

Educación de gestión local: La experiencia educativa en una comunidad indígena arhuaca¹

Luz A. Murillo

Departamento de Lenguas
Universidad de las Américas-Puebla

Schooling in the Arhuaco community of Simunurwa can be traced to the system imposed by Capuchin missionaries in 1916. Beginning in 1984, local education has been administered by Arhuacos, and this 'autonomy' has led to adoption of a program of bilingual-intercultural education. This article reports the results of an ethnographic study carried out between 1998 and 2001, the purpose of which was to describe efforts of teachers and local leaders in Simunurwa to convert the community school into a site of cultural resistance and Arhuaco group identity. Education is linked to the defense of ancestral territory and school spaces are appropriated in an attempt to place culture and identity at the center of educational action. Language is the symbolic tool which permits ongoing dialogue aimed at fostering thought and knowledge consistent with Arhuaco cultural practices. The results of the study, analyzed at the level of community, school, and classroom, suggest that local pedagogies can serve as the basis for the transformation of indigenous schooling.

Palabras clave: identidad cultural, territorio, revitalización lingüística y cultural, educación de gestión local
Fecha de recepción del artículo: marzo, 2004

Luz A. Murillo

Departamento de Lenguas
Universidad de las Américas-Puebla, Sta. Catarina Mártir
Cholula, Puebla, C.P. 72820
Correo electrónico: luzm@mail.udlap.mx

¹ Una versión anterior de este artículo fue presentada en el III Congreso Universitario de Etnoeducación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia. Agradezco los comentarios de los lectores anónimos de *Estudios de Lingüística Aplicada*, los cuales contribuyeron en forma importante al presente artículo.

La escuela de Simunurwa tiene sus orígenes en el sistema escolar que desde 1916 fue implantado por los capuchinos. A partir de 1984 la educación es administrada por los arhuacos² de manera autónoma y se inicia el manejo de un currículo intercultural bilingüe. El presente trabajo etnográfico realizado entre 1998 y 2001 tiene como objetivo describir los esfuerzos de maestros y autoridades de Simunurwa para convertir la escuela en un sitio clave en la evocación de la cultura, fomentando procesos de identidad grupal. En este sentido, la enseñanza está ligada a la defensa del territorio ancestral y a la apropiación de los espacios escolares para intentar instalar la cultura y la identidad en el centro de la acción educativa. En esta acción, el lenguaje es el mecanismo simbólico que posibilita el constante diálogo en el desarrollo de una interacción propicia para el pensamiento y el conocimiento situados en el centro de la matriz cultural arhuaca. Los hallazgos de esta investigación, analizados en los niveles de comunidad, escuela y salón de clase, demuestran que algunas prácticas educativas indígenas, o como he denominado, de gestión local, pueden constituir el punto de partida de un proyecto de educación indígena del presente desde la transformación real de las prácticas escolares.

² Mientras en gran parte de la literatura encontramos referencia a los arhuacos, ellos por lo regular se denominan *ika*, término que también designa a su lengua. Por tal razón, las dos palabras se utilizarán indistintamente dentro de este trabajo para hacer referencia al grupo.

1. Introducción

Durante los últimos veinte años se ha visto en Colombia, como en otros países de América del Sur, una enorme producción de investigaciones en educación con las denominadas minorías étnicas. Prueba de ello han sido no sólo los simposios y congresos realizados en torno a este tema, sino también la producción de publicaciones (Trillos, 1998 y 2002; Aguirre, 1999), cuyo propósito es llegar a los educadores para intentar introducir cambios en sus prácticas educativas con grupos indígenas y negros principalmente. Una reunión realizada en Cali el pasado mes de abril de 2003 sobre políticas de educación superior para pueblos indígenas de Colombia ilustra dicho punto. Allí, como en foros similares, me quedó el sinsabor de que las discusiones en este sentido siguen siendo pobres, ya que existe aún una enorme distancia entre los discursos de los académicos (investigadores y rectores de las universidades) y aquéllos de los grupos indígenas. El ejemplo más claro de esta brecha en dicha ocasión fue la esperanza de los participantes indígenas de que el tema de la educación indígena tratara los problemas de violencia y desplazamiento forzoso que varias comunidades vienen sufriendo. Los maestros wiwas de la Sierra Nevada de Santa Marta, por ejemplo, más que formación profesional o nuevas prácticas pedagógicas quisieran saber primero si su seguridad y su vida están garantizadas para seguir enseñando.

