



Revista de Estudios Sociales | Facultad de Ciencias Sociales | Fundación Social

Revista de Estudios Sociales

ISSN: 0123-885X

res@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

Tenorio, María Cristina

Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural?

Revista de Estudios Sociales, núm. 40, agosto, 2011, pp. 57-71

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81522330006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural?*

por María Cristina Tenorio**

Fecha de recepción: 6 de diciembre de 2010

Fecha de aceptación: 29 de marzo de 2011

Fecha de modificación: 16 de mayo de 2011

RESUMEN

Los pueblos indígenas colombianos pasaron de la tutela religiosa, que buscaba “civilizarlos”, al derecho a la escolaridad como etnoeducación. Este esperanzador cambio liberal movilizó la recuperación de saberes ancestrales para formar en ellos a las nuevas generaciones. El pueblo guambiano decidió formar a sus jóvenes combinando saberes indígenas y conocimientos occidentales. Las escuelas se generalizaron y surgió el bachillerato; ahora todos los niños asisten desde los dos años a instituciones estatales. Desde hace diez años llegan a la Universidad del Valle quienes se formaron en el colegio agropecuario de Guambía. Dadas las altas cifras de rezago y deserción de estudiantes indígenas de diversas etnias, iniciamos en 2005 actividades de acompañamiento, como el proyecto *Universidad y Culturas*. La constatación de problemas de formación escolar muy insuficiente, y no de choque cultural, como esperábamos, nos llevó a indagar cómo se está haciendo la escolarización en dos resguardos. La psicología cultural nos exigió indagar el contexto político y educativo que dio lugar a las nuevas instituciones en que se forman estos jóvenes, y explorar los efectos de la introducción, a través de medios tecnológicos, de modelos culturales que proponen valores y conductas en contradicción con su cultura ancestral. Discutimos si la escolarización en Guambía promueve o no la continuidad cultural.

PALABRAS CLAVE

Cambio cultural, identidad cultural, modelo cultural.

Universal Schooling: Social Inclusion or Loss of Cultural Identity?

ABSTRACT

Indigenous-Colombian people have moved from the religious tutelage, intended to “civilize” them, to acquire the right to be schooled by the principle of ethno-education. This encouraging liberal change allowed the recovery of ancestral knowledge with which to shape new generations. The Guambiano people decided to educate their youth through a combination of indigenous and western knowledge. Primary schools became common and they also developed a high school program; now all children attend state institutions from the age of two. For the last ten years graduates from the Guambiano agricultural high school have been attending the Universidad del Valle. Due to the low performance and high dropout rate among indigenous students of different ethnic groups, in 2005 we initiated various support programs, such as the *University and Cultures* project. The realization that their poor performance was rooted in problems of poor schooling, rather than a cultural clash as we had initially expected, led us investigate how schooling was conducted in two indigenous reserves. Cultural psychology prompted us to explore the political and educational context that gave birth to the new institutions in which these youngsters are being educated. It also encouraged us to investigate the impact of the introduction, through technological media, of cultural models that promote values and behavior in opposition to their ancestral culture. We discuss whether or not schooling in Guambía promotes cultural continuity.

KEY WORDS

Cultural Change, Cultural Identity, Cultural Models.

-
- * Este artículo es resultado del trabajo de investigación e intervención con estudiantes que ingresan por condición de excepción étnica a la Universidad del Valle y a los cuales hemos hecho acompañamiento a partir de 2005 desde el proyecto *Universidad y Culturas* de la Universidad del Valle, Colombia. Este proyecto cuenta con el apoyo académico y financiero de la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Valle. La interesante y amplia información obtenida durante estos años de intervención nos ha permitido producir un diagnóstico sobre las dificultades en la escolaridad de diversos grupos estudiantiles. Este artículo se basa en esa información amplia, en el trabajo de grado en Psicología que dirigi a Diana Gisela Zapata y Andrés Popayán – que aparece referenciado en el artículo –, y en encuentros y entrevistas que he sostenido con miembros de la comunidad guambiana.
- ** Doctora en Psicología de la Comunicación: Interacciones educativas de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora titular del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Correo electrónico: cristenorio@calipso.com.co

Escolaridade generalizada: inclusão social ou perda da identidade cultural?

RESUMO

Os povos indígenas colombianos passaram da tutela religiosa, que procurava "civilizá-los", ao direito à escolaridade como etnoeducação. Esta esperançosa mudança liberal mobilizou a recuperação de saberes ancestrais para formar neles as novas gerações. O povo guambiano decidiu formar seus jovens combinando saberes indígenas e conhecimentos ocidentais. As escolas se generalizaram e surgiu o "bachillerato" (a partir da 6ª série até a conclusão do Ensino Médio no Brasil); agora todas as crianças vão desde os dois anos a instituições estatais. Já faz dez anos que chegam à "Universidad del Valle" os que se formaram no colégio agropecuário de Guambía. Dadas as altas cifras de rejeição e deserção de estudantes indígenas de diversas etnias, iniciamos, em 2005, atividades de acompanhamento, como o projeto *Universidade e Culturas*. A constatação de problemas de formação escolar muito insuficiente, e não de choque cultural, como esperávamos, levou-nos a indagar como está se fazendo a escolarização em dois comunidades. A psicologia cultural nos exigiu questionar o contexto político e educativo que deu lugar a novas instituições em que se formam estes jovens, e explorar os efeitos da introdução, através de meios tecnológicos, de modelos culturais que propõem valores e condutas em contradição com sua cultura ancestral. Discutimos se a escolarização em Guambía promove ou não a continuidade cultural.

PALAVRAS CHAVE

Mudança cultural, identidade cultural, modelo cultural.

CUANDO COLOMBIA DEJÓ DE SER BLANCA, CATÓLICA Y HABLANTE DE ESPAÑOL

La Constitución Política de 1991 despertó a Colombia del letargo y complacencia con la inequidad en que nos habían sumido la mentalidad, la sensibilidad y las prácticas segregacionistas coloniales sostenidas durante gran parte del siglo XX por los gobiernos y doctrina conservadores. La anterior Constitución, de 1886, promulgada por el gobierno conservador, fundamentó la *regeneración de la sociedad*; sociedad que los conservadores consideraban degenerada por obra del liberalismo radical derivado de la Revolución Francesa. "[...] una raza degenerada como la colombiana [...] debía ser curada; lograr el funcionamiento normal de la mente debilitada y dispersa del pueblo. El pueblo degenerado y salvaje tenía que ser civilizado" (Sáenz, citado en López de la Roche 1993, 103).

CRISTIANIZAR LAS ALMAS Y CIVILIZAR

Los niños indígenas fueron confiados durante siglos a religiosos católicos de congregaciones misioneras, quienes a finales del siglo XX continuaban con la tarea que empezó la Conquista: cristianizar para salvar las almas, y "civilizar" para integrarlos, mediante la renuncia a su

cultura de origen y a su lengua. La nueva cultura impuesta, la escolar, rechazaba el diálogo con lo que los niños habían llegado a ser en su hogar, en su comunidad; sólo los recibían para cambiarlos, negando lo que ya eran. Dos modos de conocer, de aprender, de comprender y de actuar en el mundo se enfrentaban; y el Estado –respaldado en el Concordato con la Iglesia católica– imponía el suyo. Así ocurrió a todo lo largo de la República, durante los siglos XIX y XX.

UNA CONSTITUCIÓN LIBERAL

En 1991 se promulgó una nueva Constitución, de inspiración liberal, que reformó al Estado y reconoció derechos fundamentales. Los nuevos principios reconocían nuestro país como pluriétnico y multicultural. Los artículos 7 y 10 reconocen y protegen la diversidad étnica y cultural con sus lenguas y dialectos; los artículos 67 y 68 se refieren a la educación como derecho y servicio público con función social para todos los colombianos, respetando la identidad cultural –"el derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural"–; y el artículo 70 señala la responsabilidad del Estado en garantizar estos derechos (Presidencia de la República 1991).

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS EXCLUIDOS

Por primera vez, los pueblos indígenas y raizales recibirían una educación ofrecida por el Estado; igualmente, se les permitió participar en el diseño de los programas y supervisarlos para que incluyeran elementos de su propia cultura. En 1996, el Ministerio de Educación Nacional

(MEN) estableció los lineamientos de la educación para grupos étnicos no mayoritarios (Enciso 2004).

