aprendizaje hay un contexto social y cultural que lo define y dentro del cual los diferentes aprendizajes tienen sentido.

Sobre este último punto, varios teóricos, desde diferentes disciplinas han llamado la atención sobre la influencia cultural en el aprendizaje y en la importancia de ubicar las experiencias en contextos locales. En un esfuerzo por romper las jerarquías desde las cuales se imponía una única forma de entender el desarrollo cognitivo de los niños/niñas, que en últimas desembocaba en la formulación de juicios sobre las maneras de vivir y valorar las destrezas y conocimientos desarrollados por otras comunidades, autores como Barbara Rogoff (1984), Jean Leavelle y Etienne Wenger (1991) proponen una mirada social y cultural para abordar los procesos cognitivos.

Una forma de integrar las posturas de estos tres teóricos es resaltar que para los tres el aprendizaje es una forma de participación social. Por lo tanto es inseparable de la práctica y de la misma manera, en tanto la práctica es una forma particular de participar en el mundo, esta es inherente al contexto. De igual modo el aprendizaje, en la medida en que está completamente

relacionado con el contexto, es un medio a través del cual los principiantes se integran en la comunidad, a partir de la apropiación de herramientas y destrezas que son significativas en esa comunidad.

Más allá de los planteamientos de Vygotsky sobre la transmisión de conocimiento que se lleva a cabo en la relación entre el maestro y el aprendiz, la antropóloga Jean Lave y el educador Etienne Wenger proponen que la relación desde la cual es posible el aprendizaje de manera social o colectiva, corresponde a lo que ellos denominan *la participación periférica legítima*. Con este concepto estos autores definen un proceso mediante el cual, un nuevo integrante de la comunidad, en este caso los niño/niñas, participa en las actividades de la comunidad desde una posición distanciada que les permite ir apropiando los conocimientos y herramientas que los van acercando a la comunidad a medida que se van volviendo cada vez más activos y comprometidos con la cultura. Bajo esta postura, el aprendizaje es entendido como el proceso de adquisición de unas herramientas propias de una comunidad y en ese proceso, el desarrollo de una identidad (Lave y Wenger, 1991; 24).

La comunidad a la que los autores se refieren usualmente corresponde a los diferentes espacios, que dentro de una comunidad, dividen las labores o trabajos en los que cada individuo participa. Para el caso de este trabajo, se tomará una de las diferentes dimensiones dentro de las cuales los integrantes de la comunidad participan y desarrollan un conocimiento especializado en los que se utilizan unas herramientas y destrezas particulares que lo definen y bajo las cuales se instruyen a los principiantes. Estos micro espacios son denominados por Wenger y Lave *comunidades de práctica*. A lo largo de su vida, los niños/niñas participan en muchas de estas comunidades, una de ellas es la agricultura. Tal como lo proponen estos autores, la comunidad de práctica es un contexto viviente que ofrece a los participantes acceso a un tipo de competencia particular que a lo largo del tiempo que implica un compromiso, define un tipo de identidad de participación. En el momento en que estas condiciones se desarrollan a cabalidad, las comunidades de práctica son lugares privilegiados para la adquisición de conocimientos y para la integración de nuevos participantes en ellas. (Wenger, 1996: 259-261)

Este conocimiento, propone Barbara Rogoff están aterrizados en contextos locales que definen

las bases y objetivos del aprendizaje que allí se desarrolla. En tanto la autora entiende el pensamiento como “el intento funcional de resolver problemas” (Rogoff, 1993:31) señala que el espacio, las metas, objetivos y las herramientas socioculturales que los individuos eligen para resolver los problemas que el contexto le sugiere, son acordadas por la comunidad quien durante muchos años ha definido que son las maneras más eficientes y apropiadas para afrontarlos. Es por esto que, para la comunidad, el aprendizaje consiste en mejorar las prácticas y garantizar nuevas generaciones de miembros y es ella quien valora y legitima los aprendizajes individuales (Wenger, 1996:25).

Por último y retomando el carácter relacional del aprendizaje, en la medida en que el principiante empieza a intervenir en las actividades de la comunidad en compañía de otros integrantes más antiguos, busca darle sentido a sus prácticas en las comunidades de práctica. La interacción con otros se construye y define el significado como se experimentan el mundo y la identidad en tanto quien participa no está únicamente repitiendo unas formas de actuar, sino que está respondiendo desde su experiencia, a la comunidad. Es por eso que el aprendizaje es dinámico y quienes participan de él están en constante transformación (Wenger y Lave, 1991:31).

Apropiar esta apuesta teórica sobre el aprendizaje permite comprender la experiencia de los niños/niñas del Resguardo de las Delicias en sus procesos de formación sobre la agricultura.

En primer lugar permite definir el ejercicio de la agricultura como una *comunidad de práctica*, a la cual intentan integrarse los niños/niñas a partir de una *participación periférica legítima* que comienza desde el nacimiento, y a la cual se va acercando a medida que van creciendo y van incrementando su participación en las labores del hogar y de la escuela, entendida esta última, como un espacio de participación comunitaria. De igual modo, la propuesta de Rogoff sobre *la cognición social* permite revisar cuáles son las metas desde las cuales la comunidad plantea el aprendizaje en la huerta y desde allí mirar qué destrezas y herramientas socioculturales son valoradas positivamente en la comunidad, en tanto son comprendidas como las más adecuadas para resolver problemas. Por último, en cuanto al efecto transformativo del aprendizaje en los individuos como fruto de la integración a estos espacios de práctica, define su identidad dentro de ellas.

Ahora bien, aunque el aprendizaje, tal como se entiende en este caso es un proceso que se desarrolla en todas las etapas de la vida del ser humano, para los intereses de este trabajo, el foco está en los niños/niñas, entendidos estos como los principiantes en la participación de la agricultura vista como una comunidad de práctica. Para aterrizar los conceptos previamente señalados, a continuación se dará paso a revisar la manera en que los niños/niñas participan en el *tul* y desde esa participación construyen unas formas de conocimiento particular. Un recuento que va desde el nacimiento del niño/niña hasta su vinculación en la escuela.

La escuela nace en el vientre

Desde el punto de vista de la tradición nasa, los niños/niñas son considerados miembros de la comunidad desde que están en el vientre de sus madres. Es por esto que hacer un recuento sobre cómo los niños/niñas se integran al trabajo en el *tul* debe comenzar desde ese momento.

Los Nasa consideran el periodo de gestación como un tiempo fundamental para el desarrollo del niño/niña ya que todo lo que la madre haga durante ese tiempo tiene influencia sobre él bebe (Tattay, 2010:160). En relación con el trabajo en la tierra, es necesario que desde ese primer momento, se empiece a crear un vínculo entre el niño/niña y el trabajo. Un vínculo que solo se puede dar, en ese momento, a través de la madre. Es por esto que, durante el embarazo, la mujer debe trabajar constantemente en el *tul* familiar así el niño empezará a reconocer el lugar y desarrollará una personalidad trabajadora y fuerte y no débil y perezosa (Programa de Educación Bilingüe, 1992).

Desde que el niño/niña nace, y a medida que va creciendo, este acompaña a la mamá en todas sus labores. Desde muy bebés y en cuanto la madre vuelve a trabajar en los quehaceres del hogar, los niños/niñas siempre están acompañándolas. Incluso en aquellas familias donde los padres trabajan en cultivos lejanos al hogar, los bebés se trasladan con ellos a sus lugares de trabajo. Es a partir de estas experiencias que los chicos comienzan a relacionarse con la huerta o *tul* y estos espacios se van haciendo cada vez más familiares para ellos. Sobre sus primeras experiencias en el *tul*, José, el hijo de la profesora Carmenza en dónde tuve la posibilidad de quedarme unos días,

dijo que cuando sus papás se iban a trabajar y lo dejaban con los abuelos, ellos siempre lo llevaban a él y a su hermana al cultivo de café. Cuando eran más pequeños, lo cargaban en la espalda y desde allí él recogía los granos de café que desde esa altura alcanzaba. Luego, a medida que fue creciendo, ya no al hombro pero en la tierra, recogía de las ramas más pequeñas y ayudaba luego a regar el café sobre el piso para que se secase. Esta visita la repetía también durante las vacaciones cuando había cosecha (Diario de campo 2 de julio 2013).

Hasta los cuatro o cinco años, edad en la que usualmente los niños/ niñas entran a la escuela, el espacio en el que interactúan es la casa, con su familia. Teniendo en cuenta que durante estos años el niño/niña ya puede hacer muchas cosas solo, este es el tiempo en el que empieza a participar activamente en las actividades del hogar. Hacen pequeños mandados, ayudan con los hermanos más pequeños, organizan la casa e incluso algunos aprenden a cocinar durante este tiempo. El hecho que puedan hacer muchas cosas por sí solos, les permite también comenzar participar en las actividades en el *tul*. Recoger el revuelto, como se le llama comúnmente al conjunto de alimentos que usualmente se tienen en el *tul* familiar (plátano, yuca, frijol, maíz) lavarlos o recoger las frutas de los árboles, son algunas de las tareas realizadas por los más pequeños (Tattay, 2010:164-165)

Durante este tiempo, en las diferentes actividades en las que participan, los niños/niñas no siempre cuentan con la dirección de parte de alguno de los adultos o niños más grandes que les vayan diciendo a los más pequeños cómo hacer las tareas. La mayoría de ellos van imitando y reproduciendo las diferentes labores que ven que los adultos están haciendo. La observación y la exploración son las principales herramientas utilizadas por los más pequeños para acercarse y conocer las diferentes actividades que los rodean. Algunas veces estas tareas son reproducidas en los espacios exclusivos de los niños/niñas como los juegos de rol, en los éstos apropian los contenidos del trabajo doméstico y del hogar, del trabajo, o de los espacios comunitarios, imitando gestos e instrumentos propios de las actividades relacionadas con las labores de los adultos (Tattay, 2010: 164-165).

Entre el acompañamiento, el juego y la imitación, transcurren los primeros acercamientos de los niños/niñas al trabajo con la tierra. El *tul* al ser un espacio cotidiano y en principio familiar, la

manera en que los niños se van adentrando a estas actividades es a partir del acompañamiento o como lo llama Lave a través de la *participación periférica*. Los “novatos”, en este caso los niños/niñas, son acompañados por personas que ya hacen parte de la comunidad, sus padres o hermanos mayores quienes de manera no siempre directa o incluso no siempre verbal instruyen a los aprendices en las actividades y uso de las herramientas para desempeñarse en las diferentes labores. Muchas veces en estos momentos, la participación de los niños/niñas se limitan a la observación y contemplación (Lave y Wenger, 1991:18)

Además de estos espacios familiares, un lugar recurrente de interacción y participación de los niños/niñas son los espacios comunitarios. Desde bebés, las asambleas, migas y espacios de trabajo familiar son lugares de interacción y exploración. Cuando los niños aprenden a caminar, en el momento en que llegan a uno de estos eventos, abandonan a sus padres y salen a jugar con los demás niños/niñas. Aunque cuentan con la supervisión de los adultos, no siempre es la madre la que lo realiza, en espacios comunitarios toda la comunidad, quien esté más cerca de los niños es quien está pendiente.

Durante esta etapa, la exploración y la observación son las principales fuentes de acercamiento de los niños a las actividades que realizan los más grandes. Aunque en el resguardo existen hogares infantiles, no todas las madres, llevan a los más pequeños a estas casas y por lo tanto la mayoría pasan sus primeros años en el hogar hasta que cumplen la edad suficiente para entrar a la escuela. Dado que para una gran parte de los niños/niñas entrar a estudiar significa tener que trasladarse hasta la escuela, ya sea en chiva o caminando, este momento representa una gran ruptura e implica que incluso los más pequeños deben adquirir nuevas responsabilidades.