Es muy probable que mis apreciaciones resulten erróneas en otros casos educativos en contextos indígenas, pero siento que después de haber convivido con los indígenas arhuacos como maestra en la escuela de Simunurwa, los académicos, obviamente con grandes excepciones, hablan de cosas que los maestros indígenas consideran irrelevantes y a veces, casi graciosas. Por lo tanto, y a pesar de los esfuerzos bien intencionados, siento que la mayoría de los académicos, aquellas personas cuyos discursos sobre la educación indígena se escuchan más en el ámbito nacional, siguen viendo cómo la educación para estos grupos continúa siendo un problema sin resolver.

En este artículo presentaré la experiencia de la región de Simunurwa como un ejemplo de educación de gestión local o un diálogo distinto entre lo local y lo institucional. Después de una breve descripción del contexto y de la metodología empleada en este estudio etnográfico, presentaré un análisis de los datos recolectados en las esferas de la comunidad, la escuela y el salón de clase. Mi argumento central es que los resultados demuestran que existen prácticas locales que pueden contribuir a la construcción de un proyecto de educación indígena de acuerdo con las realidades de nuestros pueblos. Terminaré con algunas recomendaciones para los investigadores interesados en escuchar mejor a los miembros de comunidades indígenas y así comprender las realidades de su educación.

2. La Sierra Nevada como contexto de biodiversidad y diversidad lingüística

La Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia se constituye con sus 5,770 metros de altura en uno de los fenómenos geográficos más importantes en el mundo, ya que es el

único macizo montañoso que se alza abruptamente a orillas del mar para terminar con sus picos de nieves perpetuas. Cuatro grupos indígenas se encuentran actualmente viviendo en la Sierra Nevada de Santa Marta: los kogui, cuya lengua es el kogui; los wiwa, quienes hablan damana; los kankuamo, cuya lengua ya se perdió, y los arhuaco, que hablan ika. Los arhuacos, motivo de este estudio, viven en las faldas sur-orientales de la Sierra Nevada, desde las partes templadas hasta las partes más frías, concentrándose la mayor parte de la población en el departamento del Cesar. De acuerdo con muchos sociolingüistas, este aislamiento físico ha sido un factor importante en la vitalidad de su idioma, al igual que la intención de este pueblo de proteger a la comunidad contra los efectos substractivos de ser totalmente dominados por una economía nacional o internacional (Fishman, 2001). En las palabras del indígena Antolino Torres:

No podrá existir ni lengua, ni cultura arhuaca sin tierra. Nuestra lengua está en peligro mientras nuestro territorio ancestral sea amenazado, de lo contrario no. Nosotros tenemos conversaciones con la tierra, claro que las tenemos, de eso se tratan los trabajos espirituales, los pagos. Nuestra lengua es fuerte porque estamos en la Sierra, por eso es.

La tradición indígena nos enseña que los grupos indígenas sobrevivientes al largo periodo de conquista fueron creados para guardar a la *madre tierra* (*Ka 'gimmiri nivizaku ni*) o Sierra Nevada de Santa Marta. Para estos grupos, la Sierra Nevada ha sido el lugar sagrado, corazón del mundo donde la naturaleza es concebida como un cuerpo viviente vital para la armonía del medio ambiente y el equilibrio universal. Si bien los indígenas que viven en la Sierra Nevada entienden la interdependencia entre la biodiversidad de la zona y la diversidad cultural y lingüística, solamente en los últimos años expertos universitarios han empezado a entender la importancia de esta conexión. Por ejemplo, Nettle y Romaine (2000) argumentan que existen formas de cuidar a la madre tierra que sólo los indígenas saben y que estos saberes locales se encuentran codificados únicamente en su lengua materna. En este mismo sentido, Harmon (1995) establece una significativa conexión entre las áreas de diversidad lingüística con las áreas de diversidad cultural, lo que finalmente conforma la bioculturalidad (Maffi, 2000) de nuestro planeta; bioculturalidad que al contener el conocimiento de las diversas culturas puede hacer un aporte sustancial a un manejo más racional de los recursos naturales que aún nos quedan. Si asumimos que nuestras lenguas indígenas son parte vital de nuestra rica biodiversidad, sabremos entonces que la tarea necesaria es luchar por el mantenimiento, fortalecimiento y revitalización del legado lingüístico y cultural que todavía tenemos. En eso, como he señalado, los universitarios somos principiantes en comparación con muchas de las comunidades indígenas. La pregunta que quiero explorar en esta discusión es cómo la comprensión que tienen los arhuacos del vínculo entre tierra y lengua influye en la educación local.

