



Ser maestra, un proceso en constante construcción

Be a teacher, a process in constant construction

Ser um professor, um processo em construção constante

Gloria Elena Herrera Casilimas

Gloria Elena Herrera Casilimas¹

¹ Profesora de Pedagogía, Escuela Normal Superior de Copacabana, Antioquia; Doctora en Educación, Universidad de Antioquia; correo electrónico: casilimas79@hotmail.com.

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2124>

Fecha de recepción: 23 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

Resumen

El presente artículo acude a la narrativa para exponer las complejas relaciones que rodean la configuración del ser docente desde las experiencias vividas, en las cuales el maestro, el contexto socio-cultural, los saberes, el ambiente institucional y los sujetos estudiantes constituyen líneas que se cruzan, se tejen y se redefinen. En este proceso, la formación que el maestro ha recibido es resignificada y reconfigurada, en un proceso continuo de reelaboración y problematización.

Palabras clave:

Ser maestra, experiencias vividas, contexto socio-cultural, saberes, ambiente institucional.

Abstract

The present article uses the narrative to show the complex relationships that shape the teaching subject based on their lived experiences, in which the teacher, the socio-cultural context, the knowledge, the institutional environment and the learners constitute lines that overlap, weave and redefine themselves. In this process the training that the teacher has received is redefined and reset in a continual reprocessing and problematizing process.

Keywords:

Be a teacher, lived experiences, socio-cultural context, knowledge, institutional environment.

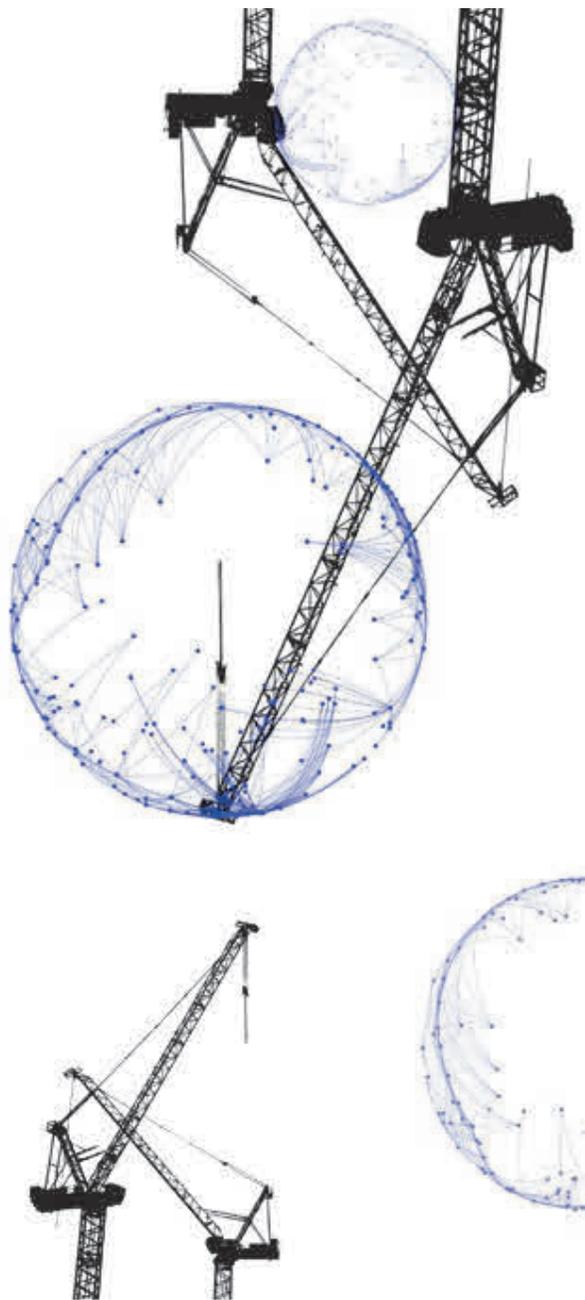
Resumo

O presente artigo vai à narrativa para mostrar as complexas relações que envolvem a configuração do ser docente a partir das experiências vividas, nas quais o professor, o contexto sociocultural, o saber, o ambiente institucional e os sujeitos alunos constituem linhas que se cruzam, tecem entre elas e se redefinem. Nesse processo, a formação que o professor tem recebido é resignificada e reconfigurada num processo contínuo de reelaboração e problematização..

Palavras-chave:

Ser um professor, experiências vividas, contexto sociocultural, conhecimento, ambiente institucional.