Aprendizaje en la Escuela; la huerta escolar

Así como en el resto del país, la educación básica formal en los resguardos indígenas es un derecho y todos los niños/niñas deben poder acceder a ella. En el resguardo de las Delicias, en general, hay una asistencia alta de parte de los niños/niñas a la escuela y hay una posición positiva de parte de los padres que quieren que sus hijos, a diferencia de muchos de ellos, puedan acceder al colegio. Esto ya que consideran que a partir de la educación pueden llegar a tener

mayores y mejores posibilidades de vida que las que en algún momento tuvieron (Entrevista Carmenza: 25 de julio 2013) Esta posición es posible, entre otras, ya que dado el avance que han tenido las comunidades en materia educativa, la escuela es considerada como un espacio, ya no de ruptura cultura como podría haber sido en tiempos pasados, sino como un instrumento de fortalecimiento y desarrollo identitario.

Esta perspectiva es posible, entre otras, ya que los programas y contenidos que allí se desarrollan son elegidos por la comunidad y aunque plantean una mezcla entre los conocimientos indígenas y los conocimientos de la sociedad nacional, se mantienen anclados, o se espera que así sea, a las necesidades de la comunidad.

Dentro de estos contenidos, la representación del *tul* dentro del espacio escolar ha tenido un papel bastante importante. Para el pueblo Nasa el *tul* abarca no solo los elementos básicos de la cocina como la cebolla, cilantro, plátano, frijol, etc. sino también las frutas, las plantas medicinales y el forraje para alimentar a los animales de la casa. (PEB: 2004:106).

Por lo tanto, construir un *tul* en la escuela significa darle continuidad al espacio del hogar y ligar la escuela y los aprendizajes que allí se generan con el resto de la cosmovisión nasa. Ahora bien, desde que la huerta empezó a ocupar un lugar dentro de las escuelas indígenas, han sido diferentes los medios de apropiación y uso de este espacio en el modelo educativo. Durante estos cuarenta años sus usos han variado de acuerdo a las necesidades y en general a las condiciones geográficas de cada escuela. A pesar de esto, es generalizado el carácter fundamental que tiene el *tul* dentro del proceso formativo de los niños/niñas tal como lo planteó la profesora Hilda del colegio del resguardo de Concepción durante la semana pedagógica *“la importancia de que los niños, desde chiquitos trabajen en la huerta o tul escolar es que se vayan adecuando al trabajo y empiecen a amar la tierra”* (Diario de Campo 15 de julio 2013)

En el caso del INEDIC la huerta ha tenido un papel fundamental desde sus inicios y hoy en día representa el eje central del proyecto educativo. Además de ser el espacio físico de la escuela en donde se camina, juega y aprende, la huerta hace parte de los objetivos principales del PEC en el que se conjugan las iniciativas pedagógicas, agro empresariales y de autosuficiencia alimenticia.

En primer lugar, dado que el *tul* atraviesa todas las esferas de la vida en la escuela, este es el espacio donde se implementan los principales proyectos pedagógicos en los que participan los niños/niñas, profesores y padres de familia y que se busca que sean el centro donde se conjugan todas las asignaturas. De igual manera, dado que el enfoque a la hora de sembrar y cultivar los alimentos es resaltar los recursos naturales de la zona y tratarlos de manera sostenible, los diferentes proyectos como la cría de animales (peces, gallinas, curíes y vacas) y la siembra de diferentes alimentos han servido para constituir micro empresas y asociaciones de estudiantes y de la institución para venderle al cabildo diferentes productos como yuca, plátano, gallinas, etc. (PEC, 2004: 35)

Este último aspecto es resultado de la ampliación del proyecto de autosuficiencia alimentaria que hizo parte de las propuestas de la creación de un *tul* escolar desde la conformación de las primeras escuelas indígenas en el resguardo. Abogando por una mayor autonomía respecto a los productos exteriores y tratando de incluir la alimentación como un aspecto fundamental de la identidad indígena, se propuso que los productos que se sembraran en el *tul* fueran parte de la alimentación diaria de los estudiantes y un apoyo para la alimentación comunitaria.

En relación con las posibilidades de acceso a la alimentación que es posible gracias a la existencia del *tul* escolar, diferentes proyectos propiciados por el estado. A través de instituciones como el SENA y El Programa de Alimentación y Nutrición Escolar (PANES) de la gobernación del Cauca, han apoyado e impulsado con recursos económicos y capacitación de estudiantes y profesores el crecimiento y manutención de la huerta y los proyectos productivos que allí se desarrollan. Actualmente gracias a la consolidación del proyecto alimentario que surge del *tul* escolar, Las Delicias es considerado centro de atención de la zona. Lo cual quiere decir que, en caso de un suceso violento que implique la movilización de la población, el resguardo está en las condiciones de recibir a los pobladores de los resguardos aledaños y prestarles alojamiento y alimentación (Diario de campo 30 de julio, 2013).

Ahora bien, como ya se había enunciado, dentro del plan educativo todos los cursos deben participar de algún modo en el *tul*. Esta participación se da a través de los diferentes proyectos

que cada curso debe administrar y cuidar. La forma en que se dividen los proyectos corresponde con las habilidades, herramientas y responsabilidades que los niños/niñas de cada curso pueden afrontar. Para el año 2013, tiempo en que se hizo el acercamiento a la escuela, las actividades estaban repartidas de la siguiente manera:

GRADO 0°: Huerta (hortalizas)-restaurant. Frijol, maíz

GRADO 1°: Frijol-lechuga, acelga

GRADO 2°: Maíz-curíes –forraje

GRADO 3°: Café –frijol –maíz

GRADO 4°: Plátano –café

GRADO 5°: Abono Orgánico

GRADO 6°: Huerta Medicinal Hortalizas (papa, frijol)

GRADO 7°: Huerta vivero (yuca maíz y frijol)

GRADO 8°: Huerta y pollos (Zanahoria cilantro y habichuela) –mora

GRADO 9°: Peces huerta (cebolla y zapallo)

GRADO 10°: Abono orgánico y huerta (arracacha y rascadera)

GRADO 11°: Ganadería, cabras, forrajes (hortalizas)

En general, es posible ver cómo el *tul* escolar tiene un papel central no solo en la escuela sino también en la comunidad. Teniendo esto en cuenta, a continuación, a partir de tres momentos en los que pude participar acompañando tres cursos diferentes en su trabajo en la huerta, señalo algunos de los aspectos más importantes del desarrollo del aprendizaje dentro del espacio escolar y su relación con los espacios comunitarios.

1. Mirando sembrar papas

La vista de la cocina son las montañas que a los lejos se pintan de un azul oscuro, que se va degradando en verde a medida que las montañas se encuentran más cerca. Justo al pie del fogón, allí donde el verde también es más oscuro, hay una pequeña fracción de la huerta. Esta es la más utilizada para la comida de la escuela ya que es la más cercana a la olla donde diariamente se preparan las comidas y por lo tanto solo toma unos pocos minutos arrancar una rama de cilantro,

una cebolla, una zanahoria o una hoja de la acelga y echarla al fuego. Además de estos alimentos, en esta huerta se encuentran plantas medicinales y un gran árbol de sidra el cual es quizás uno de los alimentos más versátiles de la región ya que se puede comer dulce, salada, cruda, cocinada, y además es bastante generoso en sus cosechas y no necesita ser formalmente sembrado, pues es lo que comúnmente se conoce como maleza. Hoy, cuando pasé a lavarme las manos en las llaves donde diariamente cada niño lava los platos al pie de la olla, me encontré a la profesora Yaneth, quien estaba con el curso de primerito sembrando papas en la huerta.

Al principio solo veía los niños/niñas que al final de la huerta estaban construyendo un castillo, en un total de aproximadamente 12 niños, siete de ellos estaban jugando. Los otros estaban acompañando a la profesora. Cuando me acerqué me dijeron que estaban sembrando papas. La actividad no requería de mayor esfuerzo, sin embargo la profesora hacía todo el trabajo. Los niños sostenían las papas, algunos solo miraban mientras la profesora hacía un pequeño hueco en la tierra que alguno de los niños que tenía una papa en la mano llenaba con este alimento. (Diario de Campo 10 de octubre de 2013)

En las primeras etapas, cuando los niños apenas tienen entre 3, 4 y 5 años no es mucha su participación en las tareas del *tul*. Como en el tiempo en que están en el hogar, muchos de ellos visitan la huerta pero se quedan observando y solo colaboran en pequeñas tareas como pasar herramientas, sostener algún objeto o cavar pequeños huecos en la tierra. Aquí, continúa la participación periférica. Aunque estas labores podrían parecer superfluas, son fundamentales a la hora de empezar a crear una relación entre el niño/niña y la comunidad de práctica: con solo presenciar el *tul*, los niños/niñas empiezan a reconocer los alimentos, las plantas y las formas en que los adultos se mueven allí. La presencia del principiante en los espacios en los que se desarrollan las labores y a partir de la observación, los niños/niñas empiezan a conocer y hacer común un espacio en que el que de a poco se van desarrollando con mayor fluidez (Rogoff, 1993: 51).

La compañía de una persona adulta es fundamental en estas circunstancias ya que es a partir de su presencia y participación que el niño/niña va captando información sobre como ella/él se desenvuelve en ese espacio particular, que destrezas y herramientas socioculturales pone en

práctica. La participación de los niños y los adultos en estos casos usualmente no se desarrolla a partir de instrucciones intencionales y/o verbalizadas. La comunicación que se da entre el principiante y el adulto es entendida como *intersubjetividad* ya que es el puente que se construye a partir de la mirada de cada uno sobre una misma situación. Según Trevarthen a quien Rogoff cita, la intersubjetividad es el reconocimiento y dominio de las intenciones de cooperación conjuntas (Rogoff; 1991: 104).

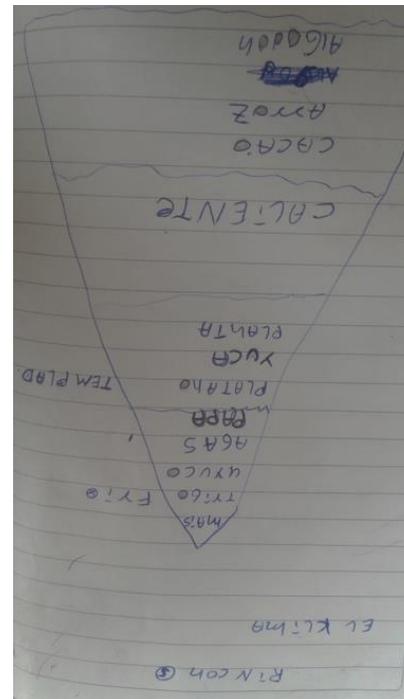
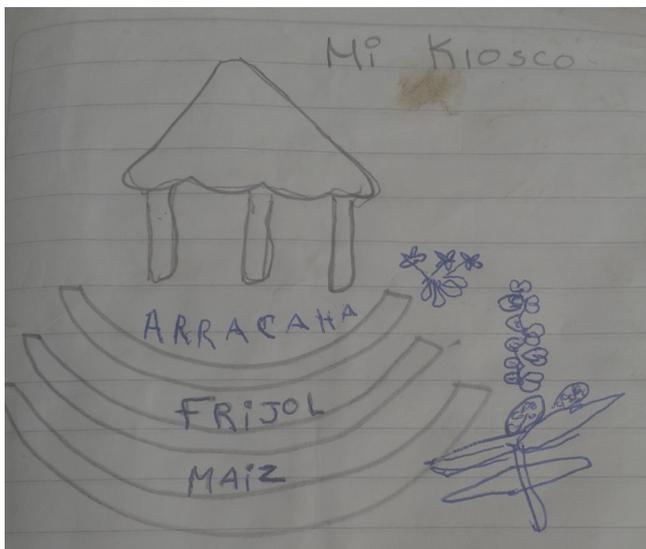
Lo que nos permite resaltar este suceso, es precisamente que la participación y el aprendizaje de los niño/niñas respecto al *tul* comienza desde las edades más tempranas y desde posiciones, como lo llaman Lave y Wenger, periféricas (Lave y Wenger: 1991: 23). Durante este tiempo, dado que es un proceso apenas de reconocimiento, la diferencia entre el juego y trabajo no es muy reconocible, y muchas veces es justamente a partir del juego que los niños/niñas empiezan a integrarse en las labores. En la medida en que el niño/niña hace de la huerta un lugar común en su vida, en el que aprende a moverse, va aprendiendo a utilizar las herramientas que allí se emplean como medios para resolver los problemas que allí se le presentan.