3. Orientación metodológica

Antes de tratar de contestar a esa pregunta, daré una breve descripción de la situación educativa actual en la comunidad arhuaca de Simunurwa, siendo éste un resumen de un estudio etnográfico sobre lengua y escuela que se llevó a cabo en esta comunidad entre 1998 y 2001 (Murillo, 2001).

El acceso a la comunidad fue posible inicialmente gracias a la recomendación del director de ese entonces del Centro Colombiano para el Estudio de las Lenguas Indígenas (CEELA), Jon Landaburu. Sin embargo, son siempre los arhuacos quienes deciden la entrada de un investigador a la comunidad; por lo tanto, debí realizar una presentación sobre mi proyecto de investigación y los beneficios que éste representaba para la comunidad. Igualmente, debí someterme a diversos trabajos espirituales, ya que es el *mamo*³ quien tiene la última palabra en la decisión de si un *bunanchi* (blanco, mestizo o todo aquel que no nació indígena) puede o no vivir entre ellos.

El trabajo de campo combinó diferentes técnicas de investigación etnográfica y de investigación-acción. Continuas observaciones fueron realizadas en los salones de clase, las familias, los eventos comunitarios, las reuniones de mujeres, los trabajos en las fincas, los retornos a casa de los niños, los recreos y los trabajos espirituales desarrollados por el *mamo*. Una extensa revisión bibliográfica sobre los procesos de resistencia de los arhuacos fue central en este trabajo, pues constituyó una pieza clave en la interpretación de las actitudes de los arhuacos hacia su lengua y su cultura. Un constante diálogo de saberes locales con diferentes personas de la comunidad permitió comprender los procesos de resistencia de los indígenas en favor de su lengua y su cultura. Una de las condiciones requeridas por la comunidad fue mi participación como maestra de español, tanto en la escuela como con un grupo de jóvenes de un proyecto de revitalización cultural. Desde el papel de *maestra*, tuve acceso también a sus ideas acerca de la educación y la escuela.

Aprendí muchas cosas con los arhuacos. Mediante esta investigación se pudo constatar de una manera etnográfica que mantienen una significación cultural muy distinta acerca de lo que es el lenguaje, la naturaleza, la economía, la vida, el alimento y de las relaciones sociales. En una constante interacción entre la cultura propia y la impuesta⁴, las actitudes en defensa de su lengua, su tierra y su cultura nos dan la oportunidad de pensar en mundos alternativos en tiempos de globalización; nichos de biodiversidad donde la lengua es parte integral de éstos. Esto no nos demuestra que los arhuacos sean mejores o peores, sino simplemente revela que en un mundo globalizado aún existen marcadas diferencias y muchas voces clamando por su derecho a hablar diferente, pensar diferente, en fin, vivir diferente. De esta manera, los arhuacos recrean prácticas

³ El *mamo* es la máxima autoridad espiritual para muchos de los indígenas arhuacos. Es el encargado de los matrimonios, bautizos, funerales, cosechas y todos los trabajos espirituales de la comunidad.

⁴ Véase Bonfil Batalla, 1989 para una discusión sobre estos términos.

culturales locales y las adaptan a nuevas situaciones para resignificar su cultura y reafirmar su identidad como grupo.

Como investigadora en educación, una de las lecciones más importantes que aprendí en Simunurwa es que las prácticas educativas generadas desde las comunidades, vistas a partir de una visión *post-estructuralista* y antropológica, pueden ser tomadas como punto de partida para reconstruir lo local, o como los expertos dirían, lo “glocal” (Escobar, 2002). En las siguientes secciones de mi análisis, describiré esta *gestión local* en la educación indígena en Simunurwa. Para propósitos de exposición, he dividido este concepto en tres partes, que van desde lo macro hasta lo micro: (1) el ámbito de la *comunidad*⁵, (2) la esfera de la *escuela*, y (3) la de *la instrucción impartida en los salones de clase*.

4. El ámbito de la comunidad: patrones de autonomía educativa indígena en la región de Simunurwa

Aunque probablemente para ninguno de los que trabajamos en educación indígena es desconocido el proceso de educación misionera del que los pueblos indígenas de América fueron objeto, vale la pena resumir algunos puntos importantes en el caso arhuaco. Friede (1963) y Orozco (1990) describen la existencia de una escuela en Nabusimake⁶ en el año de 1851. Según Orozco, el maestro era un español quien, cansado de sostener la escolita por su propia cuenta, eventualmente decidió abandonar la comunidad. En 1872 funcionaba en Nabusimake una escuela laica para niños, con exámenes anuales como parte del sistema de calificaciones de la “escuela pública del corregimiento”, a la que 77 niños asistían. Aparentemente desde 1877 hasta 1916, los arhuacos no tuvieron escuelas, pues no se reporta nada al respecto en las diversas referencias bibliográficas revisadas.

