

La Situación educativa de la población infantil emberá en condición de desplazamiento. El caso del Colegio distrital Agustín Nieto en Bogotá

Margarita Téllez, Tatiana Cuellar, Camila Cabezas,
Camilo Ochoa, Jessica Valenzuela
Colombia

Introducción

Siendo estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia, decidimos reunirnos como un grupo de investigación académica. Además de tener una motivación académica, entramos en un posterior compromiso por nuestra labor debido a la información que pudimos conocer, por medio de nuestras conversaciones y posteriores entrevistas con las profesoras, actividades con los niños y diálogos con los padres y miembros adultos de la comunidad Emberá, y las entrevistas de tipo informal y formal con los miembros de la institución educativa, conocimiento que nos logró mostrar distintas problemáticas. Con respecto al marco teórico trabajado, nos adentramos en el objeto de investigación a partir de la historia de la comunidad Emberá dentro de la producción académica colombiana y en trabajos realizados en conjunto con las organizaciones indígenas, consejos regionales, cabildos específicos e instituciones del estado en investigación; nos enfocamos en

aspectos referentes a la comunidad étnica, al desplazamiento forzado y a criterios etnoeducativos.

A partir de nuestras observaciones de campo y el análisis de nuestras actividades propuestas para evaluar y crear espacios donde se puedan desarrollar los elementos de una educación que integre a la comunidad y su conocimiento, desarrollamos unas recomendaciones y comenzamos los primeros acercamientos de un trabajo integral con la comunidad.

La comunidad étnica emberá. Una breve reseña etnológica e histórica

Emberá significa gente. Esta comunidad habita la selva tropical húmeda “a lo largo de la costa pacífica en los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Nariño; en Risaralda, Antioquia y Córdoba y en las vecinas repúblicas de Ecuador y Panamá” (Londoño, 2000: 14). Su sistema de pensamiento está relacionado con el río; dentro de los Emberá se diferencian dos grupos: los Emberá de río y los Emberá de montaña.

El maíz es el producto más importante dentro de su cosmología, ya que ellos se consideran “gente del maíz”, y también dentro de su subsistencia económica. Con éste elaboran chicha, envueltos y arepas. Su economía está basada en la pesca, la caza y la agricultura de roza y quema; aunque aún recolectan frutas de algunos árboles. Otro de los productos más consumidos es el plátano, sobre todo en el Chocó; además también cultivan café, frijol y cacao para la comercialización. También realizan actividades económicas relacionadas con los ciclos económicos de la sociedad mayor, debido al contacto occidental que ha creado ciertas necesidades de consumo en el diario vivir como: sacar oro (barqueo) y trabajar en los cañaduzales “la abundante oferta –especialmente en tiempo de cosecha- de bienes y servicios, artículos suntuarios, bebidas embriagantes y diversiones. Además, “bombardeo” permanente desde los medios de comunicación, los cuales estimulan y arrastran al

consumo y al individualismo a una población que, fascinada e impotente, se ve obligada a claudicar de sus propios valores (Londoño, 2000: 22).

La cría de animales, principalmente a cargo de los niños, y la elaboración de artesanías son actividades que se han incorporado al núcleo económico de los Emberás, principalmente para el trueque por fuera de la comunidad.

La cosmovisión es transmitida oralmente de generación en generación. Para los Emberá su creador es Dochizeze o Ankore, quien crea a Caragabí a partir de su saliva, cuando Caragabí se enfrenta a Ankore se da origen al pueblo Emberá, tal como se cuenta en el mito del árbol de Jenené. El universo está dividido en tres partes: el mundo de Caragabí (encima) en donde habitan también Ankore, los seres primordiales y los muertos; el mundo gobernado por Trutuica (debajo), opuesto a Caragabí donde habitan los jai o esencias de las cosas y por último está el mundo de lo humano (en medio), el cual está en constante enfrentamiento con los jai y los seres primordiales.