2. Construyendo la Era^[1]

Ya llevaba algunos días acompañando a la profesora Carmenza en su curso, pues además de que la posibilidad de quedarme en su casa me ha habido llevado a sentirme más cómoda con ella que con cualquier otro profesor, los estudiantes de segundo, su salón, me han acogido muy cariñosamente y me gustaba mucho compartir con ellos. Ese día estaba muy emocionada porque el día anterior la profesora había anunciado que estaríamos trabajando en la huerta, argumentando que teníamos que aprovechar el tiempo, antes de la luna nueva, para sembrar ya que era tiempo adecuado para hacerlo y no podíamos dejarnos coger la tarde. Ese día todos los cursos iban a trabajar en la huerta. Este anuncio lo dio porque para los días de trabajo, es necesario que los niños/niñas lleguen preparados: lleven ropa para ensuciar y lleven las herramientas de su casa.

No todos llegaron (al día siguiente la profesora enfatizaría en que los que no fueron seguramente no lo había hecho por que no querían trabajar, les había dado pereza), y muchos de los que lo

hicieron no llevaron herramientas. Sin embargo la profesora comenzó a dar las instrucciones para aprovechar el día desde temprano. Había dos labores principalmente: unos debían acompañarla a traer el abono, mientras los otros, con las palas, debían ir armando cada una de las eras. Los que se quedaron ya sabían cómo debían hacerlo pues unos días antes entre todos habían acordado cómo iban a organizar el tul y qué iban a sembrar en cada era e incluso lo habían dibujado en el cuaderno. La selección de los alimentos, me dijeron, la habían hecho luego de haber hecho una



investigación en la que recogieron información sobre cuáles eran los principales alimentos que había en el tul familiar y cuáles eran los alimentos que crecían en la temperatura y altura en la que se encuentra la escuela

Así pues Carmenza salió con un grupo compuesto de solo hombres y con la carreta del salón en búsqueda de los cinco bultos de abono que la profesora había comprado para la ocasión. Yo me quedé con los chicos/chicas en el salón y con las dos palas organizamos las eras. Esta labor la realizamos sobre todo las niñas, pues los niños que se quedaron, se fueron a jugar. Una vez llegó el primer viaje de abono que venía en la carreta conducida por cinco niños, quienes trataban de

mantener el equilibrio. Las eras ya estaban listas y cada uno empezó a coger con las manos un poco de abono para ponerlo sobre el hueco que previamente habíamos hecho. Al poco tiempo, al ver lo poco práctico que resultaba llevar el montón en las manos, los chicos se empezaron a organizarse de a grupos, y recogiendo pedazos de costal y de plástico, improvisaron una especie de soporte que les permitía cargar mayor cantidad del abono y hacer más rápido y fácil el trabajo. Otros tres viajes de abono llegaron y así, entre todos, logramos dejar las eras abonadas.

Finalmente era necesario cubrir nuevamente el abono con un poco de tierra de la que había quedado de la primera excavada. En este último momento ya éramos menos de la mitad ayudando. La mayoría de niños/niñas habían preferido ir a jugar. La profesora había vuelto y manipulaba una de las palas, la otra la utilizaba Sofía, una de las niñas afro del salón. Al ver la destreza con la que usaba la pala y la fuerza que tenía, la profesora le preguntó a Sofía si a ella le tocaba trabajar en la casa, a lo que Sofía respondió afirmativamente y que era su papá el que le había enseñado cómo hacerlo. La profesora la felicitó y les llamó la atención a los demás niños/niñas sobre cómo Sofía era una niña trabajadora y que deberían seguir su ejemplo. Al término de la mañana, con la ayuda de los pocos niño/niñas que quedaron, las eras quedaron listas, ahora faltaba esperar que lloviera para que el abono fuera absorbido por la tierra, para, una vez listo se pudieran sembrar los diferentes productos (Diario de campo, Jueves 3 de octubre 2013)



A medida que los niños/niñas van creciendo sus posibilidades de participación son cada vez mayores así como sus responsabilidades. Además de contar con algunas destrezas y habilidades que han tomado de los adultos, el desarrollo físico les permite empezar a utilizar nuevas herramientas, en este caso la pala o la carreta, aunque todavía lo deben hacer con el apoyo y asistencia de los adultos. Esta nueva etapa les permite a la vez, ir tomando cada vez más responsabilidades en las que ya muchas veces empiezan a realizar algunas labores solos. En el caso de la comunidad Nasa, los niños/niñas desde muy pequeños empiezan a colaborar en los oficios del hogar, a través de los cuales adquieren mayores responsabilidades: lavar la ropa personal, cocinar, barrer, cuidar a los hermanos menores y trabajar en el tul.

Uno de los aspectos más importantes que recalca Rogoff sobre la influencia de la cultural en el aprendizaje y el pensamiento corresponde al hecho que, entendidos estos procesos como esfuerzos funcionales que realizan los individuos para resolver problemas, las metas y objetivos desde los cuales se valoran los aprendizajes son definidos desde los problemas que son importantes en la cultura y que se consideran como aspectos fundamentales para la vida adulta de los niños/niñas (Rogoff: 1996: 56).

Rechazar constantemente actitudes como la pereza, la poca colaboración en proyectos colectivos, y familiares y por el otro lado celebrar la participación, las destrezas en el uso de las herramientas del tul y la colaboración en las labores del hogar, permiten señalar cómo la comunidad reconoce de manera positiva que los estudiantes puedan trabajar la tierra. Las profesoras, siempre les recalcan a los estudiantes el hecho de que tienen que aprender a trabajar ya que esto es lo que les va a permitir poder sobrevivir cuando sean grandes y tengan una familia que sostener. Además, teniendo en cuenta que para los Nasa lo único que queda luego de que un pariente se muere es la tierra, es fundamental que sus hijos la sepan trabajar y puedan hacer algo productivo con ella (Diario de campo 23 de Julio 2013)

Responder de manera positiva estos impulsos, que de manera implícita y explícita, como la celebración de la profesora al trabajo de Sofía, exige la comunidad de los niños/niñas al trabajar

la tierra, tiene sus recompensas que funcionan también como impulsos para que los estudiantes lo sigan haciendo. En la medida en que siempre que un individuo que saber utilizar la herramientas y tiene las destrezas puede ir participando de manera cada vez más activa en la comunidad, se va acercando al centro de la comunidad de práctica. Con cada paso que da, el principiante está más comprometido y afianzando su identidad dentro de la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991: 30). Aunque la integración a la comunidad no se lee únicamente a manera de remuneración económica sino también identitaria, la importancia que tiene hoy en día la agricultura como principal medio de producción, hace que este sea también un impulso para los jóvenes.

Entre los 13 y los 16 años una gran parte de los jóvenes empieza a buscar trabajo. Debido a que a esta edad el niño/niña puede valerse por sí mismo, e incluso hay jóvenes que a esta edad ya se independizan para formar su propio hogar en la búsqueda de mayor independencia intentan conseguir algún dinero. Dado que la región se caracteriza por el cultivo de caña, yuca y café, el jornal¹ es quizás una de las formas laborales más recurridas por los jóvenes. El nivel de responsabilidad que han adquirido a esa edad, hace que los individuos sean percibidos con la capacidad de asumir responsabilidad en trabajos fuera de la huerta familiar (Tattay, 2010: 168).

3. “Las mujeres no hace nada”

El mismo día en que la profesora Carmenza estaba organizando las eras con el grado segundo, el profesor Jorge Penagos, el profesor más antiguo de los que actualmente trabaja en el INEDIC y quien había sido profesor antes en Tierradentro, tenía que llevar a cabo la misma labor con el grado segundo. Su parte de la huerta, a diferencia de la del grado tercero no estaba al pie del salón. Ellos todavía tenían sus clases en la parte vieja de la escuela y por lo tanto tenían que caminar hasta la nueva sede en donde se encontraba el pequeño tul que tenían a cargo.

Como el espacio en que debían organizar el tul no estaba lindando con un quiosco, la manera en que estaban organizadas las eras no era en medialunas sino líneas rectas una detrás de la otra, formando un gran rectángulo. Así como la profesora Carmenza, el curso debía organizar el

1 El jornal es la modalidad de trabajo en el que un trabajador recibe dinero por el día trabajado.

espacio y arar la tierra para poder abonar y luego sembrar. Para tales labores el profesor pidió que una parte de los estudiantes fuera a recoger maleza, ramas y demás para demarcar la huerta y otra parte, con dos palines, fuera trazando las eras. Aunque este curso tenía una mayoría de hombres, solo una de las chicas estaba ayudando. Usualmente las labores que implican el trabajo de la tierra no tienen, en el espacio de la escuela, mayor diferencia entre los hombres y las mujeres. Estas últimas usualmente realizan las mismas labores que los hombres, solo en algunas circunstancias en las que requieren y piden la ayuda de algún hombre por temas de fuerza.

En este caso, los chicos del curso tenían una posición bastante marcada sobre la labor que las chicas realizaban cuando se trataba del trabajo en la tierra. A la única mujer que estaba ayudando, constantemente la regañaban por no hacer el trabajo rápido o por que se cansaba. Después de un tiempo de intentarlo, tras la insistencia de los comentarios de los chicos, la niña se cansó, entregó el palín y se fue a recoger frutas con las otras niñas del curso. Era común oír también que entre los mismo hombres cuando alguno de ellos se sentaba o paraba, los otros lo acusaban y le cuestionaba que si es que era una mujer que no estaba trabajando. Cuando me ofrecí a ayudar a hacer las eras, una experiencia totalmente nueva para mí, sintieron sorpresa porque quería hacerlo e incluso me preguntaron si era capaz.