En 1915, cansados de las dificultades comerciales que los indígenas sostenían con los mestizos, una delegación fue enviada a Bogotá para solicitar directamente al presidente de la república, un maestro “civilizado” que enseñara a sus hijos durante un periodo de seis años las operaciones matemáticas y a leer y a escribir en español. Esta delegación dejó claro que en ninguna circunstancia los arhuacos querían que se cambiara su estilo de vida. La preocupación más urgente radicaba en el temor de los arhuacos a que los mestizos les expropiaran sus tierras debido a las injustas transacciones comerciales que venían sosteniendo con ellos (Reclus, 1947). En 1916, tras un acuerdo con el gobierno colombiano, la orden franciscana fue enviada a Nabusimake (Vinales, 1952) y gracias al trabajo de los mismos indígenas, se construyó la misión a la cual denominaron orfelinato. Construido para niñas y varones, este orfelinato era sostenido por el gobierno

⁵ Utilizo la palabra *comunidad* porque es la más usada por los arhuacos para referirse a todas las actividades que se relacionan con el grupo.

⁶ Sitio más importante del resguardo arhuaco donde generalmente se realizan las reuniones relacionadas con la vida política y espiritual del grupo.

colombiano, las mismas misiones, así como por diferentes donaciones. El orfanato fue el sistema que permitió romper la estructura familiar arhuaca y “fue lo único que le permitió a los capuchinos progresar en su misión evangelizadora” (Uribe, 1993:56). Mestre (1998) señala a la *comunidad* como gestora de una escuela en la región de Simunurwa, comunidad que ante la *necesidad* de educación recurrió a los misioneros capuchinos en 1954. Este proceso duró hasta el año de 1982 cuando los arhuacos expulsaron a los capuchinos e iniciaron un proceso de apropiación de las escuelas, en el cual la enseñanza de la lengua ika juega un papel central.

Por último, cabe mencionar la decisión de un grupo de jóvenes arhuacos de Simunurwa desde 1999 de reunirse cada domingo para trabajar con el *mamo* sobre el conocimiento ancestral, para estudiar con algunos de sus mayores la ley de origen y para alfabetizarse en la lengua ika, decisión que refleja la imperiosa necesidad de revitalizar *lo propio*. Igualmente, es significativo destacar el hecho de que durante el año escolar 2001, los arhuacos del Cesar cerraron temporalmente las escuelas para convertir todos los espacios de la región y de las comunidades en sitios de enseñanza, donde se impartieron conocimientos estrictamente relacionados con la cultura y la lengua indígena con el ánimo de reivindicar lo indígena.

Como he argumentado en otros análisis, esta historia muestra el fuerte interés que tienen los arhuacos en la educación formal de sus hijos (Murillo, en prensa). Tenemos entonces que los arhuacos han estado tratando de construir un modelo de educación local a partir de la transformación de las prácticas escolares en un intento por acercarse más a su cultura, lo que ha permitido empezar un desplazamiento de creencias y prácticas monoculturales que posibilita desestabilizar los valores verticalistas y occidentales. Sin embargo, necesitamos entender que estas concepciones requieren una transformación de las jerarquías y las relaciones entre poblaciones lingüística y culturalmente diversas (Muñoz, 2002).

Hasta aquí, quiero subrayar que la misma historia muestra claros ejemplos de autonomía: (1) la solicitud de un maestro “civilizado” en 1915; (2) la decisión de apoyar a los capuchinos en 1916; (3) la expulsión de los mismos seis décadas después y la apropiación de las escuelas del resguardo; (4) el grupo de jóvenes conformado desde 1999, y (5) “el cierre” de la escuela en 2001. Con todo eso, se muestra que los arhuacos han tenido la fuerza política e ideológica necesaria para tomar control de su propia educación, algo que pocos pueblos logran. A mi parecer, podemos decir que esta autonomía, producto de una visión compartida de la función/propósito de la educación formal, se manifiesta en el ámbito de la de la *comunidad*.