Del mismo modo, el Jaibaná es el “verdadero hombre” y una etimología de la palabra sería: “el que tiene los espíritus. Jai significa espíritu y también enfermedad, y frecuentemente susceptible de causar o curar enfermedades, y baná es un morfema que indica posesión” (Londoño, 2000: 16). Aunque no tiene ningún tipo de status político ni social, sus principales labores son la curación de enfermedades, la protección de territorios, así como la celebración de ceremonias. Lo que implica que el Jaibaná, más allá de influir en lo político o social, su mayor repercusión esta dentro del campo de la conservación de la misma comunidad, ya que hay varios estudios que demuestran que entre los Jaibanas pueden haber confrontaciones, haciendo que hayan divisiones dentro del grupo para reproducir la conformación de nuevas comunidades que sin embargo conserven las características étnicas (Vasco, 1985).

En cuanto a la organización social, la familia es la unidad social más importante.

La unidad productiva básica de la comunidad es la familia, que pueden ser extensas. Existe el trabajo solidario entre los miembros de la comunidad, el cual existía mucho antes de la llegada de los españoles, y que después de eso se dio el nombre de Minga. Posteriormente con el desarrollo del cabildo en esa zona apareció un nuevo elemento de trabajo, que es la comunidad en general. En la familia son las relaciones de matrimonio las que le dan fuerza de trabajo, pero la mujer es un elemento fundamental en la reproducción de esa fuerza de trabajo. La división del trabajo, es muy clara, existiendo actividades netamente femeninas y otras masculinas. Hay una creencia de que la mujer Emberá trabaja más que el hombre, pero se ve que hay una especialización del trabajo (Cardona, 1990: 180).

Poseen una organización social segmentaria y no tienen una estructura política institucionalizada. Algunas veces el jefe natural era el más anciano y las soluciones a los conflictos se daban por medio de enfrentamientos rituales o verbales y/o reuniones. Así mismo, no hay sistemas de control social establecidos dentro de los grupos locales. Actualmente el poder se divide en dos: el tradicional y el nuevo, ejercido por los cabildos desde la ley 80 de 1890; claro está que, a partir de los movimientos indígenas en su lucha por la tierra y la defensa de la autonomía, en los 70 principalmente, se han venido apropiando de la figura de poder del cabildo por medio de las organizaciones indígenas como: el Consejo Indígena Regional del Cauca (CRIC), Organización Regional Emberá-Waunana (Orewa), Organización Indígena de Antioquia (OIA) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

Dentro de los rituales del ciclo vital se encuentran el bautizo así que “la transmisión de la cultura se da de padres a hijos a través de las actividades diarias. A partir de los cinco años, aproximadamente, los niños varones se independizan e inician diversas actividades en grupo como nadar, jugar, ir de pesca o cacería, y se vinculan a las actividades cotidianas de acuerdo a su sexo. Las niñas se encargan del cuidado de los hermanos menores” (Ulloa, 2004: 37), la ombligada y el jemenede o pakura, en el que se celebra la pubertad de la mujer porque “tradicionalmente hacía muchos años, tanto niños como niñas, imitando a sus padres, participan en las diferentes actividades de cultivo, preparación de

terrenos, cestería, etc. Pero actualmente estas ocupaciones las combinan con la escuela donde permanecen todo el día... los jóvenes casi siempre abandonan la escuela y deciden la mayor parte del tiempo a su arreglo personal y a enamorar” (Ulloa, 2004: 37-38). En cuanto a las festividades, estas se llevan a cabo ya sea por convite o por trabajo colectivo y se dan preferiblemente en época de cosecha. En el Chocó, las relaciones interétnicas se dan por medio del compadrazgo con negros y blancos para establecer también relaciones comerciales. (Ulloa, 2004).

Actualmente, los emberá Katío están localizados en la carretera Quibdó-Medellín, mientras que los Chamí tienen sus asentamientos sobre la misma carretera y también tienen algunas comunidades en los límites del Chocó con el Valle del Cauca (Moreno Rodríguez, 2009: 17-18).