Si bien fue una labor dura, que consideró logre con éxito en tanto copie los movimientos que los

chicos a mi lado estaban realizando, también me enfrenté con los diferentes comentarios que los chicos me lanzaban. Todo el tiempo me estaban recalando que no lo estaba haciendo bien, que no tenía suficiente fuerza y una vez más, que era muy lenta. Varias veces intenté cambiar la manera de coger el palín, de lanzarlo hacia el suelo con mayor fuerza y de mostrar que no estaba cansada (cuando realmente sí lo estaba) Sin embargo al parecer mis esfuerzo no fueron suficientes y mi colaboración terminó cuando, incluso el profesor Penagos, se ofreció a revelarme. (Diario de campo, Jueves 3 de octubre 2013)

La división sexual del trabajo es un aspecto bastante común en las diferentes culturas y entre ellas, en la comunidad Nasa. Aunque actualmente los niños/niñas en los hogares usualmente realizan las mismas labores y desde pequeños tanto las niñas como los niños aprenden a cocinar, lavar la ropa, barrer y trabajar en el tul, la manera en que realizan los trabajos y las labores en las que se desenvuelven cuando son adultos todavía marcan una pautas de manera diferencial para unos y otros. Muchas de estas formas de actuar tienen que ver con las condiciones físicas de los individuos pero también sobre cómo en la comunidad se espera que cada uno de los géneros sea.

Teniendo en cuenta que la práctica es un tipo particular de estar en el mundo, la división de género, tal como la entiende cada comunidad, es uno de los aspectos que en el ejercicio mismo del trabajo está constantemente en negociación y por tanto va definiendo las maneras en que cada individuo se reconoce dentro de la comunidad de práctica. Este proceso de reconocimiento es lo que para Wenger se define como *identidad* en tanto ésta es el resultado de las negociaciones de los sentidos que cada individuo le da a su participación en una comunidad social (Wenger, 2001:155)

En la medida en que los principiantes apenas están adentrándose a la comunidad desde su participación, constantemente negocian su identidad, que se va formando en una especie de capas, con sus pares así como con los integrantes más antiguos de esta. Las formas de actuar, responder a los estímulos del contexto y de darle sentido a las acciones que se realizan, son puestas en diálogo todo el tiempo con los otros integrantes y a partir de estas se va moldeando la manera en que cada individuo empieza a acomodarse en el espacio de la práctica. Si entendemos la división sexual como parte de la identidad de los chicos/chicas el ejemplo anterior nos permite

comprender la manera en que los integrantes, en la actividad, ponen en cuestión las maneras en que entienden que cada uno debe participar en la comunidad. En este caso la constante alusión a la debilidad de las mujeres con respecto al trabajo en la tierra define una manera en que este espacio particular se está abordando su participación, no obstante en tanto la identidad no es en ningún sentido estática y todo lo contrario varía de acuerdo a la situación en la que se encuentren los individuos, existen también otros espacios en donde la participación de la mujer es entendida desde la fuerza e igualdad con los hombres (Wenger, 2001: 147).

Las mujeres jornalean igual que los hombres, sobre todo si la tierra en que trabajan es familiar. Así mismo, cuando se trata del trabajo comunitario participan de en todas las actividades: desyerbar, sembrar, cortar o cargar leña aunque usualmente sus labores están concentradas en las labores de la cosecha y preparación de alimentos, mientras los hombres se encargan de la preparación de los terrenos. No obstante en lo que se refiere a los oficios del hogar todavía es muy marcada la diferencia en aspectos como la cocina y el aseo. Por otro lado, en relación con las opciones de trabajo, usualmente cuando una mujer se mueve a los cascos urbanos lo hace para trabajar como empleada del servicio doméstico o enfermera mientras los hombres se van como mototaxistas (Diario de campo julio-octubre 2013).

Aprendizaje y trabajo

Dada la estrecha relación que existe en los espacios de formación y los espacios de trabajo en general en las comunidades indígenas, en el caso de la comunidad Nasa la palabra “trabajo” hace alusión siempre al trabajo con la tierra incluso en espacios escolares, diferentes organismos nacionales e internacionales han llamado la atención sobre la importancia de revisar estas prácticas y sus implicaciones en el proceso formativo de los niños/niñas.

Uno de estos casos fue el llamado de la OIT, Organización Internacional del Trabajo quien luego del Seminario Subregional sobre Trabajo infantil en el 2007 solicitó un estudio preliminar sobre la situación del trabajo infantil en Colombia. Como resultado de estos estudios, en el 2010 se publicó el libro Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia que contaba con el antropólogo François Correa como editor (Correa: 2010:24).

En este libro participaron varios antropólogos quienes, desde la experiencia de diferentes culturas indígenas del país, presentaron las maneras en que cada pueblo entiende el trabajo y cómo estos se relacionan o no con los procesos de aprendizaje y socialización de los niño/niñas indígenas. Ahora bien, la mayoría, sino todos los pueblos indígenas del país mantienen una relación muy estrecha con las formas de trabajo en la tierra, la pesca, la recolección y demás actividades las cuales son fruto de sus medios de subsistencia. Teniendo esto como referencia, es necesario plantear una oposición entre el trabajo que se realiza bajo control de las comunidades en donde participan los niños/niñas, en el caso de la comunidad Nasa en el trabajo familiar y comunitario frente al trabajo que para interés de las organizaciones se puede considerar como “explotación infantil”. El primero de éstos es precisamente aquel que no trae ningún tipo de remuneración monetaria y que por el contrario se inscribe dentro del proceso de formación de los niños/niñas como acaba de quedar expuesto en este capítulo. El segundo, por el contrario, es aquel que se enmarcan dentro de una forma de producción capitalista y que a diferencia del trabajo tradicional, aleja a los niños/niñas de las formas de vida propias de la comunidad (Correa: 2010:24)

Quisiera terminar resaltando este último punto ya que desde allí considero que se pueden hacer varias apreciaciones sobre el aprendizaje, en este caso, enfocado en la comunidad indígena Nasa. Durante todo el capítulo se hizo fuerte insistencia en cómo los aportes de la antropología y la educación han permitido dar una mirada contextual al aprendizaje y con esto han abierto el debate desde el cual se cuestionan unos deber seres que se creía eran universales los cuales eliminaban la posibilidad de comprender unas formas diferentes de ser en el mundo. Entender el aprendizaje como un producto social posibilita un campo de análisis y de investigación que no solo ahondar sobre la manera en que las comunidades indígenas se organizan y hacen uso de los espacios para transmitir los conocimientos que les posibilitan su permanencia como pueblos, sino también conocer cuáles son sus metas y objetivos desde los cuales los niños se forman para participar en la vida adulta.

Sobre esos objetivos, la agricultura y como espacio particular de esta el *tul* sigue siendo un lugar fundamental de transmisión y formación de conocimientos y de integración de los niños/niñas

indígenas que atraviesa la comunidad y así como la escuela. Este rol ha sido ante todo reconocido desde el PEC en relación con las propuestas que desde el plan de vida se han acordado. No obstante, tal como lo plantean los tres eventos a la hora de aterrizar estos modelos del trabajo en el *tul* como un medio para llevar las relaciones familiares y en general de la comunidad, sus posibilidades quedan limitadas por los tiempos, espacios y jerarquías que se tejen dentro de la escuela. Este tipo de tensiones que se presentan entre modelos de vida indígenas frente a la sociedad nacional, es lo que se profundizará en el siguiente capítulo.

Tercer capítulo

Aprendizaje, identidad y subsistencia

La interculturalidad en la escuela, sin la confrontación, sin la lucha de la cultura propia contra la impuesta, sin la relación de esta lucha cultural con aquella económica, social y política que se adelanta entre las sociedades, se convierte, como lo eran las formas de la educación anterior, en un mecanismo uniformador con base en los parámetros y elementos de la “cultura occidental”, en un medio para la integración cultural... La interculturalidad en la educación, desarrollada en las condiciones que he descrito, sólo consigue desarmar a las culturas indígenas frente a sus enemigos y, por consiguiente, prepara el camino para su derrota y su desaparición.

LUIS GUILLERMO VASCO (Vasco, 2002: 45)

Este capítulo busca, a partir de las experiencias de aprendizaje y construcción de conocimiento de los niños/niñas del INEDIC analizadas en el segundo capítulo, proponer la escuela y en general la educación en el resguardo, como un escenario desde el cual se puede evidenciar la *fricción ética* según la define Roberto Cardoso (Cardoso, 2007: 56). A partir de este concepto, se proyecta cómo la situación de encuentro entre la sociedad nacional y la comunidad indígena se da de tal manera que en el contacto, se crea una relación de contradicción entre los objetivos y metas del uno y el otro, dando como resultado una relación jerárquica entre las formas de conocimiento nacional y oficial sobre las indígenas.

Introducción

Entre el primer capítulo se hizo una revisión sobre las condiciones geográficas y climáticas del territorio en el se pretende sembrar (sobre el resguardo y la escuela). Luego de esto, en el segundo capítulo, una revisión sobre los medios a partir de los cuáles se prepara la tierra

(aprendizaje). Ahora bien, continuando con el modelo de la siembra, es necesario revisar qué es lo que se va a sembrar; cuáles son los frutos que pueden dar las semillas en este lugar y bajo las condiciones que ya han sido descritas.

En la introducción de este trabajo, se explicaba que una de las razones por las cuales el título llevaba el nombre de *Cultivando Semillas* tenía que ver con cómo para la comunidad Nasa, los niños/niñas llegan al mundo como una especie de semillas. Según la tradición, se cree que cuando un niño/niña nace, trae consigo muchos elementos, entre ellos, su relación con la cultura. Y es a medida que van creciendo, acompañado por los otros integrantes y participando en las diferentes actividades de la comunidad, que van adquiriendo los otros conocimientos necesarios para poder integrarse completamente a ésta (Tattay, 2010: 161).

Sin embargo, con los ejemplos expuestos en el segundo capítulo, es posible resaltar que estos medios de aprendizaje e integración familiar y comunitaria, para el caso de los conocimientos y prácticas relacionados con el *tul*, no siempre se desarrollan completamente. Siendo el aprendizaje una forma de alcanzar los objetivos y metas planteadas por la comunidad, muchas de estas situaciones planteadas en el segundo capítulo, reflejan algunas tensiones a las que se enfrenta el proyecto educativo indígena a la hora de ponerse en práctica. El porqué de estas tensiones, así como algunas de sus causas son los objetivos del siguiente capítulo.

Para lograr tal cometido, en el siguiente apartado, la educación y con ella la escuela, serán abordadas como una “*situación de contacto*” que, tal como la define el antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, es un escenario en el cual es plausible la relación que surge como resultado del encuentro entre dos *identidades étnicas*. Dado que esta situación de encuentro se desarrolla entre la sociedad nacional y la comunidad indígena Nasa, el tipo de relación que surge de este encuentro corresponde a lo que el mismo autor define como *fricción interétnica* (Cardoso, 2007: 47-87).

Ahora bien, en la medida en que trabajar estos dos conceptos *identidad étnica* y *fricción interétnica* supone reconocer la identidad como un factor importante, que en este caso determina la manera en que se desarrollan los conocimientos del *tul* como parte de un proyecto educativo

indígena, el siguiente capítulo comienza haciendo una exploración sobre cómo se ha entendido la identidad étnica y cuál es su relevancia en el campo educativo. La escuela, como un lugar de contacto, permite señalar cómo los procesos que se desarrollan en ese espacio, reflejan las tensiones latentes y/o conflictos presentes entre la sociedad nacional y la comunidad indígena Nasa.

Identidad étnica, sistema interétnico y fricción interétnica

En el capítulo anterior, se hacía una pequeña introducción sobre la *identidad* a partir del llamado que hace Etienne Wenger al reconocerla, para el caso del aprendizaje y la integración en una comunidad de práctica, como un proceso de carácter constructivo. En este sentido, la identidad no es un proceso estático ni mucho menos una construcción. Tampoco es el resultado fijo y definido de una búsqueda del individuo. Por el contrario, lo que quiere resaltar Wenger con esta idea es la posibilidad de considerar la identidad como un proceso que está en constante construcción y que se define a través del encuentro y trabajo con los otros integrantes de la comunidad (Wenger, 1998:145-221).