Esta oferta, que en la perspectiva de los constituyentes, y luego del Ministerio de Educación, debía brindar la posibilidad real de inserción social, laboral y económica a través de la educación, enfrentaba, no obstante, varios obstáculos: en primer lugar, no existían maestros y profesores titulados pertenecientes a estas comunidades que hicieran posible la formación intercultural recomendada; los directores y maestros mestizos nombrados para estas instituciones conocían de las culturas sólo aspectos superficiales y, sobre todo, no conocían la cosmovisión que daba sentido a sus saberes, a sus relaciones con su mundo circundante y a todas sus prácticas; menos aún conocían su lengua. Además, los expertos y administradores del Sistema Educativo no valoraban el diálogo con los mayores y dirigentes de las comunidades étnicas y raciales, pues la mayoría de estos últimos había tenido pocos años de escolaridad, por lo cual su estilo discursivo y argumentativo sigue una organización oral, muy diferente a la que impone la escritura; esto bastaba para despreciar sus nociones y prácticas culturales relativas a la crianza y la educación de niños y jóvenes. Lo que implica que el obstáculo más persistente era la ignorancia de la población mestiza acerca de sus propios prejuicios, heredados de sus antepasados: el racismo y el desprecio de quienes habían ocupado siempre el lugar de los conquistados y esclavizados, la no valoración de las culturas étnicas.

UNIVERSIDAD Y CULTURAS

El equipo de psicólogos culturales, comunicadores sociales y sociólogos que conformamos el grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano –que yo dirijo– asumió el liderazgo y la puesta en marcha de esta iniciativa promovida y apoyada por la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Valle desde 2005. Debíamos acompañar a estudiantes indígenas,¹ quienes desde comienzos de los años noventa ingresaban a la universidad gracias a una política de *acción afirmativa* que se estableció inicialmente para ellos y luego para los afrodescendientes; hasta 2007 las actividades se centraron en ellos. Debido a que las dificultades que

encontrábamos no podíamos comprenderlas desde la Universidad, iniciamos exploraciones en la secundaria de dos Resguardos del Cauca: Wampía y Tacueyó. El caso que más hemos indagado y acompañado ha sido el de la escolaridad de los jóvenes guambianos.

A lo largo del año 2007, dos estudiantes de pregrado de Psicología hicieron bajo mi dirección un estudio etnográfico² sobre la escolaridad secundaria en Guambía, por medio de estancias en el Instituto Técnico agropecuario de Wampía, de entrevistas con los mayores, de encuentros y actividades colectivas con la comunidad, así como de la revisión de los sucesivos planeamientos educativos producidos por las autoridades guambianas. Este estudio estuvo precedido por la exploración etnográfica de dos instituciones educativas públicas de Cali, de estratos 3 y 2 (Dávila *et al.* 2007), efectuada a lo largo de todo el año escolar, la cual –siguiendo la conceptualización de Martin Packer– nos permitió comprender el tipo de jóvenes que produce una escolaridad regida por la ampliación de cobertura y por el Decreto 230 de 2002, más conocido como “promoción automática”. Al mismo tiempo, una estudiante indígena nasa de nuestro grupo recogió las trayectorias educativas de diez profesionales indígenas del Cauca (Valencia-Calambás, Kelly y Tenorio 2009). Y poco después, otro estudiante indígena nasa hizo en el colegio de Tacueyó, su Resguardo de origen, una exploración sobre cómo deciden los jóvenes bachilleres indígenas qué harán al terminar la secundaria (Marín *et al.* 2009).

Nuestro trabajo de intervención en *Universidad y Culturas* nos ha llevado a investigar las razones del inmenso fracaso académico y difícil inserción universitaria de los estudiantes provenientes de comunidades ajenas a la cultura académica: étnicas, raciales, campesinas y de sectores populares; igualmente, a proponer diversas estrategias de apoyo, nivelación y orientación.

2 Diana Gisela Zapata y Andrés Popayán (2008), *Wampía: entre el proceso educativo propio y el mundo escolar*. Esta exploración fue autorizada por el gobernador del Resguardo, Taita Lorenzo Muelas. A este estudio le siguieron varios encuentros que hemos sostenido con sus Taitas y Mamas (entre 2007 y 2011), con miembros del Cabildo y con la comunidad educativa. De manera especial agradecemos la inmensa confianza y generosidad de los Taitas y Mamas Lorenzo, Bárbara y Juan Muelas, Marleny Deli Yalandá. Ellos nos han explicado en profundidad cómo han sido los procesos vividos por su pueblo, el sentido de sus luchas políticas, educativas y culturales por recuperar y sostener la identidad Misak, así como la historia de la escolaridad guambiana. Las largas y detalladas conversaciones que hemos sostenido con ellos nos han permitido comprender cómo han sido los cambios en la educación y en el modo de vida a través de las últimas generaciones. Las afirmaciones que hacemos concisamente en este artículo se basan en la transmisión que nos han hecho. Ellos conocieron diversas versiones de este artículo y le dieron su aval.

1 Fueron estos jóvenes bachilleres que llegaban a la Universidad del Valle –y que empezamos a acompañar desde 2005– quienes nos alertaron respecto a un cambio cultural del que nada sabíamos: los indígenas (en general) que ingresaban a estudiar ignoraban la cosmovisión y el ordenamiento de la vida que ésta daba a la cultura de sus mayores, por lo que su identidad no parecía estar definida ni modelada por el mundo indígena.

Tanto la investigación como la intervención realizadas se enmarcan fundamentalmente en la perspectiva de la *Psicología Cultural*; nuestro trabajo se nutre de la antropología cultural, la historia de las mentalidades y las sensibilidades, la psicología histórico-cultural, el psicoanálisis, la sociología de la educación y la de la familia, así como de la filosofía. Hacemos un acercamiento transdisciplinario y la metodología es interpretativa; se basa en la etnografía y en la clínica. El contexto en el cual escribo este artículo está constituido por el análisis de las instituciones y de los sujetos que estos trabajos nos permiten entrever y diferenciar, junto a la reflexión sobre nuestra experiencia de seis años acompañando a los estudiantes que, sin estar preparados para las exigencias de una formación universitaria, ingresan a la Universidad del Valle.

LA EDUCACIÓN EN WAMPÍA³

LA TRADICIÓN

Hasta los años sesenta la socialización y educación de niños y niñas se hacía en la familia, promoviendo su atenta participación en todas las actividades cotidianas, dentro y fuera del hogar. Los mayores enseñaban con el ejemplo, no mediante explicaciones. Así aprendían la lengua, las labores domésticas, la preparación y cultivo de la tierra, el tejido, el reconocimiento de su territorio y su significado, los mitos, el pensamiento y conocimiento propios. Aprendían a ser Misak, viviendo con los adultos, sin gradaciones de edad; el desarrollo individual se producía en la continuidad de la cultura (Mead 2002).

La lengua impregnaba cada una de las actividades y objetos de su vida dotándolos de los sentidos que la cultura ancestral les había imbuido. La traducción de su cultura al español deja por fuera esos sentidos; al nombrar sus artefactos y prácticas culturales en español, se los despoja de la condensación de tradiciones y símbolos con los cuales habían sido revestidos con el paso de los siglos.

En el hogar (*nak chak*) los mayores educaban a los niños narrando la historia oral, disciplinándolos y resolviendo

los problemas. Los chicos aceptaban la autoridad de los adultos, la transmisión del consejo, y obedecían; en señal de respeto agachaban la cabeza. La palabra de los padres, abuelos, mayores y taitas tenía un significado fundador: transmitir la experiencia y los saberes propios y tejer una relación con el cosmos. Había un puente que unía el presente de los jóvenes de esa época con el pasado: la historia creaba continuidad, y al incorporar la tradición se volvían adultos. En contacto permanente con los padres y mayores aprendían a cooperar y a trabajar como grupo. Esto fomentaba la unidad y cohesión, lo que contribuía a establecer poderosos vínculos entre los miembros de la parentela. El pueblo guambiano, según nos explicaron los mayores, en su conjunto forjaba en cada niño la identidad cultural, pues un individuo no podía ser Misak fuera de la pertenencia a un todo social.

LA TRANSICIÓN: DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR A LA ESCOLARIZACIÓN

En el Resguardo, la primera escuela se inició como Misión en 1931; las monjas enseñaban a rezar y a leer en español; posteriormente se crearon otras dos escuelas de religiosas, en Salado y Campana. Los niños llegaban ya mayorcitos, cuando habían aprendido los conocimientos propios de su cultura. Algunos padres guambianos enviaban a sus hijos para que aprendieran a defenderse en español y no sufrieran abusos en los intercambios de sus productos con el mundo mestizo. Se crearon otras dos escuelas en El Pueblito y Cacique, a cargo de maestros guambianos. Todas ellas ofrecían algunos años de primaria. El contraste entre el modo de aprendizaje en familia, a través de actividades compartidas, y el aprendizaje escolar en una lengua que no entendían y era completamente memorístico, les resultaba doloroso, por la dura disciplina y los castigos físicos. “Si la maestra nos mandaba a hacer algo, hacíamos una cosa distinta, por la diferencia de la lengua [...] Los maestros nos calificaban de ‘indios brutos’, que no aprendían; pero eso era por la no comunicación. Memorizábamos mucho, ¡sin comprender nada!” (Cabildo del Pueblo Guambiano 2002, 216). Para que aprendieran el español, les prohibían “hablar en lengua”.