La característica más llamativa de este grupo étnico es el uso de la pintura corporal y facial. Para Ulloa (1990) la pintura es fundamental en tanto es por medio de ésta que los Emberá pueden “representar lo que se ve, representar lo que se sabe que existe y por último representar lo que se cree” (Ulloa, 1990: 186). Además de esto, la pintura funciona como medio de comunicación porque “los emberá conciben las esencias como principio de todo y estas se manifiestan en sus actividades como las ceremonias y fiestas. En ellas cada objeto tiene su jai (esencia), los cuales sirven para mediar el nivel de lo cotidiano con el de las esencias. Las pinturas en estas ocasiones (su forma, color, disposición y uso), entablan la comunicación con ese mundo, dándose una relación entre lo humano, lo natural y lo mítico” (Ibíd.: 187). Es decir que la pintura facial y corporal Emberá comprende todas las dimensiones de su mundo, al mismo tiempo que sirve como un puente que las conecta.

Uno de los problemas que encuentra Ulloa respecto a la educación de la escuela es que esta precisamente trunca la transmisión de conocimientos de padres a hijos, como tradicionalmente se venía haciendo (Ibíd.: 192) debido a que “la cultura se transmite entre los Emberá de padres a hijos y a través de los diferentes elementos de la cultura material. La introducción de la escuela como canal de transmisión cultural presenta grandes inconvenientes. Su carácter extraño y novedoso la hace

inmanejable para la comunidad nativa. La importancia de expertos en este tipo de transmisión no soluciona sino que agrava el problema, pues los profesores son ajenos a la cultura que pretenden transmitir, o bien porque, aun siendo Emberá, se prepararon para el oficio en internados occidentales” (Ulloa, 2004: 314). La forma de solucionar este conflicto es utilizar la escuela para la transmisión de formas tradicionales ya que “gracias al desuso en que caen las prácticas tradicionales de transmisión del saber, los muchachos no saben integrarse a la comunidad una vez concluido el apresamiento escolar; desconocen los quehaceres manuales y el sustento cultural de la vida de sus padres” (Ulloa, 2004: 321). Por medio de la pintura y mediante el uso de materiales didácticos gráficos; esto es relevante ya que esta autora considera que “si se trabaja con lo escrito, se enfrentan códigos y significados diferentes, y a un esquema distinto, como la escritura, que no es propio” (Ibíd.: 184) considerando que “la lengua indígena en la escuela sólo se usa para traducir discursos occidentales, pero no se plante su utilización para transmitir elementos propios, lo que provoca un proceso de enfrentamiento entre la cultura emberá vivida cotidianamente y la occidental impuesta a través de la escuela” (Ulloa, 2004: 321). La propuesta de Ulloa es la implementación de una cartilla con diseños gráficos Emberá titulada Kipara.

En este orden de ideas, lo que se busca es integrar elementos culturales a la educación tradicional teniendo en cuenta que estos grupos aprenden y conciben el mundo de una manera diferente a la occidental. Del mismo modo, es importante tener en cuenta a la comunidad en el momento de realizar nuevas propuestas educativas ya que, como lo expresan varios profesores indígenas: “Los indígenas EMBERÁ, desde muchos siglos atrás, tenemos nuestras propias formas de capacitar a las nuevas generaciones, que las hacen aptas para la vida comunitaria, organizativa, económica y política de las comunidades” (AMCIA 1990, 93). Entonces, lo que los maestros indígenas proponen y buscan es una educación acorde a sus necesidades como comunidad ya establecida.

Los pueblos que habitan estas regiones y que comparten la mayoría de estas características con un grado distinto de variaciones son principalmente de tipo dialectal, además han sufrido una serie de trans-

formaciones a lo largo de la historia. Se tienen datos relevantes de los periodos prehispánicos a partir de los primeros intentos de colonización de la rivera del Atrato y el San Juan por parte de los españoles. “Todos los grupos chocó tenían gran similitud en sus patrones socio-culturales: viviendas circulares levantadas sobre altos pilotes, con techo cónico de paja; poblamiento disperso a lo largo de ríos y quebradas; una economía basada en la caza, la pesca, la recolección y el cultivo del maíz. La organización política era muy flexible” (Londoño, 2000: 16) puesto que dependía de un jefe que poseía una destreza y valentía para conflictos militares de pequeña escala, por patrones de parentesco. Estas cualidades de organización social y política incipientes permitieron una fácil resistencia a los primeros intentos de dominación por parte de la Corona porque “durante el siglo XVI los chocó rechazaron unas diez expediciones que pretendían alcanzar los ríos Atrato y San Juan” (Londoño, 2000: 15).