A mis maestros



Introducción

Pensar hoy en qué significa ser maestra en nuestro país es una pregunta necesaria para quienes nos desempeñamos en contextos de formación de maestros. Veo en mi historia personal que juegan muchas variantes en la configuración de lo que somos como profesionales de la enseñanza; el contexto social y cultural son muy importantes, y en ellos el ambiente institucional.

Los espacios donde laboramos tienen diferentes exigencias para cada quien, e influye de manera particular lo que somos como personas en lo que logramos ser, pero también lo que cada contexto aporta desde sus particularidades, sus exigencias, sus retos. Por eso creo que ser maestra es un sendero de muchas variantes, un verbo continuo, se va siendo, y una categoría de aspecto imperfecto, es decir, no se concluye, siempre se está en movimiento, en posibilidad de ser. Durante mi historia profesional puedo decir que cada uno de los espacios en que me he desempeñado como maestra ha aportado de manera importante a lo que soy, pero me centraré en el inicio de mi vida docente, aquella etapa que me brindó las bases para la constitución de mi identidad como maestra.

Iniciando un camino

Mi primera experiencia comenzó a los quince días de haber recibido el título como maestra, egresada de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Se desarrolló en un internado indígena en el Caquetá, tierra de la cultura Koreguaje, denominada Mama “*Bwe Reojaché*” (Casa grande y bonita). Recuerdo el día en que descargué en la orilla izquierda del Río Orteguaza, mis maletas no eran muchas, dos maleticas pequeñas en las que llevaba muy poca ropa y una caja llena de libros.

Aquella caja en el Caquetá era lo más preciado, como la llave maestra que me permitiría solucionar todos los interrogantes y todas las dudas. Cargaba los libros sobre lingüística textual, las teorías del enfoque semántico comunicativo de la enseñanza de la lengua, los textos de etnografía, antropología y trabajo de campo, los talleres sobre el análisis de lenguas de tradición oral que habíamos estudiado durante más de dos años con el profesor Dupont.

Partíamos de una actitud de “héroes” que llegaban a salvar a otros. ¿Salvarlos de qué?, ¿de la aculturación, del arrasamiento de su cultura y de su lengua? Hoy pienso que nadie salva a nadie y que el mundo indígena está lleno de complejidades, sometido a encrucijadas muy duras. También llevaba en esa caja todos los documentos y talleres elaborados durante un año en el seminario sobre la enseñanza del español con Marina Parra; otro elemento, mi tesoro preciado, fue la tesis de grado que había elaborado sobre la enseñanza del español a hablantes koreguajes, un manual acompañado de seis casetes grabados con ejercicios de pronunciación; el cual, para mi sorpresa, recibió calificación meritoria en la universidad.

Estando ya en el Caquetá recibí además la notificación de que la universidad había concedido a mi tesis el premio como mejor trabajo de grado estudiantil para la relación cultura-universidad. Lo más simpático de todo es que pese a los dos años que gasté haciéndolo, y a estos dos premios, no creo que haya servido de nada a la educación koreguaje, creo que fue un esfuerzo inútil. Lo utilicé en los tres años que debí trabajar la enseñanza del español como segunda lengua con el grupito de niños de cuarto y quinto de primaria, tal vez la experiencia más linda en mi haber.

Llegué a la orilla del río más o menos a las dos de la tarde, era jueves y casi se me va la semana en Florencia haciendo los tales exámenes médicos que exigen para posesionarse. A las seis de la mañana viajé rumbo a San Antonio de Jetucha, puerto en el cual debí esperar a ver qué canoa salía hacia abajo; me embarqué en una que iba hasta Solano, un poco más abajo de Tres Esquinas, donde funcionaba una base militar. Era un 17 de abril.

Al desembarcar empecé a caminar tratando de avanzar con las dos maletas. Luego de un rato encontré un grupo de jóvenes en pantaloneta que me preguntaron si era la nueva profesora. Cuando lo confirmé unos tomaron mis maletas y otro se echó la caja al hombro para irse adelante; pese al calor caminaron ágilmente por toda la orilla hasta llegar a un inmenso puente de madera bien cortada e inmunizada; yo iba después. Ya en la edificación, descargaron las cosas y se devolvieron.

La hermana Laurita, Alcira López, salió a recibirme y me presentó a los profesores en el comedor: “Esta es la nueva profesora que estábamos esperando”. Todos me miraban, algunos creo que con cara de sorpresa, pues no veían en mí la angustia de cuantos maestros llegaban allí; otros con pesar, pensando tal vez: “Otra para esta triste vida”, “otro animal pa'l matadero”.