De mediados de los cuarenta a mediados de los sesenta,

3 Las descripciones sobre la comunidad guambiana y las interpretaciones de sus cambios en las últimas décadas provienen en gran parte del trabajo de grado *Wampí: entre el proceso educativo propio y el mundo escolar* (Zapata y Popayán 2008); también, de mis observaciones, encuentros grupales y largas conversaciones con algunos Taitas y Mamas de la comunidad en los últimos tres años, así como de los acompañamientos y actividades nivelatorias que he dirigido con estudiantes indígenas del Cauca en la Universidad, desde el año 2005.

La escuela era considerada un añadido a la formación que la familia y la comunidad daban a los niños. La familia, pilar de la cultura Misak, asumía la responsabilidad de enseñar a los niños a trabajar, a hilar, y demás actividades propias de los Misak; la función educativa estaba centrada en la familia. Los niños

iban a la escuela para aprender aquello que la familia no les sabía dar. La escuela ocupaba el lugar de intercambio, posibilidad de interacción con los mestizos, con el saber occidental (Zapata *et al.* 2008, 79).

En 1959 el Gobierno nacional –bajo la presidencia liberal de Lleras Camargo– creó los Núcleos o Internados Escolares, un nuevo programa educativo rural, para la “rehabilitación social y económica de regiones afectadas por la violencia política y elevar el nivel de escolaridad de la zona rural”; uno de ellos se abrió en el resguardo de Wampía. Brindaba escolaridad primaria y formación en oficios. Tenía una escuela central con internado –con finca de 20 hectáreas, talleres de ebanistería, agropecuaria, y otros servicios– y escuelas satélites, donde se desplazaban los instructores. “Su función era el desarrollo integral del niño y del joven, a través de proyectos agropecuarios, de salud o de economía del hogar, desarrollados a partir de las necesidades e intereses de la comunidad” (Organización de Estados Iberoamericanos s. f.).

Éste fue el primer servicio educativo estatal de primaria completa y enseñanza técnica de oficios ofrecido a los indígenas guambianos, todo en español; la enseñanza de oficios tenía buena acogida. Los niños entraban a primero con nueve años, sin saber español; el aprendizaje de lectura y escritura se les dificultaba; terminaban primaria con 15 o más años. El internado implicaba una ruptura extrema con el modo de vida comunitario de las familias; los padres no matriculaban a las niñas; algunas empezaron a asistir a las tres escuelas satélites. Progresivamente los Misak empezaron a conceder importancia a que sus hijos aprendieran a comunicarse en español y dominaran saberes escolares básicos. Permanecer más tiempo escolarizados era mal visto: “perezosos” que no querían trabajar, ni ayudar a sus padres.

En 1974 se creó en el Núcleo el preescolar, con una maestra indígena bachiller. La escuela recibiría niños de cinco y seis años que tendrían educación en las dos lenguas. Los pequeños aprendían con facilidad; los padres se entusiasmaron y el cupo se fue ampliando: más alumnos y más escuelas. La escolaridad ya no se vivía como una actividad contraria a la identidad guambiana. El dominio temprano del español aceleraba el aprendizaje en primaria.

ESCOLARIDAD GENERALIZADA CON PROYECTO EDUCATIVO PROPIO

En 1985, el gobernador del Resguardo, Taita Lorenzo Muelas, lideró una nueva política: “Aquí la comunidad y el Cabildo de Wampía queremos levantar la

cabeza con respecto a la educación. No solamente una educación traída del exterior; también queremos educarnos a la manera nuestra como guambianos”. El Cabildo creó un comité educativo que reflexionara y definiera cómo educar a las nuevas generaciones en “la Ciencia y la tecnología del mundo exterior” y al mismo tiempo en sus saberes propios. Las siguientes declaraciones las retomamos de las Conclusiones del *Primer Planeamiento Educativo Guambiano* (Cabildo de Guambía 1985, 1): “Aquí en Guambía hay una ciencia en silencio; hoy ha salido a flote y queremos enseñarla a nuestros hijos”. Esta posición fue la base de los sucesivos planeamientos. Desde el inicio sus propuestas se enmarcaron en diferenciar los objetivos y metodología de la educación oficial y de la propia: la metodología debía basarse en la investigación. “[La propuesta] no surge de la iniciativa del Estado, sino de la misma comunidad. Busca, no el desarrollo capitalista, sino el desarrollo comunitario dentro de la cultura guambiana”.

Con este objetivo, en 1988 autoridades guambianas y profesores decidieron transformar el Núcleo en colegio de secundaria. Crearon la propuesta de un Instituto Técnico Agropecuario: aprovechaban la finca e instrumentos existentes para proyectos agropecuarios, captaban a los niños que egresaban de primaria completa sin ser tan mayores como antaño. Unidos, Misak y profesores podrían desarrollar el nuevo proyecto educativo con saberes propios, que incluiría preescolar, primaria y secundaria completa.

Un proyecto de esta envergadura requería maestros y profesores bien formados en ambas culturas: Misak y occidental. Que conocieran las modalidades de aprendizaje de cada una, para saber cómo se entregan de una generación a otra, qué contexto exige cada una para ser comprendida y apropiada, qué habilidades relacionales y mentales están en la base de cada una; y más importante aún, qué tipo de adulto se forma con cada una. Por supuesto, tales docentes no existían; tampoco existían expertos que pudieran asesorar a quienes quisieran evitar el modelo puramente escolar de transmisión de contenidos. Varios intentos bien intencionados se hicieron para mejorar el nivel educativo de maestros de escuela nasas y guambianos; pero como ignoraban los saberes y cosmovisión de su cultura ancestral, no tenían cómo contrastar la visión occidental del mundo con el conocimiento de su cultura propia; menos aún podían ser críticos frente al saber pedagógico y sus teorías de aprendizaje implícitas. Tampoco lo fueron quienes luego estudiaron licenciaturas.

DIFICULTADES RECONOCIDAS

El *Diagnóstico y Evaluación* (Cabildo del Pueblo Guambiano 2002, 42-43) señala las que más les preocupan:⁴

- “Algunos docentes guambianos no han llegado a conscientizar suficientemente sobre la importancia del Plan de Vida del Pueblo guambiano ello *debido a su formación academicista impartida mediante programas integracionistas del Estado*, no le han permitido crear nuevos horizontes de desarrollo en el campo de la educación guambiana.⁵
- *El contenido de las actividades insertas en el Planeamiento todavía tiene un fuerte enfoque a la cultura occidental*, a pesar de los grandes esfuerzos por difundir la filosofía y los principios del Pueblo guambiano.
- *Algunos docentes no guambianos presentan frontal oposición a la educación propia*, al no involucrarse en la práctica y acción que plantea su filosofía educativa.
- Apatía de algunos estudiantes y padres de familia por la enseñanza del idioma guambiano”.

EL MODELO ESCOLAR SE GENERALIZA Y NATURALIZA

Por la misma época Bienestar Familiar había iniciado su modelo de nutrición, cuidado y estimulación del desarrollo de la niñez a través de Hogares Comunitarios –Ley 89 de 1988–.⁶ Familias en todo el territorio nacional aprovecharon este servicio –también Guambía–. Las prácticas de crianza comunitarias tradicionales fueron reemplazadas por cuidados básicos individuales derivados de la necesidad –una sola mujer a cargo de doce o quince pequeñitos–, bajo patrones educativos derivados de la psicología cognitiva. Los valores particulares de las culturas, que desde muy temprano formaban identidad colectivista, ya no se encarnan en el trato diario a los niños. El corazón de la vida colectiva se fue así esfumando.

Fue así como en los años noventa la escolaridad universal y prolongada se generalizó en Wampía. Con el reconocimiento que la Constitución otorgó a las comunidades indígenas y a sus autoridades, más

los nuevos recursos que el Cabildo empezó a recibir, cada vereda solicitó la creación de una escuela propia. Surgieron escuelas en todas las veredas del Resguardo. Actualmente existen veintidós escuelas, por lo cual la secundaria abre tres o cuatro sextos cada año, más los grupos que ingresan a jornada de ampliación de cobertura. Anualmente se matriculan 3.800 niños y jóvenes del Resguardo de Wampía en estas escuelas de primaria y en las jornadas de secundaria (regular y de cobertura) del colegio.