Sin embargo, a lo largo de toda la colonia, los emberás, principalmente, mantenían las resistencias por medio de diversas tácticas de guerra y una gran dispersión de sus grupos familiares, pero pronto la población empezó a tornarse diezmada y luego España impulsó las encomiendas y asentamientos de población nucleada en gran parte de la etnia para el cobro de tributos, además de promover un comercio por medio del trueque de objetos curiosos, metálicos y de oro”. No fue sino hasta la cristianización de los indígenas a manos de los franciscanos que las reducciones fueron efectivas como manera de acopiar tributos, lo cual daría lugar a la entrada de los mineros por vía de Anserma y Popayán” (Jaramillo, 2006: 49).

Después de la independencia y recién conformada la república, el pueblo emberá no está completamente alejado de la sociedad, pero sí empieza a sufrir un acercamiento más fuerte debido a las nuevas oleadas de colonización a partir del impulso de la economía cafetera que se empieza a conformar en los albores del siglo XIX, principalmente por antioqueños que se reparten las tierras que obtuvieron como recompensa por las guerras de independencia y el empuje de población campesina hacia nuevas zonas de colonización para vincular nuevas tierras

a la producción de plantaciones. Pero la figura de resguardos se sigue reconociendo para destinar estas tierras a las poblaciones indígenas pero, poco a poco, esta colonización irá devorando la tierra de los resguardos hasta bien entrada la mitad del siglo XX.

Como acciones derivadas de la nueva constitución política de Colombia de 1886, se pasó a firmar el concordato entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1887 y posteriormente se establece la ley 89 de 1890 en la que expresamente se consagra “la manera como debe ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de los misioneros”. Y en posteriores convenios de misiones se autorizó a los misioneros para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre los indígenas. Los misioneros aceleraron igualmente el avance de los colonos y empresas extractivas sobre los reductos territoriales indígenas (Augusto, 1990: 24).

Es a partir de las luchas indígenas, organizadas en movimientos que surgen en la década de los setenta, que los emberás empiezan a conformarse como una unidad de lucha para recuperar sus tierras perdidas y el reconocimiento de sus derechos como pueblos indígenas, para superar la crisis que atraviesan al llegar a un agotamiento de la estrategia de dispersión que hace que la etnia como tal esté fraccionada y condicionada a la marginalidad. Básicamente, bajo los planteamientos paralelos de CRIC en conjunto con los Guambianos - Paeces y poco a poco sumándose más pueblos que también entran en un conflicto por la tierra, bajo siete puntos de acción en los que se centra el movimiento:

1. Recuperar las tierras de los resguardos.
2. Ampliar los resguardo.
3. Reforzar los cabildos.
4. Dejar de pagar los terrajes.
5. Difundir las leyes relacionadas con los indígenas y exigir su justa aplicación.
6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas.
7. Formar profesores indígenas para educar, de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus lenguas respectivas.

El movimiento, no obstante, sobrellevó la represión generada por el Estatuto (de seguridad a raíz de los grupos guerrilleros en el gobierno de Julio Cesar Turbay 1978-1982) y justamente en 1982 surgió en Bogotá la ONIC, en el marco del I Congreso Indígena Nacional, integrado por varios consejos indígenas regionales. Su plataforma de lucha, como llaman a sus principios rectores, se encuentra integrada por diez puntos principales (Jaramillo, 2006: 61).