5. Gestiones locales en el ámbito auricular

En esta parte, quiero preguntar si también se observan los saberes locales en las políticas o prácticas de la esfera intermedia, es decir, la escolar o auricular. Un ejemplo claro de esto es que la enseñanza del ika ha cobrado mayor interés por parte de padres

y maestros en los últimos años, y, aunque han existido diferencias en el hecho de que algunas personas dentro de la comunidad no consideran importante la escritura —incluidos varios *mamos*—, para los maestros sí es fundamental. Por lo tanto, el uso de la lengua y la cultura ika en el contexto escolar depende absolutamente de las actitudes de los maestros y de las habilidades que éstos tengan para desarrollar actividades que fortalezcan la lengua y la cultura.

Desde este punto de vista, existe una actitud muy consciente en los arhuacos de Simunurwa en cuanto al uso, aprendizaje y enseñanza de la lengua en la escuela. A esto se debe la conformación de comités de educación, de grupos de maestros para el rediseño curricular y elaboración de textos, y del grupo de jóvenes para el fortalecimiento de la cultura y la lengua ika. Igualmente, se observó un creciente interés de las personas educadas en la misión o separadas de su lengua en el espacio familiar por reaprender la lengua, lo cual está siendo acompañado de un creciente orgullo por ser indígena y hablar ika. Esta actitud de orgullo hacia lo indígena ha despertado obligatoriamente la atención en el nivel nacional y ha obligado a un replanteamiento de *lo indígena* como un componente importante de nuestra cultura colombiana. Notamos, en las palabras de un maestro de Simunurwa, el esfuerzo que estos maestros han venido desplegando para tener una educación propia:

Primeramente en esta educación se le da participación a la comunidad y va valorando realmente lo propio, lo que debe ser, porque realmente uno acá desconoce muchas cosas y de pronto le da importancia más que todo a lo ajeno. Uno a veces le pregunta a los niños aquí mismo, “¿cómo se llama el cerro aquel? (señala con la mano), ¿cuántos ríos hay acá?, ¿cómo se llama el tal arrollo que pasa allá?” Y desconocen totalmente lo propio y muchas veces así, no valoran lo propio. Pero en cambio sí le interesa de pronto que le hablen de cosas, de sitios de afuera, o sea, les gusta, lo repiten porque lo oyen en la radio que a ellos les gusta. Pero en realidad sí es de gran importancia que el niño maneje, conozca y valore lo propio y así ellos puedan realmente sostenerlo.

Otro ejemplo tiene que ver con la falta de recursos de la escuela, que durante la investigación se reducían a sillas, tableros y tiza. De hecho, debido a que la participación del gobierno en la dotación de materiales fue inexistente durante el año 2000, la tiza que en aquellos momentos tenía la escuela la recibieron de la Universidad Javeriana de Bogotá, en calidad de donación por una investigación que esta universidad desarrolló en la región. De igual manera, ante las dificultades económicas de los padres para la compra de cuadernos y lápices, los maestros desarrollaron una campaña con la empresa privada Valledupar, consiguiendo así libretas para todos los niños de la escuela. El hecho de que los maestros no cuenten con material didáctico comercialmente preparado les ha obligado a recurrir a materiales locales: hojas de árboles, palitos, piedras, pequeñas mochilas, plátanos, frijoles o mazorcas de maíz que en las clases de matemática constituyen

elementos fundamentales para aprender las operaciones correspondientes. En mis observaciones, la apropiación de estos materiales locales no fue un factor negativo de acuerdo con la opinión de los estudiantes. En Simunurwa, muchas veces la enseñanza de la matemática podía ocupar toda la mañana y los niños parecían disfrutarlo sin demostrar señales de cansancio. Por otra parte, la escasez de libros y otros materiales de texto escrito hace que la enseñanza en la escuela recaiga fuertemente en la oralidad del maestro, tema que exploraré en la siguiente sección.

6. Gestiones locales en el ámbito de la instrucción

El acceso a mejores recursos didácticos que permita a los niños realizar un mejor aprendizaje relevante a su lengua y su cultura debe ser parte de la necesidad de fortalecer la educación indígena. Por lo tanto, quisiera preguntar si —y en que formas— los saberes locales son evidentes en el ámbito de la instrucción, un concepto que algunos investigadores han llamado fondos de conocimiento (*funds of knowledge*, ver Moll *et al.*, 1992; Smith, 2001). Es decir, cómo los maestros transforman estos saberes locales de la comunidad de Simunurwa en prácticas o materiales para incorporarlos en el salón de clase. Hemos visto anteriormente el ejemplo de los materiales de matemática; ahora quiero compartir un ejemplo de la enseñanza de la lectura y escritura en el grado segundo. Como se ha mencionado antes, debido a la falta de materiales y textos escritos y producidos comercialmente, la enseñanza de la lectoescritura en la escuela se basa en la oralidad.