CONTEXTO ECONÓMICO Y POLÍTICO DE LOS AÑOS NOVENTA

El prohibicionismo estadounidense de la producción, transporte y distribución de las sustancias psicoactivas, que desde los años ochenta Colombia produjo y exportó ilícitamente, dio lugar a una poderosísima economía subterránea, ilegal y violenta, que aún perdura. La altísima demanda de marihuana que se inició con los ex combatientes de Vietnam continuó luego con la cocaína. La planta sagrada de los pueblos indígenas de la región andina de Suramérica fue objeto de intensa comercialización para satisfacer la altísima demanda de Estados Unidos y Europa, al tiempo que se iniciaba la “guerra contra las drogas” subvencionada por el mismo país que las consumía; guerra que convirtió en ilícito el uso tradicional, ritual y alimenticio de la hoja de coca. Posteriormente, el látex de la amapola ingresaría a este mercado. Las altísimas ganancias generadas por el prohibicionismo trastocaron completamente la economía de nuestro país; el narcotráfico –con su lógica de ganancia extrema a cualquier costo– imponía al país nuevas modalidades de violencia, corrupción y desinstitucionalización, junto con la transformación del uso de la tierra. En las ciudades ponía en jaque las instituciones; en las montañas, los sectores costeros y las selvas colombianas movilizaban poderosas redes subterráneas de producción y transporte para la hoja y la pasta de coca, y el látex de la amapola. El resguardo de Guambía no estuvo exento de este grave problema. Si bien los indígenas del Cauca siempre han usado la hoja de coca para el mambo ritual, esta vez se trataba del cultivo propiciado por los narcotraficantes. Las montañas del resguardo tenían condiciones adecuadas para el cultivo de la amapola, y comerciantes del látex impulsaron a los indígenas a sembrarla, entregándoles las semillas y costeando su cultivo. Más adelante explicaremos algunos efectos de este ingreso al mercado global.

4 Consideramos necesario citar sus palabras y juicios textualmente, debido a que con frecuencia se malinterpretan los juicios de los académicos externos a las comunidades étnicas. Estudiar y analizar las dificultades que surgen al intentar integrar dos sistemas educativos tan disímiles como el occidental y el de la cultura propia nos exigen mostrar las contradicciones y las dificultades, a fin de buscarles solución. Las cursivas son nuestras.

5 Esta misma dificultad aparece en el Planeamiento de 1999. Tres años después nada había cambiado.

6 Acuerdo 21 de 1996. Archivo interno ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar).

ECONOMÍA Y POLÍTICA NEOLIBERALES

Los años 1990 y 1991 marcaron profundos cambios para Colombia, antagónicos de las políticas liberales de la Constitución del 91:

Entre agosto de 1989 y abril de 1990, el poder de los narcotraficantes llevó al asesinato de muchos líderes de centroizquierda y liberales que habían luchado por una Colombia justa e inclusiva. En ese mismo año, el “Consenso de Washington” fue adoptado como la política de reforma neoliberal que los países de América Latina debían seguir para lograr el desarrollo económico, y fue formulado como un conjunto de diez medidas económicas.⁷ En 1991, el mismo gobierno *liberal* que instaló la Asamblea Constituyente impuso la *apertura neoliberal*: apertura de los mercados al ingreso de mercancías producidas por el mercado global; privatización de las empresas del Estado y de los servicios de salud, de educación y públicos; eliminación de las normas que protegían de la explotación extranjera las riquezas naturales de Colombia.⁸

EL INGRESO DE LOS PUEBLOS TRADICIONALES

AL CONSUMISMO

Las culturas tradicionales, que en Colombia se habían sostenido alejadas, arrinconadas y excluidas de la sociedad dominante que las rodeaba, permanecieron inmodificadas en su modo de vida y organización social y familiar hasta hace pocas décadas. Su estilo de vida tradicional les permitía subsistir, aunque vivían al margen de la modernización que lentamente se introdujo en ciudades, pueblos y campos durante el siglo XX. No obstante, en los últimos veinte años hemos visto en estas poblaciones tradicionales cambios acelerados y disruptivos de la concepción y estilo de vida, de su organización social. En todas ellas encontramos una constante: las generaciones de los padres y mayores ya no están transmitiendo a sus hijos y nietos su cultura tradicional.

7 Entre esas recomendaciones, inicialmente formuladas por John Williamson (Casilda Bejar, 2003) destacamos las siguientes: a) la liberalización del comercio y su orientación hacia el exterior, eliminando cualquier tipo de barrera arancelaria y no arancelaria; b) la atracción de inversiones extranjeras, eliminando cualquier tipo de restricción; c) la privatización de las empresas públicas; d) la desregulación de las actividades económicas; e) y la firme garantía del derecho de propiedad.

8 Para los Taitas y Mamas es motivo de inmensa preocupación la desprotección en que están sus páramos, sus lagunas sagradas, su territorio en general, pues muchas empresas codician estos recursos y buscan acuerdos con algunos indígenas para explotarlos. Algunos de los más comprometidos con salvar su herencia cultural dedican sus energías a proteger los páramos y las fuentes de agua.

La década 2000-2010 vivió la profundización de la guerra que se inició a mediados de los años ochenta para apoderarse de las mejores tierras, de los corredores de la droga y, últimamente, de los yacimientos mineros, al tiempo que el campo sufría los continuos combates militares para vencer a la guerrilla. Esta guerra generalizada, en la que tantos grupos armados defienden sus intereses, ha involucrado los territorios de pueblos indígenas y afrodescendientes que se convirtieron en campo de batalla y de tráfico. Queriéndolo o por la fuerza, una parte de la población empezó a participar desde 1990 en el cultivo o en el transporte de la droga; así mismo, fueron vinculados a los grupos guerrilleros o como soldados campesinos. Los pueblos indígenas del Cauca no escaparon de esta dinámica impuesta por el dinero y las armas. Luego de décadas en que los adelantos tecnológicos y las facilidades para vivir aparecían como privativos de los mestizos, la oferta de muchísimo dinero por parte de narcotraficantes de la hoja de coca y del látex llevó a muchos a “venderle su alma al diablo”. La hoja sagrada y la amapola –que se empezó a cultivar en los páramos, zona sagrada para las comunidades indígenas del Cauca, “hijos del agua”– se convirtieron así en mercancía, que con frecuencia se ligaba a muertes.

Si bien hasta 1990 los miembros del Cabildo de Guambía se dedicaron a hacer manualmente la erradicación de las plantaciones de amapola que ya se habían iniciado, no todos los gobernadores lucharon de la misma manera; en parte, quizás, porque parecía una lucha imposible, luego de cientos de años arrinconados en las altas montañas, sin tierras para ampliar ni diversificar cultivos que mejoraran su nutrición, y dada la condición de subsistencia básica de muchas familias. El cultivo de amapola continuó. En 1996 el Gobernador del Resguardo obtuvo apoyo para seguridad alimentaria de las familias de tres veredas, como estímulo al no cultivo de sustancias psicoactivas. En el año 2000, el Gobernador se dedicó a erradicar los cultivos con apoyo de los docentes. No obstante, lo que realmente acabó con los cultivos fue la disminución de la demanda, ocasionada en parte porque mataron al narcotraficante del norte del Valle que los auspiciaba, y en parte porque se reanudó intensivamente el cultivo de amapola y la producción de opio en Afganistán, lo cual llevó a que dicho país se convirtiera nuevamente en productor mayoritario. Para 2005, la demanda del látex colombiano empezó a extinguirse.

¿Qué efectos tuvo esto en la vida de los guambianos? No sólo hubo familias vinculadas al cultivo sino que, como era necesario cosechar, los niños resultaban más hábiles para estas faenas. Así, durante varios años, los púberes

(10 a 14 años) que ya eran estudiantes de secundaria cumplían, por voluntad propia, doble jornada: de 5 a 8 a.m. iban a trabajar en los cultivos, luego asistían al colegio (con mucho desgano), y al salir de clases de nuevo volvían al mismo trabajo. Sus manos pequeñas eran más hábiles que las de los adultos. Ganaban mucho dinero, que era para ellos, pues sus familias no controlaban lo que ganaban ni en qué lo usaban. Pero quienes rompían con los valores de su identidad para disfrutar de esta riqueza nunca soñada trajeron a comerciantes que empezaron a llegar a los mercados y subían con sus camiones a las veredas a ofrecer productos que no habían estado antes a disposición de estas comunidades.

La vida tradicional ya no resultaba funcional: muchas familias dejaron de lado los cultivos tradicionales: era mejor ganar dinero para comprar víveres más variados, ropa de moda y moto para el transporte; mejorar la casa y dotarla de algunos electrodomésticos, en especial el televisor, VHS, lector de CD, grabadora, celular, y muchas películas. Todos estos equipos trajeron a las casas rurales imágenes de otras maneras de vivir y de comportarse, que, a diferencia del mundo tradicional, variaban según la franja de edad. No se trataba sólo de entretenimiento, sino de nuevos modelos de vida y de identificación.