1. Defensa de la autonomía indígena.
2. Defensa de los territorios indígenas y recuperación de las tierras usurpadas, propiedad colectiva de los resguardos.
3. Control de los recursos naturales situados en territorios indígenas.
4. Impulso a organizaciones económicas comunitarias.
5. Defensa de la historia, cultura y tradiciones indígenas.
6. Educación bilingüe y biocultural bajo el control de las autoridades indígenas.
7. Recuperación e impulso de la medicina tradicional y exigencia de programas de salud acordes con las características sociales y culturales de las comunidades.
8. Exigencias de la aplicación de la ley 89 de 1890 y demás disposiciones favorables a los indígenas.
9. Solidaridad con las luchas de otros sectores.
10. Aplicación de la conclusiones de los congresos de la organización.

Posteriormente, la constitución que fue redactada por la asamblea nacional constituyente, significó un gran avance en materia de derechos étnicos, pero a la vez significó una fragmentación en la unidad de lucha de los pueblos indígenas por la división electoral, siendo a su vez cooptada por el gobierno nacional.

Desplazamiento

El conflicto armado colombiano cumple aproximadamente seis décadas de existencia, desde sus inicios en la denominada época de la

“Violencia”, cuando el problema básicamente era por la disputa del poder entre los partidos dirigentes (conservadores y liberales). La larga duración, sumado a varios factores externos e internos –por ejemplo, el narcotráfico–, han complejizado y agudizado aún más el panorama, lo que sin duda nos lleva abordar el tema ya no como algo pasado, sino como lo que pareciera convertirse en toda una Era de Violencia, la cual actualmente tiene diferentes prácticas: violencia intrafamiliar, de género, racial, delincencial, subversiva, paramilitar, paraestatal, militar, etc. Más allá de las cifras de homicidios, torturas, masacres, y muchas otras “consecuencias” del conflicto, es importante ver que nos hemos constituido como un país violento, en el que todos, de una u otra manera, terminamos siendo cómplices, víctimas y victimarios (Franco, 1997).

A raíz de los protocolos realizados con la declaración de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, Colombia es el único país de Latinoamérica que no ha podido llegar a acuerdos prósperos de paz para superar el conflicto generado por las crisis bipartidistas de mitad del siglo XX. Colombia ha empezado a ser mira de las organizaciones internacionales, las cuales buscan garantizar y proteger los derechos de las personas que se encuentran en medio de la guerra, quienes están expuestas a sufrir violaciones sexuales, masacres, torturas, desplazamiento forzado, pobreza, asesinato de seres queridos, etc. (Pardilla y Casallas, 2004).

Entre los problemas surgidos a raíz del conflicto armado colombiano, el desplazamiento forzado se ha constituido como una de las prácticas violentas que los actores del conflicto (el Estado, la guerrilla, los terratenientes, las multinacionales, las AUC y personas con intereses particulares), han usado para obtener poder, principalmente de orden territorial.

A propósito de una definición sobre el desplazamiento forzado, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, define a las personas víctimas de este fenómeno como:

personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violaciones de los derechos humanos o catástrofes naturales o provocadas por el ser humano y en su propio país (Ahumada, 2004: 21).

A pesar que en el país el desplazamiento forzado ha sido una constante desde la época de la Independencia, pues por medio de este proceso se han conformado pueblos pequeños y ciudades, el problema se ha intensificado a raíz del conflicto armado que vivimos desde hace más de medio siglo, hasta convertirse en un problema de derechos humanos. Los estudios sobre el tema han arrojado que Colombia, en los últimos años, ocupa los primeros puestos en la escala de países con mayor número de desplazados internos, tal como lo evidencian los registros del año 2007, donde el país ocupa el segundo lugar, con casi 4 millones de casos (UNICEF-CODHES, 2000).

Sin embargo, solo hasta hace 16 años se empezaron a hacer ese tipo de estudios, que exploran, definen y contextualizan este fenómeno social; cuando el 13 de septiembre de 1995, a partir del documento Conpes No. 2408, se estableció, como primeras metas para atender el desplazamiento forzado, la atención a la población ya desplazada y la neutralización de las dinámicas de la violencia, lo que dio comienzo a un proceso de reconocimiento del problema, que permitió que surgiera la Ley 387 del 18 de julio de 1997, la cual reglamentó el Programa para la Atención Integral a la Población Desplazada, que pretende atender, proteger, consolidar, y establecer socioeconómicamente a los desplazados (Ahumada, 2004: 21).