Durante las observaciones realizadas, fue evidente el entusiasmo que los niños mostraron por las narraciones, las cuales reproducían en sus cuadernos en forma muy similar a como eran contadas. De ésta manera, el maestro simplemente narra la historia y motiva a los estudiantes a que la escriban y realicen un dibujo. El éxito de la narración puede atribuirse a la actitud del maestro, quien a través de su propia dramatización lograba obtener la atención de los niños que disfrutaban cada palabra contada por el maestro. El maestro utilizó varias veces una misma historia a petición de los estudiantes. Una de las narraciones que más gustaba a los estudiantes era *Maku Chita*, la cual describía las travesuras de un mico (chango) y donde se destacaba el papel de las autoridades dentro de la comunidad arhuaca. Un segmento de la narración de *Maku Chita* se dio de la siguiente manera:

- Maestro: Seyningumu pensó que ya no iba... no iba a robar más, ya él había pensado se había confesado con el *mamo*, ya no lo iba a hacer ma?, ¿la gente decía que ya no iba a hacer?
- Alumnos: más (responden en coro).
- Maestro: más hacer cosas malas, pero Gunawia en su casa tenía un *maku*...
- Alumnos: [Chita].

- Maestro: y el *maku* le decían Chita ¿sí? Y Chita también era bastante tremenda, traviesa...
- Alumnos: hacía daños (en voz alta y en coro).
- Maestro: sí... era muy traviesa. Cada vez que se soltaba la... el *maku* lo tenían amarrado y cada vez que se soltaba el *maku* le gustaba hacer su... sus gracias, se metía en la cocina, se comía los maduros, se metía en la casa y le volteaba la ropa a Gunawia, a veces se la mascaba; si había manteca se lo tumbaba, le quitaba la tapa y se lo tomaba, siempre vivía haciendo maldad y Gunawia a veces pensaba que era, ¿quién?
- Alumnos: Seyningumu (responden en coro).
- Maestro: Ya había hecho de todo un poquito pero Seyningumu no se dio cuenta lo *quemaku* había hecho. Cuando regresó Gunawia encontró a Seyningumu descansando, durmiendo en la cama... estaba ya durmiendo, descansando porque había traído bastimento. Lo primero que hizo fue registrar la mochila, vio la mochila y ya la plata no estaba... enseguida la mamá pensó, “¿eso fue?”...
- Alumnos: “Seyningumu” (responden en coro).
- Maestro: “Seyningumu que me robó la plata”. La mamá llamó a Seyningumu y le preguntó enseguida que había hecho la plata. ¿Seyningumu sabía?
- Alumnos: nooo, nooo, nooo.
- Maestro: Noo y Seyningumu contestó que él no sabía de plata y no había... no había cogido nada y que sólo había encontrado a Chita suelta pero la mamá siguió con la desconfianza, pensando que había sido él. La mamá solamente lo regañó y le dijo que tenía que aparecer la plata de alguna manera; pasó ese día, pasaron otros días y volvió Gunawia y envió a Seyningumu al potrero, a darse cuenta de, ¿los...?
- Alumnos: Animales (responden en coro).

El entusiasmo de los niños durante el desarrollo de la narración puede deberse a la relación que los niños encuentran entre la historia y la vida cotidiana. Nótese por ejemplo que cuando el maestro dice “envió a Seyningumu al potrero a darse cuenta de ¿los...?”, inmediatamente los niños responden “animales” Esto sucede en otros fragmentos de esta historia y en las otras historias inventadas por el maestro. El hecho de que entre las tareas del niño arhuaco esté el ir al potrero a darse cuenta del estado de los animales, en otras palabras, de vigilar que la vaca, la oveja, el cerdo o el burro tengan suficiente comida y agua, hacen que casi automáticamente el niño asocie la palabra *potrero* con el cuidado de los animales. En este sentido, el éxito de las historias que el maestro crea para enseñar a sus alumnos radica en la conexión entre éstas y la vida real del niño; en ellas, el maestro no sólo habla de las tareas domésticas, sino que también hace una adaptación de aspectos de la cultura a las lecciones de lectura y escritura donde la interacción es caracterizada por la participación y la narración conjunta. Como

lo ha anotado Hymes (1996), la instrucción entonces es exitosa debido al uso intencional y habilidoso de patrones de discurso culturalmente relevantes.