De esta manera, en muy pocos años se produjo una inmensa transformación cultural: los adultos de la comunidad dejaron de ser modelos de vida y referentes de los principios, saberes y prácticas que como adultos estos chicos deberían encarnar. Esto implicó la pérdida del fundamento de la autoridad de los mayores sobre las nuevas generaciones. Sus saberes y su ejemplo ya no eran apreciados por jóvenes que aprendían a comportarse siguiendo pautas culturales externas que veían en las películas: cambiaron su ropa, peinados, manera de llevar el cuerpo; consiguieron celulares, videojuegos, películas de acción y porno; adoptaron conductas ajenas a los adultos de su mundo para identificarse con las imágenes extranjeras idealizadas.

La sociedad posfigurativa (Mead 2002) ya no era viable; los niños y jóvenes no querían mirar al pasado familiar para definir su modelo de vida, y sus padres mismos tampoco lo consideraban viable ni deseable. El futuro ya no estaba marcado por las huellas de los antepasados. Algunas familias querían conservar valores sociales de su cultura colectivista, pero adoptando un modo de vida individualista, que les empeataba a ofrecer el capitalismo salvaje, introducido por el narcotráfico (con su cohorte de patrocinadores) y por el neoliberalismo. Al respecto se expresaban las autoridades del Resguardo: “La influencia de los cultivos ilícitos ha creado un

proceso negativo en el desarrollo educativo guambiano; como consecuencias podemos observar la pérdida de autoridad en las familias, pérdida de los valores autóctonos. Por tanto, se ha incrementado el fenómeno de los problemas sociales en los últimos años al interior del Resguardo” (Cabildo del Pueblo Guambiano 2002, 43).

LA EDUCACIÓN COMO COSTOSA MERCANCÍA QUE SE DEVALÚA UNA VEZ SE POSEE

Un asunto no mencionado entre las diez medidas económicas del Consenso de Washington fue la conversión de la educación escolarizada en mercancía, al tiempo con la desvalorización de los diplomas para conseguir empleo. Situación paradójica, pues cuanto más tiempo estudian los jóvenes, menos útil les resultan sus diplomas para ingresar al mercado laboral y lograr estabilidad. Problema que actualmente aqueja por igual a los países del Primer Mundo (Europa occidental) y del Tercero (la mayor parte de los países latinoamericanos). Con el agravante de que para lograr que los organismos internacionales (FMI, BM y BID) *evalúen bien sus avances en metas de cubrimiento educativo y les concedan las ayudas solicitadas*, nuestras autoridades no han dudado en graduar como bachilleres a muchísimos jóvenes que nunca aprendieron lo que el Ministerio de Educación fija como lineamientos por área y grado escolar. Desde la Ley 115 de 1994, los profesores colombianos han dejado de exigir los aprendizajes que durante el siglo XX constituyeron el acervo cultural de los bachilleres. (Vasco 2003), lo cual parece no plantear problema, puesto que actualmente se considera que los conocimientos son perecederos; por tanto, las empresas exigen “competencias generalistas y transferibles” que sirvan para cualquier tipo de trabajo (Barnett 2001).

En consecuencia, la educación ya no es concebida como formación de personas, sino como adiestramiento para desarrollar competencias. Qué son exactamente las competencias y a qué remiten ontológicamente, no parecen plantear problemas al MEN, pues su mayor preocupación es mostrar indicadores y satisfacer las exigencias y demandas que le hace el sistema de producción industrial, posindustrial y “deslocalizado”.

LA ESCOLARIDAD GUAMBIANA

En pocas décadas –de los años cincuenta a los noventa– se hizo la transición de la educación tradicional a la escolaridad prolongada. Se naturalizó el aprendizaje de los saberes que forman la identidad guambiana en un medio

escolar cerrado, aislado de las prácticas de la vida y del sentido que les da la comunidad, con adultos que no se guían por las pautas culturales Misak sino por las pautas del ICBF y el MEN. Para un número creciente de niños indígenas el tiempo de permanencia en instituciones reglamentadas por el Estado ahora abarca desde los dos hasta los 18 años: los pequeños se crían desde los dos años en Hogares Comunitarios, ya no con varios adultos, ni en las actividades que ritman la vida de todos, sino con otros niños de su edad, que no pueden ser referentes para el aprendizaje. De allí pasan al preescolar o año cero y continúan con la primaria (siempre en numerosos grupos de pares de su misma edad y condición). Y la escolarización continúa, pues un número cada vez mayor de púberes indígenas continúa la secundaria.⁹

Se trata de una inmensa transformación cultural que incrementa masivamente el número de *niños y jóvenes misak* que *ya no se educan con su familia y comunidad sino que pasan todo su período formativo en instituciones del Estado*, mayoritariamente con maestros y profesores mestizos, educados en normales e instituciones del Sistema Educativo; es decir, con profesores que tienen otra concepción y otros modelos de lo que es educar, incluso si poco a poco ingresan en el sistema escolar maestros y profesores indígenas, también transformados en su identidad cultural por sus años de aprendizaje en la Normal o la Licenciatura.

El *Quinto Planeamiento Educativo Guambiano* (Cabildo del Pueblo Guambiano 1999) señalaba: “Cada uno de los docentes opta por el camino que más le convenga a sus intereses y por lo tanto, el planeamiento educativo difiere ampliamente en cuanto su formulación y práctica en cada uno de las escuelas y colegio del Resguardo” (cursivas nuestras).

ESTUDIANTES DE BACHILLERATO¹⁰

“¿Qué ganamos con que los profesores hablen guambiano, si el entorno es mestizo? [...] la idea es educar

9 La matrícula escolar anual en los veinte centros educativos del Resguardo entre 1985 y 1995 fue de 1.200 escolares, en promedio (sólo hay datos de primaria). Entre 1995 y 2000, con el año cero y la secundaria completa el número de matriculados subió a 1.800 en promedio anualmente (Cabildo del Pueblo Guambiano 2002, 27). Si bien no tenemos datos precisos, en la primera década del siglo XXI estas cifras se han multiplicado: en el año 2000 se abrieron dos grupos de sexto (de cincuenta niños cada uno) y luego se aumentaron a tres y cuatro grupos.

10 No es posible explicar aquí en detalle cómo es la vida escolar de estos jóvenes, ni cómo se hace la enseñanza que intenta unir la cultura escolar con la cultura guambiana. Los interesados pueden remitirse al trabajo de grado en *Psicología Wampía: entre el proceso educativo propio y el mundo escolar*, 2008.

al joven guambiano para la vida de él [...]”, declara el rector del bachillerato. Profesores y rector dan por sentado que su labor es preparar a los adolescentes para una vida que no va a transcurrir dentro de su Resguardo. Los padres, a su vez, le apuestan a la integración de sus hijos, gracias a la escolaridad, al mundo mestizo del cual los adultos han estado excluidos. No de otra manera se explica que la escolaridad prolongada haya sido aceptada masivamente por la comunidad en tan corto tiempo.

Gracias a la autonomía económica de los chicos, introducida por el narcotráfico, y a la avalancha de objetos de moda y de entretenimiento –ajenos a su mundo y vaciados de los símbolos de los artefactos culturales–, los escolares de secundaria rápidamente fueron desinvistiendo el aprendizaje escolar. La actividad de clases, lecciones y tareas no les interesaba; resultaba demasiado verbalista, sin referentes conocidos ni vínculos con su mundo circundante; se aburrían y salían de paseo; conversaban mientras el profesor daba la clase, sin prestar atención. Nuestros registros escritos y en pequeños audiovisuales lo muestran claramente. Están allí como cuerpos presentes pero su espíritu no está.

“La educación no ha dado los resultados esperados; poco importa lo que se plantea en el PEG y lo que digan el MEN y el Plan de Vida, la relación del discurso de la Interculturalidad con la realidad Guambiana es más que de ruptura” (Acosta 2003, cap. VIII).

ADOLESCENTES EN GUAMBÍA¹¹

Con la reciente universalización del modelo occidental de escolaridad, y su imposición como un derecho en todos los pueblos, la moratoria impuesta por los largos años de escolaridad se ha convertido en muchas sociedades en un largo período en el que a los escolares y estudiantes no se les hacen mayores exigencias, ni se les pide asumir responsabilidades. La escuela y sus prácticas han alejado a los niños, púberes y jóvenes del trabajo junto a sus padres, porque deben estar lejos de ellos, en las aulas, preparándose para cuando sean adultos. Esta escolaridad prolongada y masiva retarda el período de adultez. Si bien hasta hace poco, los varones hacia los 15 años y las niñas a los 14, ya trabajaban como adultos y podían formar pareja y criar a sus hijos responsablemente, esto ya no es así en Guambía. En consecuencia,

11 Este apartado retoma lo que en el trabajo recién mencionado propuso como nuestro mayor hallazgo. Fue impactante encontrar que en tan pocos años la escuela prolongada había contribuido a la creación de la adolescencia en un pueblo tan tradicional como el guambiano.

con este largo período de preparación para oficios del campo que no les interesan, y sin exigirles progresivamente responsabilidad –como antaño–, lo que ha llegado a Wampía no es la sabiduría, por la que han luchado durante treinta años sus mayores, sino *la adolescencia*.