Entre los actores principales del conflicto, varios documentos son reticentes en señalar al Estado, pues en primer lugar, ha demostrado su incapacidad para proteger los derechos de los ciudadanos en su territorio; en cuanto a las responsabilidades de tipo democrático, se puede observar que estatalmente se ha combatido el descontento de la gente por medio de la represión, imposición y violencia, negando la posibilidad de trabajar en conjunto con los colombianos, en especial, aquellos que

la mayor parte de sus vidas, han sido víctimas del conflicto. Además, si se analiza desde la gran diversidad cultural que hay en Colombia, el Estado, varias veces, en vez de crear formas participativas y democráticas para las minorías étnicas y así constituir una mejor Nación, ha atacado esta pluriculturalidad, pues la ha visto más como un impedimento para lograr sus metas de “desarrollo” y “progreso”; esta actitud, ha generado un reiterado racismo y discriminación por parte de la sociedad nacional, hacia ciudadanos afro-descendientes e indígenas:

Se trata en primer lugar del modelo de crecimiento económico en mano de las élites locales y de las empresas transnacionales y, en segundo lugar, del monopolio del poder político por clases dominantes que no dudan en recurrir a la tortura y a los asesinatos de sus adversarios, para impedir toda tentativa de representación de grupos sociales subalternos en el campo político. A esto se añade en los últimos años, el mismo tipo de tratamiento para líderes de movimientos sociales, en especial los sindicalistas y los dirigentes indígenas y afrodescendientes (Cruz, 2008: 8).

Y varias fuentes insisten en señalar, como uno de los factores más importantes que ha estado más íntimamente relacionado con el desplazamiento forzado, la disputa por el control territorial, así se muestra que:

... en 1998 el 82% de los desplazados provenían de zonas rurales... El 46% de los hogares con vínculos rurales eran propietarios de tierras en tanto que el 18% corresponde a asalariados agrícolas o trabajadores independientes vinculados con la producción agropecuaria. Es significativo que en la década que termina (1990-1999) alrededor de 1. 700. 000 hectáreas han dejado de producir por diferentes razones, muchas de ellas relacionadas con la violencia y el desplazamiento (UNICEF-CODHES, 2000).

Disputa en la que los principales responsables, además del Estado, son la guerrilla, terratenientes, algunas multinacionales, las AUC y personas con intereses económicos particulares. Y, así mismo, son muchas las investigaciones que muestran a estos actores, inmersos en relaciones, algunas veces de cercanía, en otras de distanciamiento, pero que, de manera general, han ocasionado como lo explica Jorge Rojas y Marco

Romero en “Esta guerra no es nuestra”, otras características que también se encuentran inmersas en estas expropiaciones de tierras, como la demostración de influencia político-militar sobre un territorio (regiones donde se han venido dando nuevas fuentes de acumulación económica con el narcotráfico o la ganadería extensiva), redes locales de poder y sus consecuentes redes de extorsión y protección, procesos de valorización de tierras por desarrollo de megaproyectos o encuentro de zonas con recursos naturales explotables.

Relacionado con la disputa por las tierras, y específicamente sobre la comunidad con quienes desarrollamos nuestro trabajo de campo, está la construcción de la represa de Urra como un proceso que produjo varias implicaciones para la comunidad Emberá. El 20 de abril del 2001 los cabildos del río Sinú y el río Verde se unen para decir que la violación de los derechos humanos ha estado asociada a dos procesos:

... el conflicto armado nacional, que mantiene como uno de los centros de operación nuestro territorio, y los diferentes intereses del orden nacional, internacional, regional, político, militar, de orden público, etc., asociados a mega proyectos como es el caso de la construcción de la represa Urrá I. (Cifuentes, 2001).

En el trabajo que veníamos desarrollando con varios padres de familia, contaban las razones que tenían para haber dejado sus tierras. La principal razón era la amenaza por parte de la guerrilla.