7. Gestión local y formación de educadores indígenas

Con lo anterior, espero haber demostrado la importancia de considerar el impacto de estas gestiones locales en los ámbitos comunitario, auricular e instruccional. Antes de terminar, quisiera comentar brevemente el papel que tienen los educadores indígenas en identificar, cultivar y utilizar estos conocimientos autóctonos. Me parece importante hacerlo porque otras investigaciones sobre la transformación crítica de la educación en comunidades indígenas muestran que la formación de maestros es fundamental (McCarty & Watahomigie, 1998). En el ejemplo de la narrativa de *Maku Chita*, hemos visto las posibilidades que existen cuando el maestro es capaz de coproducir y trabajar con textos que son lingüística y culturalmente apropiados. Pero no siempre es así y es importante señalar que ni el prestigio, la vitalidad de la lengua materna, ni la autonomía de la comunidad en estructurar su propia escuela son lo mismo que la buena instrucción. Hasta los programas más exitosos vistos desde afuera pueden seguir utilizando prácticas y patrones de discurso occidentales. Aquí debemos recordar que en la mayoría de los países de América Latina, la educación indígena, y en consecuencia la educación bilingüe, se diseñó con la esperanza de integrar a los pueblos indígenas al proyecto de nación (Bonfil Batalla, 1989:170-176). Es por esto que el reto para la educación indígena en las últimas décadas consiste en la creación de prácticas que sean compatibles con los objetivos autónomos del nuevo currículo que los indígenas, en este caso los arhuacos, denominan como propio (Hamel & Schmelkes, 2002). Por eso, no podemos ignorar la existencia de las limitaciones que dificultan de forma notable las aspiraciones de una educación verdaderamente propia. Entre ellas podemos mencionar la formación de maestros. En la escuela de Simunurwa, por ejemplo, existe un fuerte desequilibrio en este sentido; mientras un maestro sólo realizó estudios hasta el sexto grado, otro lo hizo hasta el décimo, otro hasta el onceavo y uno de ellos tiene estudios de posgrado. Estas diferencias hacen difícil concertar las diversas visiones que los maestros tienen sobre la educación indígena, generándose así procesos de autoridad donde sólo pocos parecen tener el poder de decidir sobre los derroteros de la educación en general. De igual manera, las experiencias educativas de los maestros se convierten en fuerzas que determinan las actitudes de éstos frente a la lengua y la cultura indígena y al mismo tiempo, moldean el tipo de enseñanza impartida en la escuela.

8. A manera de conclusión

Hemos podido observar a lo largo de esta discusión que en los procesos de resistencia de los arhuacos (como en los de otros grupos de Colombia y de América), se han venido creando formas de conocimiento que contribuyen a la lucha por la defensa del territorio,

la cultura, la participación, la autonomía y la autodeterminación. Estas luchas están caracterizadas por nuevas formas discursivas que:

Tienen por finalidad instalar ciertas nociones en el campo de las luchas por la identidad; objetivar los rasgos específicos o categorías étnicas insituyendo la realidad que las palabras pretenden designar; hacer circular dichas categorías y representaciones; imponer una forma de percepción, de conocimiento y, por fin, de reconocimiento (Zúñiga, 2000:59).

En este contexto, los pueblos indígenas intentan reivindicar saberes locales. Estos saberes locales que siempre se han construido desde las vivencias cotidianas, se construyen ahora de una forma mucho más consciente. Como he mostrado aquí, los arhuacos están creando su propio conocimiento mientras contribuyen a recrear el nuestro. Están buscando pacientemente y a fuerza de muchas equivocaciones una educación a su ritmo en la que se genere más un proceso de recreación de la cultura que de imposición de modelos rígidos. Han intentando una reflexión crítica hacia adentro y hacia fuera que les ayude a construir el camino de una educación para la permanencia, ya que como lo afirma Antolino Torres, para ellos “cambiar o mejorar es encontrar las formas de permanecer de acuerdo a los conocimientos que recibimos de afuera y de adentro”

Para realmente aprender como hacer *educación indígena*, pienso que estamos obligados a romper la barrera existente entre los académicos e intelectuales como productores de conocimiento y los grupos como usuarios de este conocimiento. Ésta es precisamente una de las críticas que los arhuacos nos vienen haciendo, pues visitar alguna comunidad o aplicar una serie de encuestas no nos permite tener una visión completa de todas las gestiones que en el ámbito local muchos grupos indígenas vienen desarrollando. Pero si nos acercamos lo suficiente, si dejamos de asumir que la diferencia entre tener y no tener muchos años de estudio formal o un diploma de posgrado necesariamente implica una diferencia intelectual, podríamos reflexionar críticamente sobre las ventajas de una educación indígena planteada desde la particularidad de cada comunidad.