Ahora bien, para poder profundizar en la complejidad de la identidad y su relación en los procesos de aprendizaje en la huerta escolar, así como en las posibilidades de subsistencia de la comunidad, propongo reforzar este concepto previo con sugerencias de Roberto Cardoso de Oliveira sobre la *identidad étnica*. Esta aproximación a la identidad, a diferencia de lo que proponen otras definiciones, permite abordarla desde un carácter *colectivo* (el cual es objeto de interés de la antropología) y en tanto colectivo, como fruto de las situaciones de contacto entre diferentes grupos étnicos (Cardoso, 2007:26).

Antes de que Cardoso planteara su concepto de identidad étnica, Frederik Barth (1969) ya había llamado la atención sobre el carácter relacional de la identidad. Para Barth, lo étnico es equivalente a un proceso de identificación y adjudicación que se desenvuelve mediante una organización sociocultural con el propósito de definir y moldear las interacciones entre los grupos sociales y entre los individuos.

En contraposición al énfasis que durante mucho tiempo se le dio a los aspectos intrínsecos de la cultura como la definición de la identidad y que como tal cada individuo debía cumplir a cabalidad las características de un grupo cultural, Barth plantea que el propósito de investigar la identidad no debe estar encaminado a encontrar esa “esencia” cultural. Por el contrario, la intención del investigador debe ser descubrir los procesos que originan el agrupamiento a partir de los aspectos característicos de la cultura.

De acuerdo con esto último, el autor considera que lo importante de la identidad en tanto organización, es el uso que le dan los actores con el propósito de organizar interacciones con otros individuos. En ese sentido, cada persona se vale de la identidad étnica, la cual se construyen mediante procesos sociales de exclusión-incorporación entre diferentes grupos, para reconocerse a sí mismo y desde allí, reconocer a los demás. Haciendo que, lo que diferencia a los grupos étnicos no dependa exclusivamente de la aceptación y apropiación de los rasgos socioculturales, sino de la manera en que se desenvuelven las relaciones e interacción entre los diferentes grupos en la cotidianidad (Barth, 1969:10-11).

En relación con estos planteamientos, Cardoso retoma algunos aspectos de la propuesta de Barth para sugerir que la naturaleza de la *identidad étnica* es precisamente la identidad contrastante. En la medida en que, en el momento en que una persona o un grupo de personas se reconocen como parte de un grupo étnico, éstas siempre lo hacen para diferenciarse de otros grupos o personas con las cuales se encuentran. Por esta misma razón, la identidad no puede afirmarse en aislamiento sino que siempre debe hacerse en contexto, es decir, en una situación concreta en la cual se da el *contacto interétnico*.

Dentro del sistema interétnico, el cual hace alusión al total de encuentros entre las diferentes identidades, existen cuatro tipos de relaciones posibles: las que se desarrollan entre diferentes grupos étnicos denominadas *intertribales* y que pueden ser simétricas (igualitarias) o asimétricas (jerárquicas) y aquellas que se desarrollan entre la sociedad nacional y las comunidades indígenas definidas como relaciones *interétnicas* que puede ser simétricas (igualitarias), que por cierto dice el autor que no se conocen casos de éste tipo, o asimétricas (sujeción-dominación). Ahora bien, dado que la situación de contacto que en este caso nos interesa se desarrolla entre la

sociedad nacional y la comunidad indígena Nasa, el tipo de relación que surge de este encuentro corresponde a último tipo de encuentro definido por el autor como *fricción interétnica* (Cardoso, 1967:57).

Este último tipo de situación es en la que se hará énfasis ya que se refiere a esos momentos en los que, habiendo dos grupos que están irreversiblemente vinculados, sus objetivos y metas son tan opuestos que se crean entre ellos situaciones de tensión y/o conflicto (Cardoso, 1967:57)

Sin llegar a generalizar que todos los casos de contacto entre la sociedad nacional y las comunidades indígenas sean se desarrollen de igual manera, en el caso de la educación y el aprendizaje en el resguardo de Las Delicias, el concepto de *fricción interétnica* resulta bastante asertivo. Este concepto permite hacer un análisis relacional sobre las tensiones que en estos espacios educativos se evidencian como fruto del choque entre los objetivos y metas de la comunidad indígena y las exigencias y presiones que ejerce la sociedad nacional.

Ahora bien, para poder llevar a cabo esta labor Cardoso propone la *fricción interétnica* no solo desde el marco teórico pero también como una herramienta metodológica. Una herramienta que permite revisar los diferentes aspectos desde los cuales, en este caso desde el espacio educativo, se hace visible la influencia que la sociedad nacional ejerce sobre la comunidad indígena permeando sus formas de organización e imponiendo unos modelos de conocimiento que intentan negar la existencia de los conocimientos y prácticas locales. A continuación se plantean entonces varios eventos que se desarrollan en la escuela como escenarios para revisar estas tensiones.

Conocimiento y escuela

Tal como lo plantea Omar Garzón para la región de la Amazonía colombiana, la escuela en los territorios indígenas, se ha constituido como un lugar de relación entre las comunidades y la sociedad nacional, marcando significativamente la vida de los pueblos. A partir de su instauración como institución formal, la escuela ha logrado transformar las prácticas propias de transmisión de saberes que en algunos casos terminan siendo remplazados por valores y prácticas

alejadas de las condiciones y necesidades locales (Garzón, 2006: 23).

Estos procesos, que en palabras de Cardoso funcionan como fuerzas que viniendo de la sociedad nacional. Unas fuerzas que terminan presionando de tal manera a la comunidad que incluso sus propios integrantes muchas veces terminan haciendo transformaciones a nivel interno, sobre sus formas de vida y de pensamiento, para poder acoplarse a las exigencias externas. A este tipo de poder es precisamente al que se refiere Cardoso cuando plantea que en las situaciones de *fricción interétnica* se gesta una relación de sujeción o dominación (indirecta). Una relación en la cual el grupo más fuerte, la sociedad nacional, termina imponiendo sus objetivos y metas sobre aquellas las de la comunidad en este caso, Nasa, aunque no lo tenga que hacer a través del uso de la fuerza física (Cardoso, 2007: 71).

Entre la comunidad y la escuela: La balanza del conocimiento

Uno de esos lugares a partir del cual se pone en evidencia el choque existente entre sociedad nacional y las comunidades indígenas, es sobre las maneras y jerarquías que se han formado en torno a las formas de construcción de conocimiento. En el caso de la educación indígena, si bien en papel han sido reconocidos, por ejemplo en relación con el Decreto 804 el cual da la potestad a las comunidades indígenas de elegir los contenidos que pueden plasmar en los programas educativos de los colegios, cuando este derecho se ponen en práctica, sigue habiendo una fuerte disputa en la cual sistema de conocimiento hegemónico se impone constantemente sobre el indígena.

Cuando el movimiento indígena logró, como fruto de sus luchas, apropiarse del espacio educativo y decidir sobre los contenidos que considerara importantes para transmitir a los niños y niñas en la escuela, la comunidad no dudó en que allí debían estar representados algunos de los elementos culturales más representativos del pueblo Nasa como la lengua, la cosmovisión y las formas de trabajo, *el tul*. No obstante este cambio nunca implicó la eliminación de todos los contenidos que antes ofrecía la escuela como las clases de español o matemáticas. Por el contrario estos conocimientos seguían siendo relevantes, ya que en últimas eran los que permitían que los niños/ niñas adquirieran ciertas herramientas a través de las cuales podían

relacionarse con la sociedad nacional e incluso negociar cosas a su favor (PEC: 2010: 14).

Durante los primeros años de la puesta en marcha del proyecto educativo indígena, la balanza entre estos dos tipos de conocimientos pesó más hacía el lado de las comunidad indígenas. Lo primeros profesores/profesoras hacían parte de la comunidad, y aunque no estaba preparados en temas pedagógicos, pues muchos de ellos era líderes comunitarios, manejaban el nasayuwe y en general, había mayor participación de la comunidad como los te'walas (PEBI, 2004: 39). Sin embargo a medida que han pasado los años y los profesores que entran a dar clases en las escuelas no son de la comunidad, vienen de centros educativos no indígenas e incluso han cursado estudios de posgrado en pedagogía (no indígena) la balanza ha ido cambiando de peso, tendiendo más hacía el favorecimiento de los conocimientos y pedagogías hegemónicas.

En este proceso la comunidad educativa, entendida aquí como los padres de familia y aquellos que no están directamente relacionados con la escuela pero que participan en la socialización de los documentos como el PEC, ha tenido también gran responsabilidad en la manera en que se ha transformado el peso de la balanza. Dado que para muchos de los adultos del resguardo su experiencia con la educación no ha sido muy estrecha e incluso hay todavía quienes no saben leer y escribir, la oportunidad de ir a la escuela representa para ellos, la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de sus hijos/hijas, respecto a las que ellos tuvieron.

Durante una visita que hice a la casa de los suegros de la profesora Carmenza, Don Tino quien tiene aproximadamente 78 años, contaba que cuando joven, él no había pasado por la escuela pues en ese entonces sus padres no estaban interesados en enviar a ninguno de sus hijos a estudiar. Más adelante, en el momento en que quisieron hacerlo, él y sus hermanos estaban muy grandes y no quisieron ir ya tenían “la costumbre de trabajar”. Sin embargo, cuando se refería la educación de sus once hijos, resaltó que para él si era muy importante que ellos tuvieran la posibilidad de asistir a la escuela y por eso había hecho todo lo posible para que ellos fueran como él pues “eso es penoso, eso de no saber leer y escribir” (Diario de Campo 28 de septiembre de 2013)

Y es que en cuanto se refiere a los conocimientos que la escuela transmite, los que más valor

usualmente tienen para la comunidad y que por tanto son exigidos constantemente por los padres de familia son la lectura y escritura del español, así como las operaciones matemáticas (sumar, restar, multiplicar y dividir). En un principio, estas herramientas eran necesarias para que los indígenas pudieran acceder a los espacios de negociación de la sociedad nacional, tal como el caso de Manuel Quintín Lame quien aprendió a leer y escribir para poder conocer las leyes y así usar esos conocimientos y capacitar a las comunidades en torno a la recuperación de sus territorios. No obstante actualmente, dada la fuerte posición que estos conocimientos tienen en la vida cotidiana de los niños/niñas y en general de la comunidad, apoyarlos, mucho más que a los propios, tiende a deslegitimar aprendizajes como el *nasayuwe* y frente a éste llegar incluso a exigir que en vez de la lengua propia a los niños/niñas se les enseñe más español o incluso inglés.

En lo que se refiere a los conocimientos relacionados con el *tul*, la presión de parte de los padres de familia tampoco se ha hecho esperar. Durante la entrega de boletines, que se hace varias veces durante el año escolar, y donde se busca retroalimentación de parte de los padres hacia los docentes y viceversa, es recurrente escuchar a los padres referirse de forma negativa a estas labores. Cuando se trata de evaluar a los estudiantes respecto su participación en los trabajos comunitarios o en el *tul* escolar, es recurrente escuchar entre los comentarios de algunos de los padres de familia se refieran a estas labores como “banales”, “pérdidas de tiempo” e incluso resalten el papel de este tipo de actividades como una labor que no debería para nada ocupar un espacio dentro de la escuela: “voy a venir a estudiar yo y voy a mandar a mi hija a hacer lo que yo hago, yo la mandé a estudiar, no para que vuele pala” (Diario de Campo 24 de julio de 2013).