Después, pero muy pronto, me pude dar cuenta de que, a excepción de las religiosas y los dos maestros indígenas, para el resto de docentes la estadía en aquel lugar era residir en el purgatorio; solo la forma más fácil de obtener un nombramiento, pero no había

pasado un mes cuando ya estaban llenando la solicitud de traslado. Muchos buscaban con desespero una permuta; especialmente las mujeres lloraban noche y día por estar allí. Había tres profesores del Caquetá (el de matemáticas, de sociales y la profesora de español), un profesor del Quindío y una de Antioquia que hacía doce años estaba allá y se había casado con un indígena. Me parecía muy valioso que el colegio contara con dos profesores koreguajes, de un buen nivel de liderazgo y presencia académica.

Yo, en cambio, estaba llena de expectativas, era un mundo múltiple el que se abrió a mis ojos y deseaba verlo hasta donde fuese posible. Estaba allí por decisión, perseguía un sueño, un anhelo, y no dejaba de sentirme privilegiada de poder mirar la espesura de la selva desde el suelo, donde la mayoría de veces resulta imposible divisar el cielo. Los árboles, inmensos y orgullosos, se extienden y parecen alcanzar el infinito; los miles de sonidos, de hojas, de colores; esos caminitos estrechos y frescos en medio de la espesura, que solamente conducen a lugares donde, por un momento, el hombre ha podido robar algún espacio a la verdura y enraizar casitas de hambre a punta zinc y aluminio, odiosos e inclementes materiales que en nada ofrecen abrigo en los días calurosos de las tardes amazónicas.

Me maravillaba el río. Ancho, sereno, majestuoso, parecía conocer todo su significado para la vida de sus habitantes, vida material, porque es la autopista blanda por donde se transporta toda la vida de la zona hacia el sur y afuera: Florencia, Bogotá, Neiva; también porque el pescado es la base alimentaria principal de las comunidades indias; y espiritual, porque todo su mundo simbólico está unido a los movimientos de un río al que conocen como cada rincón de su casa. Sí, me sentía privilegiada, sentía que son muy pocas las personas que pueden darse el lujo de pasear sus ojos por aquellos parajes y, más aún, de disfrutarlos.

Cuando llegué creía que la universidad, mayormente en cursos extracurriculares, me había dado todo para emprender mi vida de ahí en adelante, para orientar procesos de aprendizaje, entender el mundo en el que iba a vivir y aportar. Sin embargo, pronto me di cuenta de que en realidad estaba allí para aprender, si

“ Ser maestra es un sendero de muchas variantes, un verbo continuo, se va siendo, y una categoría de aspecto imperfecto, es decir, no se concluye, siempre se está en movimiento, en posibilidad de ser ”

no, mi estancia no valía la pena; reconocí ese mundo que se me ofrecía lleno de contradicciones, inquietudes, absurdos, dudas y desconfianza, donde nada hay con absoluta certeza, y vi que nunca se me había mostrado en los clásicos de la etnografía o la antropología, ni en las muchas sesiones de seminarios con grandes maestros que habían llegado doctorados, trayendo las más recientes teorías etnolingüísticas de París; tampoco en Lavob, Malinosky, Sapir o Levi Strauss encontré respuesta a todas las preguntas que esa realidad me planteaba.

Sin embargo, aquel ambiente me cautivaba por su naturalidad, por su sencillez, por la sabiduría y sinceridad en los rostros de ancianos, mujeres y niños, que con sus gestos me ofrecían todo un mar de significados con solo una tajada de piña caqueteña, manjar de bienvenida, promesa de amistad. Pero en aquel espacio cautivador también podían suceder las cosas más escalofriantes, sin saber por qué, sin encontrar nunca el quién. Era el silencio, la mudez de la selva que se lleva todo y que al parecer puede olvidarlo todo.

Sabía que me llevarían a muchos espacios, que dormiría entre ellos como si fuera su sangre; me contarían muchas cosas de su pasado, sus secretos, pero para nada podría ser objeto de escritura, de investigación, etc. Y la realidad era esa, los investigadores les producían desconfianza, era un grupo cansado de ser mirado, juzgado, analizado, querían una amiga, no una investigadora. Mas veían que no tenía otro rostro, que no me movían otros apetitos que el deseo de estar ahí entre ellos, de sentirlos mis amigos, de sentarme junto al fogón a conversar, a tejer con las ancianas, a lavar y bañarme con las mujeres mientras charlábamos de cosas pasajeras.