De esta manera, las expectativas de las familias al buscar para sus hijos una vida diferente a la suya, con mayores posibilidades de inclusión social y económica gracias a la escolaridad, han convertido a los jóvenes Misak en adolescentes: un grupo protegido y dependiente, dedicado a prepararse para una vida mejor que la de sus padres, pero sin saber cómo se logra. En 2008, como *Universidad y Culturas*, comunicamos al Taita Lorenzo Muelas –en ese momento gobernador del Resguardo– que queríamos ofrecer a los jóvenes de su comunidad, y a los de otros resguardos Nasa, talleres de orientación antes de que optaran por la universidad, pues los jóvenes indígenas estaban ingresando a nuestra univer-

sidad sin saber para qué servía la carrera a la que se habían inscrito, ni qué les exigiría su estudio; querían tener un título de doctor, pero no tenían conciencia de los inmensos desfases entre su formación escolar y las habilidades académicas y conocimientos que les exigiría la universidad; la mayoría buscaba integrarse al mundo mestizo de la universidad, dejando atrás el mundo en que habían crecido; las tasas de fracaso y deserción que habíamos encontrado para los indígenas eran excesivamente altas (Tenorio 2010, 2009, 2008a, 2008b; Arciniegas *et al.* 2008; Delgado y Tenorio 2009). Ante nuestra información, la reacción del Taita y gobernador –él, quien como constituyente había logrado para su comunidad una educación secundaria ofrecida por el Estado y respetuosa de la cultura propia– fue el cuestionamiento acerca de para qué había servido la apuesta de la comunidad por la escolarización. Las cifras de permanencia y graduación para indígenas en general –antes del verano de 2008– aparecen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Permanencia y graduación de estudiantes indígenas.

Indígenas de diversas etnias, 1993-2007	Admisión favorabilidad entre 1993 y 1998	Admitidos por excepción étnica entre 1999 y 2002	Admitidos por excepción étnica entre 2003 y 2007
Admitidos por período	42	196	502
Graduados de los admitidos en ese período	8 graduados, equivalente al 19%	14 graduados, equivalente al 7,1%	El 59,6% está activo. Aún no había graduandos para ese período

Fuente: bases de datos de Admisiones y Registro Académico, Planeación, y Cidse. Consolidados a octubre 15 de 2007. Documentos del proyecto Universidad y Culturas de la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Valle, coordinado por María Cristina Tenorio.

Estas cifras muestran que quienes cursaron secundaria en colegios religiosos o públicos por fuera de los Resguardos debieron esforzarse muchísimo y desarrollar habilidades académicas para tener éxito en estos colegios; lo que luego les hizo posible cursar estudios universitarios. Así me lo expresaron varios de ellos. Con la apertura de colegios en los Resguardos, luego de la Constitución del 91, ya no resultó necesario esforzarse: la falta de claridad sobre cómo combinar la cultura propia con el modelo educativo occidental, aunada al prejuicio racial de muchos docentes –quienes consideran que los niños y jóvenes a su cargo no tienen las capacidades para aprender con un buen dominio las materias del programa curricular–, produjo un efecto de no exigencia. Lo cual

fue observado constantemente por Zapata y Popayán en muchas aulas de clase. Con el agravante de que como nadie les ha exigido esforzarse para cumplir con sus responsabilidades, no las asumen hacia su familia (las tareas escolares siempre son excusa para no ayudar), pero tampoco toman en serio la escolaridad, pues las mínimas exigencias que les hacen sus profesores no les demandan mayor esfuerzo. Si bien participan en eventos y actividades propias de la comunidad, no se sienten parte de ella. A pesar de vivir en una comunidad que inició un proceso de recuperación y fortalecimiento de los saberes y prácticas propias, ellos no son partícipes activos del proceso. Sus intereses se alejan de los mayores, y éstos encuentran que los jóvenes ya no los escuchan.

Al apartar desde la niñez a los jóvenes de la relación laboral y formativa que antes tenían junto a sus padres, se ha producido en Wampía el fenómeno típico de la escolaridad prolongada: la creación de un nuevo grupo de edad que asume libertades y conductas para las cuales no está formado. Los jóvenes tienen relaciones sexuales tempranas y se producen embarazos accidentales; disfrutan colectivamente la cerveza, el alcohol; en las veredas se crean salas X para que los jóvenes vean películas porno (salas que el Cabildo cierra tan pronto se entera)...

Antes de la escolarización generalizada, en Wampía los niños ayudaban a sus padres en todas las tareas domésticas y de la siembra; se formaban haciendo. Se trataba de un aprendizaje incrustado en la ejecución de todas las actividades cotidianas, que forjaba su inteligencia social y cultural, las habilidades corporales y manuales, la buena disposición para aprender de los mayores, el cuidado de su territorio y de los seres que en él viven. Pero con la escolaridad pasaron a un aprendizaje *artificial y superficial*, que desgrana discursos fragmentados por los horarios de la planeación diaria, que propone actividades que los chicos cumplen a medias, sin preocuparse por saber para qué sirven. No aprenden seriamente algo que les permita sostenerse, ser autosubsistentes. Pero luego, al recibir el diploma de bachiller, los adultos esperan que súbitamente sean responsables, disciplinados. Y ellos a su vez esperan conseguir un trabajo de oficina en el Cabildo, o ingresar a la universidad.

El *Plan de Crecimiento y Permanencia Cultural del Pueblo Misak* (Cabildo del Pueblo Guambiano 2006), segunda parte, “Situación de la Educación y Cultura”, menciona *las nuevas dificultades* con los adolescentes:

“Es muy difícil hablar a los jóvenes del pasado y tratar que se apropien de la verdadera cultura Misak, porque han sido transformados; por eso, cuando habla el mayor, dicen que habla por hablar, o que no lo entienden. Los mayores se quejan que la juventud no está siendo entrenada para trabajar la tierra; por eso, cuando se les entrega parcela y herramientas las venden para satisfacer sus necesidades inmediatas.

- *Las relaciones sexuales están siendo asumidas sin ninguna responsabilidad por los jóvenes*, cada vez a más temprana edad, aumentando en forma alarmante los niños sin reconocimiento por parte del parente; o lo que es más grave, acudiendo a la práctica del aborto”.¹²

12 Remitimos a la nota 4 para justificar el formato y extensión de esta cita. Las cursivas son nuestras.

SABERES PROPIOS Y MODELO ESCOLAR

Desafortunadamente, poner en diálogo dos modalidades esencialmente contrarias de aprender, de pensar y de vivir en el mundo, y establecer además modalidades de articular en el entorno escolar esta supuesta complementariedad, se ha revelado infructuoso. Para lograrlo –suponiendo que sea posible– se requeriría que se den condiciones por ahora imposibles: 1. Que los profesores mestizos conozcan a fondo la lengua y la cultura Misak, la respeten y valoren, para elaborar conjuntamente con el Comité educativo, Taitas, Mamas y profesores guambianos una *metodología* que lleve a la práctica los postulados de la educación tradicional Misak. 2. Que los profesores guambianos piensen y realicen la educación como Misaks, y no desde una mentalidad “formateada” por los conocimientos y pedagogía occidentales; implementando una metodología basada en lo que ha sido la “socialización” propia: aprender en prácticas acompañadas por adultos que han desarrollado la mentalidad y sensibilidad guambianas, que transmiten el sentido de las mismas y no lo reducen a saberes descontextualizados. 3. Que los profesores mestizos (que son mayoría) privilegien las necesidades de formación de jóvenes cuya cultura de origen los llama a conocer y proteger los seres de su entorno: recorriendo con ellos su territorio, enseñándoles a través de prácticas en el medio y no de actividades de aula; anteponiendo esto a su propia comodidad y a su mínimo interés en apartarse de sus rutinas de décadas. Parecería que los docentes mestizos, si bien participaron activamente entre el 85 y 89 para construir con los mayores Misak la propuesta del colegio, poco a poco dejaron de dedicar energías a pensar el problema de la docencia.