Teniendo en cuenta que estos comentarios algunas veces se acompañan de la falta de participación de parte de los niños/niñas en la huerta familiar, no es de extrañar que tal como se hacía referencia en el segundo capítulo, muchos de los niños/niñas no quieran asistir a la escuela en tiempos de trabajo comunitario y sus padres no les impulse a hacerlo.

De otro lado, en la medida en que algunos de los padres de familia miden el éxito o fracaso de la enseñanza de sus hijos/hijas de acuerdo a los tiempos y niveles en los que aprenden a leer, escribir y a realizar las operaciones matemáticas, muchos profesores/profesoras han entrado a cuestionar y dudar sobre el uso de las metodologías propias como la experimentación, el uso de

la naturaleza como medio de construcción de conocimiento e incluso el uso del nasayuwe para llevar a cabo sus clases, los pocos que podrían hacerlo. Dadas las presiones que estos comentarios supone, teniendo en cuenta que solo en la medida en que haya niños/niñas en la escuela los docentes puedan trabajar, algunos de ellos incluso terminan volviendo a las metodologías que se utilizan en los colegios no indígenas como el dictado, la memorización o las planas para lograr ser más eficientes en sus formas de enseñanza y así evitar que los padres de familia retiren a sus hijos/hijas para mandarlos a colegios no indígenas. Esto último, una vez más, muestra la manera en que se terminan transformando los esfuerzos que el movimiento ha puesto en apropiarse no solo los contenidos pero las metodologías de la escuela como herramientas que estén ancladas a las formas de vida y necesidades de la comunidad.

En general, la exposición a la que se enfrentan los niños/niñas en sus hogares define muchas veces el gran abismo que existe entre la escuela y el resto de la comunidad. Si bien la escuela es pensada como un espacio de formación que responde a unas posturas políticas particulares, aspectos como el trabajo en el *tul*, el uso del nasayuwe o incluso la relevancia de los diferentes rituales son considerados aspectos esenciales del aprendizaje y parte fundamental de la vida en la comunidad. Sin embargo, en la medida en que muchos de los padres de familia no se encuentran tan cercanos a la posición política que se maneja en este espacio, muchas veces se hace referencia a este tipo de labores como el trabajo *tul* e incluso el aprendizaje de nasayuwe (que gran parte de los padres de familia ni siquiera puede hablar) de manera negativa. La exposición continua a situaciones de deslegitimación de cierto tipo de conocimientos así como la ruptura de los procesos que se adelantan en la escuela pero que se quedan en la puerta de ésta misma, responden de igual manera a las presiones que dice Cardoso terminan influyendo la manera en que los más jóvenes perciben su identidad indígena de manera *negativa* (Cardoso: 2007: 74).

Alimentación y fricción: los profesores y los estudiantes

En el primer capítulo de este texto se hacía referencia al papel fundamental que tiene la alimentación para los niños/niñas de la escuela, y de acuerdo a esto, como el *tul* escolar es una fuente esencial para poder cumplir con este propósito. La base de la alimentación en la

comunidad Nasa se encuentra definida por diferentes productos entre ellos el plátano, la papa, el maíz, la sida y el frijol, por los cuales los refrigerios y almuerzos que se ofrecen en la institución varían entre mazamorra, tajadas de plátano, masas, sancocho, agua de panela, café, yuca, pan, sopa de maíz, pollo, carne, lentejas, y otros granos. Aunque gran parte de estos alimentos son producidos en la región, no todos salen de los cultivos de la zona, pues la mayor parte de ellos llegan de Santander de Quilichao así como la bienestarina que manda mensualmente el Bienestar Familiar.

Respecto a esto último, otro de los puntos sobre los que hace referencia Cardoso en relación con la jerarquía que se da entre la sociedad nacional y las comunidades indígenas en una situación de *fricción interétnica* tiene que ver precisamente con la dependencia a los recursos económicos puestos a su alcance por el otro grupo (Cardoso: 2007:118). En este caso, y dado que dependencia es de parte de la comunidad indígena sobre los recursos ofrecidos por la sociedad nacional, estas lógicas no están exentas del espacio escolar y mucho menos de la relación que tienen los medios subsistencia con las prácticas de aprendizaje y participación de los niños/niñas de la comunidad.

Desde el principio de este trabajo se ha hecho alusión al rol que cumple el *tul* en el proceso de aprendizaje de los niños/niñas como un medio de transmisión de conocimientos. Del mismo modo se han hecho referencias sobre cómo el surgimiento de este espacio, dentro del ámbito escolar, responde a las apuestas políticas del movimiento indígena. Ahora bien, de acuerdo con la conexión que existe entre el *tul* escolar y la posibilidades de subsistencia, el último Plan Territorial del Pueblo Nasa que fue realizado en el 2010, precisamente hacía referencia a la necesidad de la recuperación de estos espacios comunitarios como una apuesta para la autonomía alimentaria en tanto ilustra los retos para mejorar en la planeación de las siembras y del procesamiento de alimentos (ACIN: 2010: 20).

Con el surgimiento de las primeras organizaciones indígenas en los años 70's, una de las reivindicaciones que buscaba la asociación era el impulso a las entidades económicas comunitarias y el fortalecimiento de los modos de vida tradicionales (PEBI: 2004: 35). Fruto de estas propuestas, la cuales se fue diversificando a través de los años, surgió la iniciativa de parte

de las comunidades de encaminar su proceso, entre otros, hacia autonomía alimentaria que es entendida desde el movimiento indígena como “*los aspectos nutricionales de la comunidad, mediante la recuperación de la alimentación propia, la educación en nutrición, la preparación de alimentos, el apoyo a la diversificación de la huerta familiar con las semillas tradicionales y el intercambio de productos a través de los trueques*” representa una alternativa de resistencia a las condiciones económicas y políticas del país que afectan los modos de vida tradicionales (CRIC, 2013 n.f).

A través de esta propuesta se busca fortalecer la valoración de los cultivos, el reconocimiento en la preparación de alimentos tradicionales, la recuperación de prácticas alimentarias, la producción en familia para el autoconsumo y en general capacitar a la población para afrontar recepción de alimentos y productos procesados que llegan del exterior (CRIC ,2013: n.p). En coherencia con estos objetivos, la escuela, por el papel que ya varias veces se ha resaltado como lugar de intercambio y encuentro entre la sociedad nacional y las comunidades indígenas, tiene una gran oportunidad a la hora de involucrar estos planteamientos en los espacios y aprendizajes de los niños/niñas, de ahí que el *tul* ocupe el lugar central de la institución.

Una vez más y siguiendo el interés de mostrar las diferentes tensiones que dentro del espacio educativo surgen, fruto de las lógicas de la *fricción* se exponen a continuación diferentes formas en las que está tensión se hace evidente, no solo respecto a la relación de los niños/niñas con la alimentación pero también en como los profesores y profesoras, siguiendo la lógica de la jerarquía del conocimiento, se enfrentan también a esta tensión.

Tal como me comentó la profesora Irma quien trabaja en la sede de Mandarino, a todas las escuelas de la región, el Bienestar Familiar les manda el refrigerio de los niños/niñas. Para aquellas que se encuentran fuera del resguardo, el refrigerio consiste en una fruta, una leche saborizada, un bocadillo y un pan. El paquete llega diariamente empacado y preparado para cada niño y cada día, solo cambian el sabor de la fruta y de la leche (Diario de Campo 21 de julio 2013). Para poder tener un refrigerio como los que se nombraron al principio, que se encuentran más acorde a las prácticas alimenticias de la comunidad así como para hacer uso de las facilidades que les da la huerta, los directivos de la escuela han tenido que negociar

constantemente el ICBF para que les envíen otro tipo de alimentos como arroz o papas con los cuales puedan combinar los productos que se sacan de la huerta y entre las dos hacer los refrigerios de los estudiantes que estén más cercanos a las prácticas alimenticias de la región. Aunque esto se ha impulsado con el ánimo de relacionar, incluso desde el comedor las prácticas y creencias de la comunidad, es bastante recurrente ver a los niños/niñas a la hora del refrigerio en búsqueda de paquetes de papitas fritas, helados, dulces y demás productos que ofrece la tienda con los cuales, algunas veces, reemplazan la comida que les dan en la escuela.

Cuando le pregunté a la profesora Yaneth quien le dicta clase a los de primerito, y que es la encargada de la relación de la escuela con el Bienestar Familia, comentaba que respecto a los refrigerios y almuerzos que se les ofrecen a los estudiantes en la escuela en general todos los estudiantes lo reciben, sin embargo a medida que van creciendo se vuelven más complicados y no siempre quieren comer lo que se les da en la escuela “... *ya casi a los niños no les gusta ni la sopa, ni el sancocho ni el mote, así, cuando van y ven que el refrigerio es sopa se devuelven, solo lo más pequeñitos comen sopa*” (Diario de Campo 22 de julio 2013)

Aunque estas experiencias de los niños/niñas las pude evidenciar pocas semanas después de mi llegada, no se me hicieron extrañas ya que desde la primera semana de campo, durante la semana pedagógica que llevó a cabo en el resguardo de Concepción, la tensión que existe entre los conocimientos que se producen alrededor de la comida de acuerdo a las prácticas tradicionales ya se habían hecho presentes desde la experiencia con los profesores.

Durante mi primer acercamiento al proyecto educativo del plan de vida “Sa'tfxinxi kiwe” el cual estuvo enmarcado en una de las semanas pedagógicas que se llevan a cabo durante el año y que son un espacio de formación y diálogo entre los docentes de las diferentes escuelas que hacen parte del plan de vida, tuve la posibilidad de encontrarme con este contraste. Esta semana, la cual está planeada para ser un espacio de reflexión se trabajan diferentes aspectos entre ellos metodologías pedagógicas, temas particulares de trabajo, mingas para pintar, construir etc. En esta ocasión se había definido que un tema que era necesario fortalecer era el de la alimentación y su relación con la salud.

Para tal labor se había llevado a un médico homeópata de Popayán quien durante dos días habló sobre la importancia de la alimentación y dio algunas sugerencias puntuales sobre qué se debe comer, cómo se debe comer, cuándo se debe comer, de acuerdo al impacto de ciertos alimentos sobre el cuerpo y de las horas y cantidades en las que se consumen. La intención de ese espacio, como me lo aclararía más tarde Edgar a quien le pregunté el porqué de esa selección de tema y del ponente, era llevar a una persona que tuviera un tipo el tipo de conocimiento que estuviera “más cercano” al indígena, para que capacitará a los profesores en un tema que no sólo atraviesa el espacio escolar (en relación con lo la huerta escolar y el comedor) sino también con los espacios extra-escolares como el hogar.

Las charlas, a las cuales tuve la posibilidad de asistir, me parecieron en ese momento bastante particulares por un lado por el hecho que se llevarán a una persona no indígena para explicar ciertos conocimiento que ya existen dentro de la cosmovisión y conocimiento indígena, aspecto que él mismo médico resaltó cuando dijo “*estos conocimientos no se los debería estar dando yo, sino sus propios mayores*”. Igualmente porque los contenidos y las bases de ese conocimiento que se estaba explicando y aceptando por parte de los docentes que siempre estuvieron muy interesados en el tema, eran totalmente lejanos a las condiciones y posibilidades de acceso de la comunidad. Por un lado me decía Dora, una profesora de la escuela de Concepción, que si bien le parecía muy cierto todo lo que estaba diciendo el médico, todos esos conocimientos y mucho más, ya los tenían dentro de la comunidad, con los mayores. Así mismo planteaba que el problema recaía en que las mismas personas de la comunidad ya no se acercaban a ellos para aprender sobre estas cosas y que preferían ir a consultas donde médicos en Santander de Quilichao (Diario de campo 22 de julio 2013).