Allí la enseñanza no se puede ver como una relación con personas, con individuos. Más que eso, el sello de lo colectivo, de lo cultural, está impreso en todo y si no lo entiendes así te das contra los muros. Cada niño era ante todo un koreguaje, un uitoto, un paez o un ingano; luego era, ahí sí, Julio el malicioso, el alegre, el brillante. Comprender lo cultural era básico para cualquier enseñanza, especialmente en lo que me tocaba: Enseñanza de la lengua castellana. Una labor dura, pero tenía a mi favor la sensibilidad que me entregó la universidad para valorarlos a ellos y a los retos. También contaba con una rectora hermosa, inteligente, sensible, valorativa, dialogante; ella introdujo un cambio en la manera de ver a las religiosas, después lamentaría la falta de esas cualidades y de su capacidad de entrega en los demás rectores, la mayoría laicos y hombres.

No podía enseñar allí el español como lo hacía un profesor en un colegio. Además, este era mi primer trabajo, total que no había adquirido una cultura o una forma de enseñar definida y no había recibido una formación contundente sobre enseñanza. Tengo la

percepción de que en la universidad no se hacía énfasis en una formación para enseñar, esto era visto como algo secundario. Se nos formaba en el saber, en la literatura, en la lingüística, etc., pero de pedagogía había muy pocas cátedras y no les dábamos mucha trascendencia; vivíamos con la idea de que para enseñar solo se necesitaba un profundo conocimiento del saber específico.

Pese a mi vacío respecto a lo pedagógico, partía de la etnografía, la etnoeducación, la sociolingüística y la lingüística textual, que habían plantado en mí una visión valorativa de las diferencias y de las culturas indígenas; era consciente de que como maestra de lengua castellana mi labor era fortalecer las habilidades comunicativas, y de que la metodología debía ser diferente en este contexto, muy diferente a un colegio o escuela del ambiente “blanco”. La elaboración de mi tesis, sobre enseñanza del español como segunda lengua, me dio otra mirada del asunto: pude acercarme a su lengua y cultura, conocer las diferencias estructurales, pero no se tenía nada, y creo que aún hoy no se tiene, sobre la estructura textual.

Organizar el material de lectura era lo más dispendioso. Trabajé en los grados más pequeños con textos narrativos míticos sobre algunas culturas amazónicas, no habían sido construidos con fines didácticos, sino por curiosidades etnográficas; sin embargo, aquel mundo era comprensible para ellos y me permitía detenerme en las dificultades con la lengua de una manera suave y agradable.

En un primer momento se sorprendieron de que supiera esas cosas que se consideraban solo “cosas de indios” y de relativo valor en el mundo escolar; también les sorprendió encontrar en otras culturas aspectos similares a los de sus relatos. Empezamos por ejercicios que les permitieran construir pequeños textos en español sobre su mundo y exponer oralmente, o como narración, alguna historia.

Uno de los trabajos más lindos fue la historia de la comunidad; en ella, los niños tenían que averiguar con los ancianos todo sobre los orígenes y características de su sociedad. En fin, lo que me importaba era que hablaran y escribieran sobre su realidad, mientras reconocían que el conocimiento no está en los libros “blancos”, sino en cada anciano, en el cacique, en cada mujer, y que la historia la hacemos todos en la medida en que reflexionamos sobre lo que nos pasa.

También me gustaba que conocieran cosas que no sabían sobre ellos mismos. En general, los koreguajes se caracterizan por ser tímidos, cosa que no es tan cierta después de entrar en confianza con ellos. Por ser muy monolingües, usualmente solo los maestros indígenas se desenvolvían, no sin dificultades, en español; y tenían en el colegio a los uitotos que, desde la cuna, y sin perder su lengua, son hablantes del español, con quienes históricamente han tenido cierta rivalidad y son considerados inteligentes y avisados.

“ Los niños indígenas, monolingües en su gran mayoría, tropiezan con diferencias culturales y lingüísticas implícitas en los objetos de enseñanza, en las concepciones y fundamentos de una educación exógena que se reviste de las formas didácticas más atrasadas por su exagerado verbalismo, mecanización y descontextualización ”

Así mismo, las otras etnias que asistían a la escuela eran bilingües de cuna, incluso algunas ya habían perdido o estaban en proceso de extinción de lengua materna, tal era el caso de los inganos o los kamsà. Sin embargo, hablar español da estatus, competencia y posibilidades de salir con éxito de aquella dura batalla que puede ser la convivencia entre diferentes etnias y las relaciones en el aula.