El análisis que hacen los Misak en el *Plan de Crecimiento y Permanencia Cultural del Pueblo Misak* (Cabildo del Pueblo Guambiano 2006) de los problemas de la educación y escolaridad reconoce las dificultades y plantea las razones para hacer una “reforma educativa”; las sintetizan en cuatro niveles:

“1) El abandono de la educación familiar tradicional. 2) La falta de contextualización –relación entre la realidad y la práctica– de la enseñanza de los establecimientos escolares. 3) La ausencia de contenidos propios en lo que se enseña en las escuelas y colegio. 4) La escasa autonomía de su sistema frente a la educación oficial”.

Nuestro trabajo de investigación etnográfica en el colegio (Zapata, Popayán y Tenorio 2008) –que incluyó múltiples observaciones de clases y actividades; entrevistas a docentes y estudiantes, y revisión de las planeaciones escolares– nos permitió un acercamiento muy impor-

tante a la realidad educativa del colegio. La revisión analítica de los diversos documentos reflexivos donde los Misak han plasmado su pensamiento educativo, unida a conversaciones con Taitas, Mamas y mayores Misak, que hemos sostenido desde entonces hasta la actualidad, nos han permitido contrastar las dos visiones de la educación, y examinar la manera como se ha implementado el pensamiento guambiano en los cursos de educación propia. Todo lo cual nos permite afirmar que —a pesar del immense esfuerzo que han sostenido los diversos Comités Educativos del Resguardo, a lo largo de 25 años, apoyados por Taitas y Mamas; más la amplia participación de los docentes guambianos formados, y la aceptación por parte de autoridades del Sistema Educativo, así como por las directivas y docentes mestizos de sus instituciones escolares— *la educación en Guambía no ha logrado aunar de manera significativa, en la formación de las nuevas generaciones, los dos grandes cuerpos de saberes y prácticas que han sido el objeto de este empeño*: el saber guambiano preservado y el recuperado, y los conocimientos occidentales, según los transmite el sistema escolar. Nos preocupa que, si bien los mayores anhelan una reforma educativa que enfrente las dificultades diagnosticadas, los obstáculos son de tal complejidad que no vislumbramos cómo solucionarlos.

Obstáculo 1: la contradicción entre dos maneras de educar. El actual programa curricular y pedagógico intenta transmitir los saberes guambianos insertándolos en el plan escolar y tratándolos como “contenidos”. Se destruye así el patrón de “aprendizaje en la vida” de las sociedades tradicionales, y con ello se pierden sus valores y *se rompe la continuidad generacional*. Los responsables de los Planeamientos educativos, y los docentes guambianos encargados de su puesta en práctica, no han comprendido que *al transformar un aprendizaje activo, que siempre se hizo en la praxis* —como explican Lave y Packer (2008)—, *en una transmisión pasivizante de lecciones verbalistas y actividades descontextualizadas, y no valoradas por los jóvenes*, se anulan el sentido cultural y el valor adaptativo para la vida de lo que se les transmite. Los jóvenes ya saben que sus padres no quieren que repitan idénticamente su vida ni la de sus antepasados, sino que le han apostado a la escolaridad prolongada para que los hijos tengan un nuevo lugar en la sociedad. Comprenden así que estos saberes corresponden a un pasado que vivieron sus mayores pero que no es su futuro; saben que no los usarán para adaptarse al mundo en que vivirán como adultos.

Obstáculo 2: la mínima implicación de los colegiales guambianos con el aprendizaje escolarizado, su desinterés por los saberes propios y por los conocimientos

escolares; su expectativa de llegar a ser doctores sin haber aprendido a ser estudiosos, y sin comprender cuáles son las habilidades que requiere el trabajo intelectual ni cómo se logran. Por su parte, docentes y directivas anteponen su comodidad a cualquier propuesta de cambio y optan por perpetuar el facilismo de sus rutinas de enseñanza; *eligen el continuismo de una escolarización que se ha demostrado inadecuada*.

Obstáculo 3: tanto las directivas como gran parte de los profesores (mestizos e incluso docentes guambianos), y parte de las autoridades del Resguardo, no comprenden la importancia de lo que se está poniendo en juego con el proyecto de escolaridad al que le apostaron desde hace 25 años. No lo comprenden, porque la oferta de Etnoeducación se ha basado en buenas intenciones, pero no en el conocimiento de a dónde los va a conducir la transformación cultural que la escolaridad occidental produce, así se incluyan componentes étnicos.

Obstáculo 4: la escasa autonomía de su sistema. Quienes organizan y reglamentan el sistema educativo nacional, generalmente son administradores de la educación, y no filósofos de la educación. Por tanto, no dimensionan los cambios ontológicos que se producen cuando la escuela transforma la cultura hogareña, y más aún cuando se mezclan culturas y se proponen metas individualistas a comunidades colectivistas (Packer y Greco-Brooks 1999; Packer y Goicoechea 2000; Packer 2001; Greenfield y Suzuky 1998). La escolaridad en los sectores populares y rurales poco estimula el desarrollo cognitivo; en cambio, fomenta en sus alumnos un tipo de desarrollo social y de construcción de identidad adecuado a los intercambios sociales y productivos del sistema de vida, producción y consumo occidental contemporáneo; y esta propuesta se distribuye a niños y jóvenes de comunidades étnicas tradicionales. Los administradores educativos tampoco están en posibilidad de analizar la “traición” de los principios fundadores de la cosmovisión indígena que está implícita en promover una formación agropecuaria.¹³

Evidencia de la incomprendión por parte del rector y de los profesores del colegio de lo que requeriría forjar un proyecto guambiano con base en su Plan de vida, fue nuestro fracasado intento (en noviembre de 2008) de proponer una reforma educativa que tuviera en cuen-

13 Debemos al Taita Juan Bautista Muelas haber comprendido este problema. Desde nuestra mentalidad occidental no logramos percibir que enseñar a los jóvenes indígenas la producción intensiva agrícola, ganadera y pesquera contradice el principio de cuidar el territorio sosteniendo la interacción benéfica entre todas sus especies. Un colegio técnico agropecuario va en contra de sostener la cultura indígena.

ta la cosmovisión guambiana como base para el diseño de los aprendizajes en el colegio. La propuesta de *transformación del colegio agropecuario en ambiental* –con aprendizaje continuo en prácticas extramuros, recorridos y reconocimiento del territorio y sus especies, currículo basado en los elementos de este territorio y los problemas que deben resolverse– fue presentada previamente y discutida con Taitas y miembros del Comité Educativo del Cabildo; con su apoyo, y el del Gobernador, se presentó posteriormente a la comunidad educativa, junto con los hallazgos del estudio etnográfico realizado en el colegio de Guambía (Zapata *et al.* 2008), que demostraban la insuficiente calidad de la formación recibida para el anhelado proyecto universitario de estos jóvenes. No obstante, la propuesta encontró inmensas resistencias en los docentes del colegio, y oposición al Gobernador del Resguardo por su respaldo a este cambio. Este fracaso fue una nueva demostración de que no existen condiciones en la institución para crear una escolaridad que respete la cultura Misak, ni para mejorar la escolaridad y el aprendizaje de estos adolescentes.

Es innegable el poder del pensamiento y conocimiento hegemónicos como constructores de realidades, a través de la escuela, y sobre el mundo indígena. Pero, paralelamente, el mismo poder hace que se eluda la consecuencia más notoria: la estructuración de pautas de comportamiento y de expectativas de vida cada vez más distantes del territorio guambiano (Acosta 2003, cap. VII).

¿PÉRDIDA DE LA IDENTIDAD CULTURAL MISAK?

“He aquí los factores que sumados, han culminado en una división drástica e irreversible entre las generaciones” (Mead 2002, 92). La ruptura entre el discurso educativo y la realidad de los jóvenes Misak, sumada al papel ambivalente de los involucrados en el proceso educativo, en nada contribuyen a forjar identidad guambiana. Muchas de las prácticas educativas rompen con concepciones, modelos y conocimientos propios de la cultura Misak. Por ejemplo, la inserción misma de aprendizajes simbólicos culturales, enseñados entre una y otra clase del currículo occidental –todo ello atendido con desgano, y sin mayor comprensión, por los jóvenes–, convierte los saberes culturales en “artesanía”, y la cosmovisión, en “cuentos sin interés” (además, criticados por los líderes y pastores de las distintas sectas cristianas); situación que genera preocupaciones y cuestionamientos acerca del desempeño y los aportes de la escuela al proyecto político y cultural del pueblo Misak.