Por otro lado, el médico para poder aconsejar a los profesores sobre su alimentación, estaba excluyendo la base de la alimentación de la comunidad como plátano, yuca, papa, así como de sus platos como el sancocho, el arroz, etc. Se resaltaba constantemente la importancia y necesidad de incluir cierto tipo de productos y alimentos, así como de unos tiempos y preparaciones que o no se encontraban dentro del resguardo y que de ser requeridos debían ser comprados en los casos urbanos. En general, todo lo que estaba planteando el homeópata se encontraba lejano a las condiciones y posibilidades de la comunidad, muestra de eso era como en

cada refrigerio y comida que se dio durante el tiempo que duró el taller era una constante contradicción con lo que se acababa de escuchar, pues estos se componían de masas con café, colada, galletas ducales, etc. Alimentos, que si bien se habían calificado de manera negativa, todos los asistentes, entre ellos el mismo médico lo recibían agradecidos y se lo comían.

A través de este suceso es posible ver cómo se sobreponen nuevamente el conocimiento no indígena, en este caso en relación a la alimentación. Siendo expresado por el homeópata (médico no indígena), sus conocimientos son expuestos de manera superior en relación al conocimiento indígena que ha formado y mantenido la comunidad después de muchísimos años. Incluso los profesores, en el momento del taller planteaban que algunas de las dificultades respecto a trabajar estos temas dentro de la comunidad, por ejemplo en el caso de los médicos tradicionales, está en que los mismos integrantes no creen igual que antes en sus conocimientos y por eso han optado por salir todo el tiempo a hacer consultas a médicos en los cascos urbanos o a las enfermeras del centro de salud del cabildo, quienes se han capacitado bajo teorías no indígenas (Diario de campo 15 de julio 2013)

El choque de conocimientos, tal como quedó expuesto no se limita únicamente al espacio escolar ni a los temas que allí se trabajan en las asignaturas como español o matemáticas. Si bien estos temas son bastante fuertes a la hora de sobreponerse a las formas de conocimiento indígenas, aspectos como la alimentación y las relaciones sociales también hacen parte de las tensiones en las que las formas de vida indígenas se ven relegadas por las exigencias y presiones que ejerce la sociedad nacional sobre la población.

Cuando Roberto Cardoso de Oliveira planteó su propuesta sobre la *fricción interétnica* mediados del siglo XX, su interés y lugar de estudio estaba centrado en las comunidades indígenas de Brasil quienes a raíz de la expansión y expedición de proyectos económicos como el caucho. Las poblaciones que habitaban las selvas, a donde la población no indígena estaba llegando a imponer nuevas formas de vida, estaban sufriendo los efectos del encuentro y contacto interétnico que ponía en riesgos su pervivencia física y cultural.

Ahora si bien el caso de la educación indígena se ubica en un espacio temporal completamente

diferente, las posibilidades de tomar el marco de análisis de Cardoso sobre la manera en que surgen las tensiones entre la sociedad nacional y las comunidades indígenas, es bastante pertinente. Este marco permite develar algunas de los principales obstáculos a los que se enfrenta la implementación de un modelo educativo que si bien está pensado para fortalecer y las condiciones y situaciones en las que se desarrolla el proceso de vida indígena, éste se encuentra en constante contradicción y tensión.

Conocer estas tensiones, más que ocultarlas u omitirlas permite que la comunidad educativa reconozca que los niños/niñas no son recipientes vacíos y que las formas de conocimiento con las que se encuentran en la escuela, son puestas constantemente en confrontación con las situaciones y modos de vida que llevan fuera del salón de clases. Si la idea del modelo es que los niños/niñas puedan llegar a la edad adulta como líderes y portadores de las iniciativas que durante tanto tiempo han planteado las organizaciones indígenas, la escuela debe ser un lugar que capacite a los estudiantes tomar decisiones a la hora de poner en práctica estas apuestas. Un lugar que en tanto se encuentra más cercano a los espacios de dialogo político, sirva como un canal de comunicación y conexión entre las formas en que se está pensando la vida en comunidad y la posibilidades de hacerlas realidad de acuerdo a las condiciones sociales, económicas y culturales del resguardo.

Conclusiones **Afianzando raíces**

A lo largo de este trabajo, haciendo uso de la metáfora de la siembra, he intentado hacer un pequeño panorama sobre cómo se desenvuelve el proceso de aprendizaje en torno al *tul* y cómo éste se relaciona con las formas de vida de la comunidad indígena nasa del resguardo Las Delicias. El principal objetivo era escoger un espacio que hiciera parte del proyecto educativo, propio para desde allí, revisar cómo se pone en práctica éste modelo que durante tantos años han ido construyendo el movimiento indígena del Cauca. Un modelo que, valga repetir, se ha ido forjando con la intención de hacer de la escuela una herramienta para el fortalecimiento político y para la formación de líderes.

A la hora de hacer este acercamiento, quedan varios elementos importantes de resaltar a manera de aprendizajes e invitaciones. Reflexiones que no sólo corresponden al nivel académico sino también personal y que se refieren a aspectos como el lugar de la educación hoy en día, sus posibilidades para el proyecto indígena, el papel de la antropología en su estudio, etc.

La educación es un fenómeno universal. Se encuentra en todas las comunidades humanas y tiene un papel fundamental a la hora de facilitar a los nuevos integrantes, los aprendizajes de aquellos aspectos que le permiten integrarse apropiadamente y que facilitan la continuidad de la vida social. Levine y White (1987) parten de este supuesto para proponer que lo que diferencia a los modelos educativos son las características culturales e históricas desde las cuales se proyecta la educación. Idea que Rogoff refuerza al plantear que además de eso, la educación está mediada por los contextos que definen las metas y objetivos del aprendizaje.

A través de este marco de análisis, varias reflexiones surgen a la hora de revisar cuál ha sido el rol de la educación en la comunidad indígena nasa y cuáles han sido sus transformaciones a lo largo del tiempo. En primera instancia, es importante resaltar que a pesar de que la educación formal lleve unos escasos cuarenta años siendo manejada por las mismas comunidades, los

procesos de aprendizaje de los conocimientos que son importantes para su pervivencia como pueblos, han existido siempre. A través de la participación en las labores del hogar así como de las actividades comunitarias, los niños/niñas se han integrando a la vida en la comunidad.

A partir de la llegada de los españoles y con ellos la imposición de un modelo educativo a través de la escuela, los medios de transmisión y construcción de conocimientos propios fueron relegados por una metodología que partía de la instrucción del español, la religión, las matemáticas o las leyes, por medio de la relación profesor-alumno. Suponiendo que estos últimos son recipientes vacíos, que se van llenando con la información que reciben, la educación era comprendida como un medio para transformar a los indígenas en ciudadanos (Romero; 2007: n.p). Durante este tiempo el aprendizaje en el hogar y en los espacios comunitarios, permitió que las comunidades mantuvieran la relación con las prácticas y formas de construcción de conocimiento relacionadas con sus formas de vida.

En los años 70's, cuando el movimiento indígena empieza abogar por el derecho a una educación que fuese acorde a sus creencias y condiciones, algo que nunca cambió fue el espacio desde el cual se proponía transmitir y construir esos conocimientos. La escuela. Esta seguía siendo un lugar privilegiado de enseñanza que mantenía las relaciones profesor-estudiantes y que suponía la ruptura entre los procesos de aprendizaje que se construyen desde el hogar y la comunidad, respecto a los del aula. Sin olvidar que además, la escuela es una institución no indígena inscrita en un marco nacional y por tal, exige hablar los mismos lenguajes que las demás instituciones a lo largo del país; la formalización de los profesores, el uso de exámenes e incluso la división de los alumnos a partir de unas etapas de desarrollo.

Durante estos cuarenta años son muchos los avances que se han logrado en cuanto a la revisión de las metodologías que cuestionan el aprendizaje como una instrucción verbal e intencional que se desarrolla únicamente en la vía profesor-alumno. Respecto a estas teorías, la comunidad indígena del Cauca ha integrado nuevas herramientas pedagógicas, que aunque no son propiamente indígenas, reconocen la experiencia como medio de aprendizaje y la importancia de la participación de los niños/niñas en los espacios comunitarios. En general, se propone que los conocimientos que se construyan en la escuela estén apoyados en las condiciones locales de tal

modo que acorten la brecha entre lo cognitivo y lo práctico.

Este proceso de apropiación de la educación, ha posibilitado el fortalecimiento de la administración de las instituciones educativas por de parte de las organizaciones indígenas. Sin embargo al ser entendía la escuela como un lugar que, a diferencia de la educación oficial, permite la pervivencia de la cultura indígena nasa, es importante reconocer las contradicciones y choques a los que se enfrenta a la hora de ser puesta en práctica. Para revisar estas tensiones el trabajo resalta tres niveles: la escuela a nivel nacional, el *tul* en la escuela, y la vida cotidiana de los niños/niñas y de los profesores y profesoras.

Las escuelas indígenas están inmersas en una lógica más amplia como lo es, la educación nacional. Desde este marco, la experiencia del INEDIC es una muestra de cómo las comunidades indígenas han logrado apropiarse de las escuelas y como la administración por parte de organizaciones como el CRIC y la ACIN ha permitido que éstas se enmarquen en los lenguajes institucionales, al mismo tiempo que son manejadas por integrantes de la misma comunidad. La posibilidad que tienen algunas escuelas de tener profesores indígenas que cuentan con estudios en pedagogía y en educación propia que posibilita entre otras, la experiencia misma de la Universidad Autónoma indígena Intercultural (UAIIN), ha permitido que en respuesta a la obligaciones que el sistema educativo impone sobre las escuelas indígenas, éstas no tengan que buscar por fuera a todos los profesores. Cuentan con profesores indígenas profesionales quienes están familiarizados con los procesos internos y con las formas de vida que apoya el movimiento indígena. Esto permite que aterricen los conocimientos a las necesidades de cada resguardo.

En relación con el *tul* escolar, a través de la figura del aprendizaje, queda en evidencia cómo los niños/niñas intentan integrarse a una comunidad de práctica a través de la participación legítima periférica, sin embargo, esta integración no siempre se cumple a cabalidad. Los espacios de formación del *tul* que se imparten desde la escuela, no solo son muy cortos y limitados en relación al espacio y el tiempo, sino que muchas veces se encuentran lejanos a las condiciones en las que estas actividades se desarrollan en los espacios familiares y comunitarios.

Por último, transversal a los dos niveles anteriores se refleja en la manera en que los

conocimientos que se buscan proponer desde la escuela, la relación con el *tul*, el uso del *nasayuwe*, la participación en los rituales e incluso la recuperación de las prácticas alimenticias, se chocan constantemente con las situaciones cotidianas en las que se encuentran los niños/niñas y los profesores/profesoras. El acceso a la salud no indígena, la religión, las comidas que reciben en la casa y sobre todo las vinculaciones laborales (mototaxistas, empleadas del servicio doméstico), llevan a que haya una brecha entre las apuestas que desde las escuelas se imparten en estos temas, y las posibilidades de aplicarlas fuera de ellas. En los hogares los niños/niñas se encuentran con que sus padres no hablen *nasa yuwe*, no quieran que ellos trabajen en *tul* y esperan que, al salir de la escuela sepan leer, escribir, en español y puedan resolver operaciones matemáticas.