En los grupos del bachillerato el comienzo fue bastante difícil; para empezar, se necesitaba cambiar esa visión subvalorativa de los koreguajes, un obstáculo muy grande en el aula, ya que ellos terminan aislándose, no hablando, y muchas veces creyendo la visión de los otros. Para la comunicación oral y escrita es necesario construir un espacio de respeto, de confianza; así cometa muchos errores, nadie se burla de la forma como un extranjero habla nuestro idioma, pero cuando los koreguajes, con su bajo volumen de voz, se atrevían a decir algo y cometían errores lógicos desde la diferencia estructural de las dos lenguas, por ejemplo: “la mapa”; o de correlación numérica: “la vacas pasó por allí”, etc., la burla, el griterío y la mofa no se hacían esperar; en todos los espacios salía el cuento y la risa.

Esta situación me ponía furiosa. Se trataba de una situación cultural general en la zona hacia el indígena, reproducida inconscientemente por la escuela, no solo de parte de los estudiantes. Me llenaban de impotencia los comentarios de los profesores, sus burlas y anécdotas, pero sentía que no podía cambiarlos con mis oposiciones y más bien evitaba estos espacios para no agrandar más los abismos y tensiones.

Mi metodología de trabajo también fue un obstáculo que debí sortear cuando comenzaba. No es posible desarrollar habilidades comunicativas y la capacidad de análisis por medio de una clase magistral o de dar definiciones y teorías. Por eso trabajaba mucho con talleres de escritura, de lectura o de análisis. Sin embargo, los estudiantes se sintieron desorientados con dicha metodología, no sabían qué copiar en el cuaderno y consideraban que anotar en él era fundamental para una clase.

No había en el cuaderno teorías para memorizar, definiciones para repetir; les incomodaban las correcciones en las libretas, creían que todo en ellas debía ser organizado, sin tachaduras o correcciones. Les explicaba que no era necesario arrancar hojas, que un cuaderno debe mostrar el proceso de aprendizaje, el paso del error a la corrección, que todo esto hacía parte de dicho proceso y que lo importante era ser consciente de ello. Al inicio les parecía extraña mi forma de enseñar, pero poco a poco se fueron adaptando a la singular metodología de la profe.

Frente a la dificultad con los textos y la falta de libros, fotocopias y demás implementos, trabajaba en una máquina de escribir con papel carbón y papel copia; escribía y escribía varias veces los textos para que pudiéramos trabajar comprensión lectora en equipos no muy numerosos. Respecto a las dificultades de pronunciación utilizaba la comparación con palabras de su lengua para mostrar cómo ese sonido (fonema) también existía en su lengua, de tal forma que les fuera más fácil acceder a su pronunciación. Lo difícil fue con los sonidos no presentes en el koreguaje, como las oclusivas sonoras b, d, g, pero la comparación con su lengua fue de mucha ayuda.

Les sorprendía ver que su lengua poseía toda una estructura organizada y tan susceptible de análisis como el español, que allí también había palabras para describir las cosas, los animales, los sentimientos o los sucesos: bonito, “*reojaimu*”; grande, “*rua*”; mucho, “*uha*”. En fin, lo poco que sabía de la lengua, y lo que iba aprendiendo, me sirvió de mucho a la hora de enseñar el español, no solo para orientar los procesos lingüísticos, sino para que los niños valoraran su lengua, ganarme su confianza y que no me vieran como una extraña. Todo fue muy importante para vencer las barreras a la hora de hablar una segunda lengua, más cuando sabemos que el otro (maestro blanco) comúnmente nos ha visto como torpes, como los incapaces.

Entre los puntos afortunados estuvo el hecho de encontrar en la biblioteca unos libros, que ya no se conocen en las librerías, de *español para la educación media*; fueron muy útiles en la selección de las lecturas, textos de gran profundidad, muy bien elegidos y con autores reconocidos en el campo del pensamiento, la literatura y las letras. Encontré escritos completos de José Martí, Julio

Cortázar, cuentistas rusos, latinoamericanos y ensayistas; en fin, un lujo de textos incluidos en esta serie que me facilitaron la vida pues, aunque no se trataba de los textos infantilizados de siempre, aportaban a la discusión y formaban en la cultura, la historia y el pensamiento. La colección solo llevaba el título de *Español para la educación media*, y sus autores son Lucía Tobón de Castro, Luis Flórez, Rafael Torres Quintero e Ignacio Chaves.

Los niños indígenas, monolingües en su gran mayoría, tropiezan con diferencias culturales y lingüísticas implícitas en los objetos de enseñanza, en las concepciones y fundamentos de una educación exógena que se reviste de las formas didácticas más atrasadas por su exagerado verbalismo, mecanización y descontextualización. En el contexto multicultural esta didáctica no solo imposibilita aprendizajes, sino que crea fobias, falsas concepciones, apatías, frustraciones y baja autoestima; mientras fortalece la discriminación y rompe las formas tradicionales de autoridad en esta cultura, pues crea falsos sabios, aquellos que logran pasar el bachillerato y, en muchas circunstancias, entran a reñir con las autoridades ancestrales.