En ningún caso se podría atribuir a los Taitas, Mamas y Comité Educativo del Cabildo la responsabilidad por estas dificultades. Toda institución escolar está inserta en el Sistema Educativo, y éste le define el currículo y las modalidades pedagógicas, al tiempo que tiene gran injerencia en la formación del personal que trabajará en ella. El sistema educativo estatal define, para todos los niveles de escolaridad, quién enseña, cómo se enseña, cómo se forma a los que enseñan, cómo se evalúa lo enseñado. Sin embargo, los resultados de la etnoeducación y de la educación en general son cuestionables. Se definen indicadores de cobertura y calidad pero nunca se cuestiona ni se analiza el supuesto en que se basa la escolarización generalizada: es buena educación encerrar a las nuevas generaciones durante cerca de diecisésis años, siempre en grandes grupos etarios, y con una relación estereotipada y distante del adulto que les enseña, para que aprendan por transmisión verbalista lo que no les interesa.

Los colegiales guambianos llevan años aprendiendo entre sí mismos. Desde muy pequeños su socialización se ha hecho con los iguales, y son éstos quienes definen sus modelos de identidad y sancionan las conductas apropiadas. Su identidad no se forja en las prácticas familiares, ni en las tradiciones de la comunidad, sino en la lucha cotidiana por lograr un lugar social que les permita ser reconocidos entre los pares. Lugar que no se relaciona con los valores del estudio y la disciplina del trabajo intelectual que el colegio, supuestamente, representa.

La ruptura intergeneracional es el principal factor de cambio cultural. Margaret Mead lo demostró hace cuarenta años con muy diversos ejemplos de culturas posfigurativas en transición. Guambía está viviendo de manera aguda, desde hace dos décadas, su transformación en cultura configurativa. Tanto los adultos Misak como los educadores ya no cumplen para las nuevas generaciones la función de referentes, de modelos para lo que se quiere lleguen a ser en la adulzete. “[En] la conducta configurativa [...] no existe una imagen clara ni del pasado ni del futuro [...] todo está regulado por el grupo [de pares]” (Mead 2002, 70).

La escolaridad prolongada separó a los jóvenes guambianos de su cultura, pero el colegio no los introdujo en el estudio de la Ciencia Occidental, como anhelaron Taitas y Mamas hace veinticinco años. Hacemos aquí un reconocimiento al permanente esfuerzo de los Taitas, Mamas y autoridades guambianas, a su tenacidad para recuperar su cultura y transmitirla a las jóvenes

generaciones, al tiempo que buscaban formarlos en los saberes de la cultura occidental. Quisieron así terminar con siglos de exclusión. Desafortunadamente la identidad cultural de los jóvenes se está construyendo a partir de relaciones de pares en una escolaridad sin sentido para ellos y sin futuro; lo cual vuelve preponderantes los modelos que los medios de masas y la sociedad de consumo les proponen, al igual que ocurre con los niños y jóvenes de todos los continentes y culturas. Ser colegiales y luego universitarios se han vuelto condiciones para ser reconocidos como parte de la tribu transnacional adolescente. Convertirse en buenos estudiantes y sentirse orgullosos de ser indígenas no hace parte de sus anhelos y rompe con su identidad cultural. *

REFERENCIAS

1. Acosta, Gretta Nathalie. 2003. *La esperanza y el espejo. El Plan Integral de Vida del Pueblo Guambiano*. Trabajo de Grado en Antropología, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. <http://www.luguiva.net/invitados/subIndice.aspx?id=3> (Recuperado el 30 de octubre de 2010).
2. Arciniegas, Esperanza, María Cristina Tenorio y Luis Emilio Mora. 2008. Español para estudiantes que ingresan a la universidad por condición étnica. En *Memorias del II Congreso Internacional REDLEES*. Bogotá: ASCUN
3. Barnett, Ronald. 2001. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
4. Cabildo de Guambía. 1985. *Primer Planeamiento Educativo Guambiano*.
5. Cabildo de Guambía. 1986. *Segundo Planeamiento Educativo Guambiano, 1986-1987*.
6. Cabildo de Guambía. 1987. *Tercero Planeamiento Educativo Guambiano, 1987-1988*.
7. Cabildo de Guambía. 1988. *Cuarto Planeamiento Educativo Guambiano, 1988-1989*.
8. Cabildo del Pueblo Guambiano. 1999. *Quinto Planeamiento Educativo Guambiano*.
9. Cabildo del Pueblo Guambiano. 2002. *Trabajando juntos nuestra Educación Propia. Diagnóstico y Evaluación del proceso educativo del Pueblo Guambiano*.
10. Cabildo del Pueblo Guambiano. 2006. *Plan de Crecimiento y Permanencia Cultural del Pueblo Misak*. Parte general.
11. Cabildo del Pueblo Guambiano. 2008. *Segundo Plan de Vida de Pervivencia y Crecimiento Misak*.
12. Casilda Béjar, Ramón. 2004. América Latina y el Consenso de Washington. *Boletín ICE Económico* 2803: 20-23.
13. Dávila, Catherine, Dyan Rengifo, Sandra Morales y María Cristina Tenorio. 2007. *Cotidianidad y formación escolar*. Cali: Universidad del Valle.
14. Delgado, César y María Cristina Tenorio. 2009. Construcción de conocimiento matemático. Experiencia con indígenas y afrocolombianos en la Universidad del Valle. *Revista Seminario de Matemática Educativa. Fundamentos de la matemática universitaria* 1, no. 3: 31-61.
15. Enciso, Patricia. 2004. *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
16. Greenfield, Patricia y Lalita Suzuki. 1998. Culture and Human Development: Implications for Parenting, Education, Pediatrics, and Mental Health. En *Handbook of Child Psychology*, eds. Irving E. Siegel y Ann Renninger, 1059-1109. Nueva York: Wiley.
17. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). 1996. *Acuerdo 21 de 1996. Lineamientos Hogares Comunitarios*. www.icbf.gov.co/icbf/.../ACUERDO021DE1996LineamientosHogaresComunitariosFamilia. (Recuperado el 12 de mayo de 2011).
18. Lave, Jean y Martin Packer. 2008. Towards a Socio Ontology of Learning. En *A Qualitative Stance: Essays in Honor of Steinar Kvale*, ed. Klaus Nielsen, 17-46. Aarhus: Aarhus University Press.
19. López de la Roche, Fabio. 1993. *Modernidad y sociedad política en Colombia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
20. Marín, Aimer Alberto, Rubén Marlés y María Cristina Tenorio. 2009. *Escolarización, identidad indígena y orientación vocacional entre jóvenes Nasa del norte del Cauca*. Cali: Universidad del Valle.
21. Mead, Margaret. 2002 [1970]. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.

22. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). S. f. *Sistemas Educativos Nacionales*, Colombia www.oer.es/quipu/colombia/col (Recuperado el 20 de octubre de 2010).
23. Packer Martin y Jessie Goicoechea. 2000. Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, not Just Epistemology. *Educational Psychologist* 35, no. 4: 227-241.
24. Packer, Martin y David Greco-Brooks. 1999. School as a Site for the Production of Persons. *Journal of Constructivist Psychology* 12: 133-149.
25. Packer, Martin. 2001. Changing Classes: Postfordism and Quality Control in a Michigan School District. AERA. <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/Pubs/AERA01.html> (Recuperado el 3 de mayo de 2008).
26. Presidencia de la República. 1991. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Editorial Temis.
27. Tenorio, María Cristina. 2010. Universidad y Culturas: en busca de la equidad y la inclusión social en la Universidad del Valle. En *Diagnósticos y diseño de intervenciones en equidad universitaria*, 275-295. Santiago de Chile: CINDA.
28. Tenorio, María Cristina. 2009. Inclusión social en las universidades. *Posiciones. Revista de la Universidad del Valle* 3: 96-115.
29. Tenorio, María Cristina y Lina Zambrano. 2009. *Capital académico y rendimiento universitario de primíparos con bajos puntajes ICFES*. Cali: Universidad del Valle.
30. Tenorio, María Cristina. 2008a. ¿Para qué sirve ingresar a la universidad? *El Observador Regional. Cidse* 6: 1-8.
31. Tenorio, María Cristina. 2008b. *Criterios de una política inclusiva en la Educación Superior para jóvenes de comunidades indígenas y afrodescendientes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
32. Valencia Calambás, Gabriela Kelly y María Cristina Tenorio. 2009. *Diez casos de profesionales indígenas en el Cauca*. Cali: Universidad del Valle.
33. Vasco, Carlos Eduardo. 2003. *Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿y ahora estándares?* http://es.scribd.com/full/20721344?access_key=key-tbt4rcaw3gynl3qo5u0 (Recuperado el 18 de marzo de 2011).
34. Vasco, Luis Guillermo. 1997. Conceptos básicos de la cosmovisión guambiana en relación con sus procesos de lucha. *Relatoría* <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=38> (Recuperado el 8 de octubre de 2010).
35. Zapata, Diana, Andrés Popayán y María Cristina Tenorio. 2008. *Wampía: entre el proceso educativo propio y el mundo escolar*. Cali: Universidad del Valle.