Estas tensiones que se hacen evidentes en estos tres niveles, no buscan en ningún sentido desvirtuar el proceso, por el contrario lo que permiten es reconocer los obstáculos a los que se enfrenta el modelo educativo para poder cumplir sus metas de resistencia y formación. Si la educación supone la integración de la vida en sociedad, y en esa sociedad los niños/niñas se enfrentan a diferentes situaciones en las que las formas de vida indígena se chocan con otros modelos, éstos deben estar en las condiciones de tomar decisiones al respecto.

Este reconocimiento, debe comenzar entonces, ubicando el papel que tiene la escuela dentro del movimiento indígena y sobre todo dentro de la comunidad. En tanto la escuela mantiene una estrecha relación con las organizaciones indígenas, quienes participan en ésta (profesores y estudiantes sobre todo) tienen mayor cercanía con los planteamientos políticos y objetivos del movimiento indígena. Reconocen así que la escuela es una herramienta fundamental en este proceso. Sin embargo, para integrar al resto de la comunidad dentro de este espacio de formación los PEC, como quedó expuesto en el trabajo, deben ser constantemente socializados con la comunidad para hacer que ésta reconozca y haga parte del proyecto escolar y de los conocimientos que allí se gestan como parte del fortalecimiento del proceso.

De la cabeza a los pies, y de los pies a la cabeza

Por otro lado, conocer estas tensiones, más que ocultarlas u omitirlas permite que la comunidad

educativa reconozca que los niños/niñas no son recipientes vacíos y que las formas de conocimiento en las que participan en la escuela, son puestas constantemente en confrontación con las situaciones y modos de vida que llevan fuera del salón de clases. La escuela no debe ser entonces una cápsula desde donde se plantee y se piense un futuro en abstracto. Un futuro que es posible en tanto ciertos conocimientos son impuestos sobre los niños/niñas. Por el contrario, éste espacio debe partir y reconocer las experiencias que los niños/niñas tienen en su cotidianidad para desde allí lograr construir un conocimiento conjunto en el cual las apuestas políticas del movimiento indígena tengan peso y sean parte de su día a día.

Y es que bien una de las principales apuestas del proyecto educativo se preocupa por aterrizar los contenidos temáticos de las clases a las necesidades de la comunidad, actualmente todavía hay un gran abismo entre lo que está en la cabeza (PEC) y en la manos y los pies, la práctica. El ritual donde el mayor Eli propone que es necesario aterrizar los conocimientos de la cabeza a los pies debe ser un proceso de doble vía. Un proceso donde no sólo los conocimientos que los profesores que se están capacitando en espacios fuera de la comunidad lleguen a las aulas, sino también que la experiencia que cada uno de ellos vive así como las de los niños/niñas sean parte sustantiva de las clases. Que lo que entra por los pies, llegue también a la cabeza.

En este sentido, entender el aprendizaje como un producto social, abre la posibilidad de profundizar en un campo de análisis y de investigación que permite revisar la manera en que las comunidades indígenas se organizan y hacen uso de los espacios e instituciones para transmitir los conocimientos que les posibiliten su permanencia como pueblos. Igualmente, es un medio desde el cual se llegan a conocer cuáles son las metas y objetivos desde los cuales los niños se forman para participar en la vida adulta. Esta participación y la forma en que los niños/niñas y los adultos interactúan en el proceso de aprendizaje es una de las principales invitaciones que quedan para el proyecto escolar y en general para la academia. Cómo incluir las voces y experiencias de quienes participan en la escuela y cómo éstas influyen en la construcción del aprendizaje y de las formas de conocimiento.

A través de la comparación entre los modelos educativos de la isla de los Manus respecto a los norteamericanos, Margaret Mead ponía en cuestión la incuestionable fe que muchas sociedades comparten en la educación como un medio de cambio y de trasmisión de valores. Al respecto

Mead plantea que si bien la escuela puede difundir a sus estudiantes estos valores, su labor puede quedar en vano si los conocimientos que allí se imparten no son reconocidos y premiados por la sociedad en la que los niños/niñas se encuentren. De no ser así, la escuela estaría formando individuos que aunque en un principio no se adaptan a la sociedad, terminarán cambiando sus comportamientos para adentrarse y adaptarse en ella, aunque esto signifique estar en contraposición con su educación (Mead, 1962: 168)

En el caso de la educación indígena los planteamientos de Margaret Mead no son en absoluto ajenos. Siendo la educación escolar una herramienta para la pervivencia de las comunidades indígenas, y dado el choque al que constantemente se enfrenta el modelo de vida indígena frente a las presiones de la sociedad nacional, la educación propia debe reconocer las tensiones. Debe introducir la contradicción, la confrontación de los diferentes modelos de vida que se desenvuelven política, social, cultural y económicamente y con los que los modelos indígenas deben dialogar. De no ser así, la educación caería una vez más en el modelo homogeneizador dando pie a una integración completa donde los modelos de vida indígenas se difuminan entre la sociedad nacional.

Por eso mismo, este proceso debe reconocer los otros espacios desde los cuales se fortalece las propuestas del movimiento indígena. Reconocer la educación no formal, los espacios de participación comunitaria, la minga, como espacios de aprendizaje y trasmisión de conocimientos que son de gran importancia a la hora de buscar acortar la brecha que separa a la comunidad de la escuela. Es por esto es que estas conclusiones llevan el nombre de *afianzando raíces*, pues para poder fortalecer los frutos de la siembra estos deben ser nutridos por la tierra (la comunidad) y deben usar la educación como un medio para llevar esos nutrientes hasta los niños/niñas que participan en la escuela.

A raíz de este trabajo, quedan muchos espacios, preguntas y reflexiones que por el interés prioritarios que se le dio al aprendizaje y su relación con el proyecto político educativo indígena, no quedaron expuestos completamente y más bien sugieren otros posibles escenarios de investigación para el futuro. Uno de ellos es precisamente la división sexual del trabajo y el papel del género en el aprendizaje, un tema que si bien queda esbozado, no se trabajó con mucha profundidad.

A lo largo del segundo capítulo, se hace referencia a algunos ejemplos de cómo los niños y niñas participan en el tul y como en algunas de estas experiencias se pueden ver la manera en que en el espacio escolar y dentro de los procesos mismos de aprendizaje, en tanto constructores de identidad, se reflejan ciertas ideas que desde la comunidad Nasa se forman sobre el rol de la mujer y del hombre y que corresponden a la forma en que se les han otorgado ciertas responsabilidades. Revisar la manera en que estas ideas repercuten en la *fricción interétnica* y como desde el género se puede fortalecer esta mirada es pues una de las propuestas que queda como invitación a los posibles lectores.

Bibliografía

- Artundaga, Luis Alberto (2007). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. En revista iberoamericana de educación, num. 13, Educación bilingüe. Biblioteca Virtual. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a02.htm>
- Barth, Frederick. 1976 [1969]. "Introducción". En: *Grupos Étnicos y sus Fronteras*. Fondo de Cultura Económico. México.
- Barfield, Thomas. 2001 [1997]. *Diccionario de Antropología*. Ediciones Bellaterra. España
- Cardoso de Oliveira, Roberto. (2007). Etnicidad y estructura social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México
- _____ (1963) Aculturación y "fricción" interétnica. En *América Latina* Año 6 Num. 3 Julio/septiembre de 1963, pp. 33-46
- _____ (1967) Problemas e hipótesis relativos fricción interétnica. sugerencias para una metodología, en *Revista do Instituto de Ciências Sociais*, vol. IV, nºem. vol. 28, nºem. 2, 1968, México.
- Correa, François. (2010). Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.
- Caviedes, Mauricio y GRANADOS Diana (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*. No. 1. Junio de 2011. ACIN. Ediciones Antropos. Bogotá.
- Caviedes Mauricio Y Castellanos, Marcela. (2007). "El derecho a la educación de los pueblos indígenas en Colombia". En Rey, Elena (editora). *Indígenas sin derechos: situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas de Colombia*. CECOIN-OIA, Ediciones Antropos. Bogotá.
- _____. 2011. *Sistema Educativo Indígena Propio*. Primer Documento de Trabajo. CRIC-PEBI. Popayán. 2011.
- CRIC (2013) Programa de Salud. [En línea]. Disponible en: <http://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-de-salud/> [Consulta: 28 de octubre de 2013]
- Díaz, 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.
- Dolmatoff, Reichel Gerard (2012) *La gente de Aritama*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- Findji, Maria Teresa. 1993. "*Tras las huellas de los paeces*." En *Encrucijadas de Colombia Amerindia*, Luis Guillermo Vasco (edit.). Bogotá: ICANH. Pág.: 49-70.
- Garzón, Omar Alberto. (2006). "Educación, Escuela y Territorio en las regiones de los ríos Medio y Bajo Caquetá, Mirití y Bajo Apaporis -Amazonas-". En *Educación escuela y territorio en la amazonía colombiana*. GARZON, Omar Alberto (compilador). FUNDACIÓN GAIA AMAZONAS. Ediciones Antropos. Bogotá.
- Gros, Christian. (1991). *Colombia indígena*. Bogotá. CEREC.
- Haraway, Donna (1996) *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, *Human Geography: An Essential Anthology* (eds.) J. Agnew, D. Livingstone & A. Rogers. Oxford: Blackwell.
- Levine R. y White M. 1986. *El hecho humano. La base cultural del desarrollo educativo*. España. Vicor.
- Lave, J. (1996). "The practice of learning". En: S. Chaiklin; J. Lave. *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, Margaret. (1962). *Educación y Cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- _____ (1928) *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Pachón, Ximena () *Los Nasa o la gente Páez*. En: *Geografía Humana de Colombia. Región Andina Central. TOMO IV VOLUMEN II*. [Instituto Colombiano de cultura hispánica](#)
- PEBI-CRIC, Bolaños, Graciela, et. al. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela? 50 años de construcción de una educación propia*. PEBI-CRIC, Editorial el Fuego Azul. Bogotá.
- Piamonte Cruz, Marcela (2008) *Archivo Pedagógico Comunitario: la memoria como acto de resistencia*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 52, Septiembre - Diciembre de 2008.
- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (2010) *Plan territorial*.

Programa de Educación Bilingüe (1992) *Desarrollo del niño Nasa*. Popayán: Asuntos Indígenas del Cauca, Ministerio de Gobierno.

Rogoff Barbara (1984). "Introduction: Thinking and learning in social context". En Rogoff, Barbara & LEAVE Jean. *Everyday Cognition: its development in social context*. Massachusetts. Harvard University Press.

_____() *Aprendices del Pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.

A, Fernando (2007). *La educación indígena en Colombia. Referentes conceptuales y sociohistóricos*. Disponible

en:http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm

(Consultado el 24-08-13)

Spindler, George, D. (1987) *La Transmisión de la cultura*. En *Lecturas de Antropología para educadores; el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Editorial Trotta.

Vasco, Luis Guillermo. (2002). *Entre selva y páramo, viviendo y pensando la lucha india*. ICANH. Bogotá.

Vitonás, Ezequiel (2008) *Formas de producción y distribución de la economía nasa* En: *Minga, pueblos indígenas y Planes de vida*. Etnias y Política Bogotá Colombia Diciembre.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning as a social system* [En línea]. Disponible en: <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>. [Consulta: 4 de octubre de 2013]

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós

Entrevistas

Entrevista Profesor Neis Lame, 25 de septiembre de 2013

Entrevista profesora Carmenza Daza, 28 de septiembre de 2013