Entre las encrucijadas de la educación indígena está el verticalismo cultural occidental que, apoyado en la “cientificidad”, ha creado en torno de sí el sentido de verdad. Es preocupante cómo esto incide cuando te quieren decir no, ahora te toca ver, pensar y nombrar el mundo, tu mundo, de otra forma, mientras te hablan de cosas que jamás has visto, una célula, Europa, una ecuación, fechas y datos que en tu mundo no tienen sentido, pero te dicen que ese es el conocimiento científico, la verdad incuestionable, y también indemostrable por quien la transmite, solo se repite; y todo lo demás es barbarie, atraso, prehistoria. En ello no estaba ni su mundo ni su historia, ni su conocimiento o necesidades, sueños y búsquedas, solo verbalismo, datos, repetición sin sentido: “memorice o, si no, usted es un bruto”.

Después, con los maestros indígenas pude ver la riqueza de conocimiento que estas culturas tienen frente a la naturaleza, la cantidad de hojas que son capaces de nombrar y diferenciar, cómo clasifican los seres del mundo y cómo, para ellos, los animales no están por debajo de la escala del hombre, sino que en ellos habitan sus ancestros, sus familiares, sus formas de identificación: Yo soy “chai” (Tigre), “Yo soy ardilla”, “Yo soy danta”.

El respeto hacia los animales como seres relacionados con mundos trascendentales, expresa las formas posibles de existencia de los sabios o médicos, quienes cumplen la labor de relacionar el pasado con el presente, lo visible y lo invisible, el aquí y el allá, que trae mensajes y bendiciones, pero también desgracias, etc. Ellos contaban que su pedagogía ancestral era aprender haciendo,

porque los ancianos o los adultos enseñan a los menores, no solo con el discurso, sino en las chagras, en el río, desde la maloca, etc., en la participación continua y la observación del comportamiento y hábitos adultos.

Por otra parte, un aspecto crítico de la experiencia fue la ausencia de construcción de equipo docente. Los profesores nos reuníamos para calificar disciplina y comportamiento, a evaluar el nivel de pérdida de cada materia al terminar el período. La hermana rectora, que siempre presidía estas reuniones, trataba de trascender aquellos tópicos para que hiciéramos análisis de las causas, los logros y los correctivos que implicaban para nuestra labor; lastimosamente casi siempre se caía en lo mismo: las dificultades del proceso solo se atribuían a la indisciplina, falta de interés o de responsabilidad.

Pocas veces se iba al fondo del problema: la desconexión entre lo que se enseñaba, o la forma como se enseñaba, y el mundo conceptual de aquella población. Pocos maestros se preguntaban por lo difícil de aprender una segunda lengua y comprenderla oralmente a la velocidad del habla normal, donde los sonidos se juntan, se contraen, donde existían variedades dialectales propias de la región de donde éramos oriundos.

Ello sin contar con los conceptos propios de las disciplinas, abstractos en su mayoría y lejanos del espacio cotidiano. Si a eso le sumamos una metodología básicamente verbalista, una concepción de aprendizaje transmisionista y una forma de evaluar como repetición mecánica, ahí se ven los frutos. Pero en general cuesta preguntarnos: ¿Qué pasa?, ¿en qué estoy fallando?, ¿qué necesitan para que haya comprensión, motivación y responsabilidad?

Pese a la buena voluntad e interés de la hermana y de los de etnoeducación por brindar una buena formación a los maestros, hoy pienso que en realidad faltó pedagogía, pues el cambio que se requería era uno que nos llevara a problematizar la enseñanza; había que desacomodar al maestro, quien se sentía protegido y seguro con su experiencia universitaria y jactanciosamente decía que: “Para qué se había quemado las pestañas estudiando una licenciatura, si otros creían que le iban a enseñar cómo enseñar”.

Esas son secuelas de una visión idealizada entregada a la idea de que el maestro debía saberlo todo, que la educación en las facultades forma de manera completa, haciéndonos sujetos invencibles a las dudas, a las preguntas, a las búsquedas: unos “sabiondos”. Hoy pienso que ser maestro es estar dispuesto a existir en continuo proceso de aprendizaje, que nuestro principal compromiso no es el conocimiento académico en sí mismo, sino apoyar el camino del otro, de los otros, los estudiantes, ellos son nuestro compromiso fundamental.