A lo largo de este análisis he descrito las diferentes acciones que los arhuacos vienen haciendo para convertir la escuela en un lugar de resistencia y reconocimiento de lo indígena. Los hallazgos de esta investigación, analizados en los ámbitos de la comunidad, la escuela y el salón de clase, nos ayudan a comprender prácticas educativas que nos permitirían pensar en un proyecto de educación indígena del presente desde la transformación de las prácticas escolares, de tal manera que éstas puedan contribuir al desarrollo de las culturas locales.

Referencias

- AGUIRRE L, D. (comp.) (1999) "Culturas, lenguas, educación." *Memorias del Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico. Colección de Lingüística Pedro María Revollo.
- ESCOBAR, A. (2002) *Globalización, desarrollo y modernidad. Corporación Región*. Medellín: Ed. Planeación, Participación y Desarrollo, pp. 9-32.
- BONFIL BATALLA, G. (1989) *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- FISHMAN, J. A. (2001) *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- FRIEDE, J. (1963) *La explotación indígena en Colombia: El caso de los arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá, Colombia: Punta de Lanza.
- HAMEL, R. E., & SCHMELKES, S. (2002) "Perspectivas actuales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación intercultural en contextos bilingües". Ponencia de las mesas de discusión en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, México. Octubre 18.
- HARMON, D. (1995). "Losing Species, Losing Languages: Connections Between Biological and Linguistic Diversity". Ponencia presentada en el Simposio sobre Pérdida Lingüística y Políticas Públicas, Albuquerque, Nuevo Mexico, junio 30-julio 2.
- HYMES, D. (1996) *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Towards an Understanding of Voice*. Londres: Taylor & Francis.
- MAFFI, L. (2000) "Linguistic and Biological Diversity: The Inextricable Link". En R. Phillipson (ed.) *Rights to Language: Equity, Power and Education*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- M^CCARTY, T. L., & WATAHOMIGIE, L J. (1998) "Language and Literacy in American Indian and Alaska Native Communities". En B. Pérez (ed.) *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, pp. 69-98.
- MESTRE NIÑO, L. (1998) "Proyecto de educación nutricional para la comunidad indígena de Simunurwa". Universidad de San Buena Ventura, Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria. Tesis sin publicar.
- MOLL, L. C., AMANTI, C., NEFF, D., & GONZÁLEZ, N. (1992) "Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Classrooms and Homes. Theory into Practice" 3 1(2), pp. 132-141. Artículo en línea obtenido el 6 de mayo, 2003: <http://www.sonoma.edu/users/f/filp/ed415/molli.pdf>.
- MUÑOZ, H. (comp.) (2002) *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- MURILLO, L. A. (2001) "Explorando el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y la cultura arhuaco". Disertación doctoral sin publicar. Universidad de Arizona.
- MURILLO, L. A. (en prensa) "Zamawin awiri kolmena: La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela indígena de Simunurwa". *Memorias del Tercer Simposio Nacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe*. Universidad del Valle: Cali, Colombia.

- NETTLE, D & ROMAINE S. (2000) *Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford: University Press.
- OROZCO FERRO, J. A. (1990) *Nabusimake tierra de arhuacos. Monografía indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública ESAP.
- RECLUS, E. (1903) *Mis exploraciones en América*. Traducción de Rodrigo López A. Madrid, Barcelona: F. Sempere y Compañía Editores.
- SMITH, P.H. (2001) "La inmersión en dos idiomas y los fondos de conocimiento lingüístico". *Estudios en Lingüística Aplicada* 34, pp. 37-50.
- TRILLOS AMAYA, M., (comp.) (1998) *Lenguas aborígenes de Colombia. Memorias. Educación endógena frente a educación formal*. Colombia: Universidad de los Andes, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.
- TRILLOS AMAYA, M. (ed.) (2002). *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad del Atlántico.
- URIBE, C. A. (1993) *Geografía de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- VINALES A, J. (1952) *Indios arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá, Colombia: Editorial Iqueima.
- ZÚÑIGA, G. (2000) "La dimensión discursiva de las luchas étnicas. Acerca de un artículo de María Teresa Sierra". *Alteridades*, 10, 19, pp. 55-67.