Pese a que contaba con el apoyo y la valoración hacia mi trabajo, las encrucijadas de la educación indígena me llevaron a vivir muchos momentos de inconformidad. En una ocasión fui citada por el coordinador koreguaje de educación, quien se mostró preocupado porque no enseñara tal como se hace en un colegio “blanco”, interrogándome por los motivos que llevaron a que los estudiantes tuvieran en sus cuadernos palabras y expresiones de la lengua materna.

Encontré otro problema cuando intenté hacer un club con los jóvenes koreguajes de sexto y séptimo para reforzar la parte comunicativa en español. La experiencia se cortó porque se consideró como acción discriminatoria, pues los koreguajes no tenían por qué trabajar en actividades diferentes a los demás. El tercer bloqueo sucedió cuando propuse a la maestra de una escuela cercana ir dos veces por semana a sus clases de español de primero a cuarto, para que entre las dos intensificáramos oralidad y escucha y se accediera más fácilmente a la escritura del castellano. La profe koreguaje se entusiasmó, escribimos la propuesta a las autoridades indígenas, pero la sorpresa fue que nos negaron la autorización. Más de una vez escuché a profesores indígenas decir que las propuestas de educación propia buscaban atrasar a los niños, que no fueran al mismo nivel de los “blancos”, quienes sí aprendían a leer y a escribir en español desde el primer año. En otros escenarios afirmaban lo contrario y así se pasaba el tiempo en medio de ambigüedades.

En 1993, la Universidad de la Amazonía inició el programa de Lingüística y Educación Indígena, licenciatura dirigida a los maestros indígenas koreguajes, a la que acudieron también maestros de otras etnias: uitotos, paeces, inganos y maestros y funcionarios mestizos vinculados al trabajo con indígenas. El profesor Carlos Dupont promovió y diseñó la licenciatura, promovíendome a docente y Coordinadora del CREAD (Centro Regional de Educación a Distancia) del Orteguaza Medio, para asesorar y acompañar a los nueve maestros koreguaje que se matricularon en esta licenciatura.

Los nueve maestros configuraron la población étnica más numerosa y eran el centro del programa educativo. Con todos tenía una excelente relación de amistad y valoración, y el trabajo del CREAD tenía una importancia inmensa para el éxito académico de los estudiantes indígenas. En primer lugar porque, aunque empleaban de manera más o menos fluida el español, tenían grandes problemas para comprender y producir textos académicos; particularmente, estos maestros eran líderes en sus comunidades desde su función docente y poseían grandes cualidades humanas: cinco eran de la comunidad de Agua Negra, tres de San Luis y uno del Diamante,

aspecto bien importante porque los koreguajes funcionan necesariamente como colectivo. Cada ocho días acompañaba a un grupo, el grupo de Agua Negra estaba cerca al colegio donde trabajaba, y el de San Luis a una hora en canoa, bajando por el Río Orteguaza.

El trabajo con los dos equipos fue muy interesante, especialmente con el de San Luis, mientras que con Abrahán, Constantino y Pacífica fue distinto, necesitaba desplazarme y amanecer en la comunidad. Algunas veces, cuando teníamos mucho trabajo, nos reuníamos en la escuela durante la noche, con la potente lámpara de querosene de Abrahán; a la mañana siguiente volvíamos al trabajo. Algunas veces leíamos los textos de estudio y se los iba explicando, otras planeábamos o revisábamos los trabajos que debían presentar. Eran atentos, disciplinados e inteligentes; cada avance era una luz que recibían con alegría. Constantino poseía una gran facilidad para entender conceptos y su liderazgo era innegable, su esposa y hermano le valoraban y respetaban. Yo era una amiga más avanzada que acompañaba y orientaba el trabajo, no una profesora, ni había relaciones de autoridad.

Luego de volver del Caquetá supe con dolor y amargura que la muerte, la violencia y el desarraigo habían caído sobre estas comunidades, en especial sobre este grupo de maestros líderes que se formaban para dirigir con mayor pertinencia y autoridad sus procesos educativos y culturales. Constantino, Abrahán y Carlos fueron asesinados en muy poco tiempo. Pocos mestizos saben lo que significa para una comunidad como esta la pérdida de sus mejores líderes, es como si arrancaran los ojos para ver y las piernas para caminar.

Luego vendría la muerte de uno de los miembros del grupo de Agua Negra; un ser de mucha sensibilidad, joven, buen mozo, buen maestro, dulce y tierno, padre de cuatro o cinco hijos. Todas las muertes implican una fuerte pérdida para las comunidades porque se destruye su capacidad de liderazgo, porque eran maestros, un grupo avanzado de esta cultura; perdemos su sentido de pertenencia y amor hacia su grupo étnico, su interés por avanzar para colocar todo al servicio de la comunidad; nos privaron de su sencillez y capacidad de cariño y empuje. Más adelante morirían, también violentamente, Anatanael y Betsabeth, dos maestros uitotos que estudiaban la licenciatura, y Arquímedes, el empleado de asuntos indígenas que había sido admitido en el programa.

Al sexto año, después de que mi primera niña cumpliera un año de vida, acepté la propuesta de renunciar al trabajo en Mama Bwe e irme a trabajar a Florencia con la universidad como profesora de tiempo completo, pero pronto vi que el trabajo allí no me aportaba mayores atractivos: realizaba una labor muy de escritorio y me

sentí en una soledad infinita, pues no contaba con interlocutores para entablar diálogos frente al proyecto. En realidad no encontraba un fuerte compromiso de la universidad con el programa. Todo parecía limitarse a las tareas por cumplir antes de un encuentro, discusiones sobre la comida y el alojamiento, pero no hallé espacio para la reflexión, el análisis, el estudio, la investigación o la sistematización.

Cuando estaba en Mama Bwe los encuentros se realizaban preferiblemente allí, aspecto que facilitaba la dinámica. Durante mi estadía en Florencia los encuentros fueron en la ciudad y su desarrollo no era el mismo; en Mama Bwe eran más productivos, pues, al estar concentrados en un mismo lugar, todos los espacios eran formativos, desde las sesiones académicas hasta el almuerzo, el baño o los encuentros culturales cada noche. En Florencia no se daba esta integración, al terminar las sesiones académicas cada grupo tomaba la comida y se dispersaba en la ciudad. Lo peor era que el escenario se prestaba para el consumo de alcohol y eso causaba un gran daño en los hombres de aquella cultura.

Pese a las buenas intenciones, hoy pienso que aquel plan de estudio seguía la dinámica de creer que al maestro hay que prepararlo en los saberes específicos brindados por las ciencias, pensando que eso es suficiente para generar cambios en la enseñanza. Se daban teorías “blancas” elaboradas por “blancos” sobre el mundo indígena, pero en poco o nada dichas teorías se relacionaban con la realidad concreta del aula, de la enseñanza, de la dinámica de saberes entre dos culturas distintas, o de su función vistos desde la enseñanza; en nada problematizaban la realidad que los maestros encontraban en sus contextos. A esa licenciatura le faltaba pedagogía. Se pensaba que con las teorías etnológicas, investigativas o lingüísticas era suficiente, pero mientras estuve allí hubo una relación muy escasa con los procesos de enseñanza hechos por los estudiantes como maestros en sus comunidades, que debería haber sido el principal objeto de un programa de formación de maestros.

Para aquel diciembre estaba ya en el quinto mes de embarazo de mi segunda hija, lo que se convirtió en un obstáculo para que los administradores de la universidad vieran viable la reanudación de mi contrato. Se llegó a insinuar cínicamente que debía renunciar a la licencia de maternidad. Frente a mi desmotivación por permanecer allí, y la ceguera administrativa, empaqué mis cosas y, pese a los llamados de última hora, me embarqué en otra aventura laboral: Acepté un nombramiento como maestra en un municipio retirado y olvidado de Antioquia.

Este fue mi primer escenario de relación con la enseñanza, un nacimiento algo doloroso pero inmensamente bello y transformador. Sé que soy distinta de quien llegó allí y de lo que

soy ahora y, a pesar de haber experimentado otras experiencias muy enriquecedoras, siempre existe este cordón umbilical con aquellas personas, aquellos parajes y experiencias. Todos ellos, con sus dulzuras y asperezas, me hicieron más mujer, más humana, me hicieron maestra, porque en realidad no lo era cuando llegué con mi diploma nuevo de licenciada egresada de la más prestante universidad del país.

Allí vi la vida más allá de lo que cualquier ciencia o crónica me lo pudiera contar; vi la pedagogía más allá de lo que cualquier estudioso pudiera ofrecerme; vi otra Colombia, ignorada, pisoteada, que pese al desdén y la estigmatización florece cada día para brindar otra cara que se opone a la muerte y la barbarie. Esa experiencia me acompaña, me acompañará todos los días de mi vida.

Cada día, cada amanecer vuelvo allí, a ese inmenso río que parece correr diciéndoles a los dolores y a las contradicciones de sus habitantes que la vida debe continuar; vuelvo a esos parajes silenciosos que guardan el misterio de tantas voces, de tanta vida, de tanta sangre. Una zona que no solo es la esperanza del mundo por su relación con la naturaleza, sino por sus capacidades para construir relaciones armónicas con los hijos, la familia y el colectivo.