Las regiones con un mayor índice de expulsión son Antioquia, Choco y Córdoba. En cambio los lugares a los que más llega gente son Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Montería y Cúcuta. “El 54% de los Emberá que viven en Bogotá se consideran Katío y provienen de los municipios de Bagadó (comunidades de Cascajero, Conondó, Iracal y La Mina), El Carmen de Atrato (comunidad Epiera) y Novita, en el departamento de Chocó. El otro 46% de las familias entrevistadas se identificaron como Chamí”.

Los papás (Juan Carlos, Aleano, Mariano), que nos contaron de su experiencia de la salida de su “casa” a Quibdó, eran reticentes con la

idea de bienestar que tenían cuando estaban allí. No existían preocupaciones mayores, pero al momento de salir de su casa comenzaron a tener problemas. Un señor cuenta la travesía que tuvo que realizar para llegar hasta Bogotá. Afirma que en las pequeñas ciudades como Quibdó o Ibagué no existían tantos beneficios para la persona que llegaba en situación de desplazamiento. Eran pocas las ayudas y en lapsos de tiempos más largos. Él viajaba con sus hijos y su señora.

El éxodo del pueblo Emberá ha tenido un auge desde el año 2000 y no ha cesado. “A finales del año 2009, según las cifras que arrojó el censo que elaboramos en el marco del Observatorio, la gente Emberá que migró a la capital conforma 89 grupos familiares para un total aproximado de 500 personas”. Y siguen llegando. La llegada de 220 personas provenientes del Choco fue registrada por los principales periódicos el día 9 de marzo del 2011. Y en la primera semana de mayo la profesora Margarita se enteró de la llegada de diez familias al barrio La Favorita.

Estar en condición de desplazamiento somete a las personas a altos grados de vulnerabilidad, y aun más, si no se tiene el conocimiento del idioma para poder entablar un diálogo. Es difícil acceder a los derechos de la educación, alimentación o salud. Por ejemplo, tuvieron que suceder situaciones extremas como la muerte de dos bebés Emberá por desnutrición en los hospitales de Santa Clara y Samper Mendoza para que la secretaría de gobierno se pellizcara y pusiera su atención sobre estas personas.

Al estar en una situación de extrema pobreza, el día descrito en “familias Emberás en situación de desplazamiento forzado en Bogotá: una encrucijada a la interculturalidad”: tiene tres momentos, el primero, la estancia en los pagadarios con la familia, el segundo el estar por las calles del centro para mendigar o vender sus objetos con chaquiras y el último cambiar de lugar de venta. Las mamás son las que están saliendo con sus hijos al rebusque y los padres buscan laborar en ventas ambulantes u otros trabajos, siendo el no conocer el idioma una traba para el desenvolvimiento de la comunidad en la ciudad.

La condición de vulnerabilidad frente a los derechos conculcados de la población desplazada es más grave para la mujeres, los niños y las niñas que no solo enfrentan la violencia intrafamiliar, maltrato y abusos, sobreexplotación laboral, violencia sexual, discriminación y desarraigo en zonas urbanas” (UNICEF-CODHES, 2000). Esto lo traigo a coalición por varias razones que se interconectan: en la reunión de madres que realizamos pocas sabían español, solo asentir y negar, los niños están inmersos en otro contexto donde es necesario que ayuden a la consecución de recursos para la familia. Como institución, el Bienestar Familiar ha combatido la práctica laboral en los niños emberá quitándoselos a sus padres “Según lo establecido en la Ley de Infancia, “todo niña o niño debe ser protegido por el Estado de la explotación económica y de las prácticas de mendicidad” (Castillo y otros: 8) y la forma cómo se protegen es separándolos de sus padres y llevándolos a albergues donde se fragmenta el proceso de aprendizaje de los niños. “Cabe ser mencionado que, entre los emberá, la crianza y la educación de los niños están ligadas a la convivencia y acompañamiento entre hijos y padres en las labores cotidianas. Además, en la cultura emberá, no existe una institución por fuera del núcleo familiar a cargo de la socialización de los niños.

Es en este contexto donde nuestro grupo desarrolló un trabajo evaluativo, donde descubrimos que el desplazamiento forzado realiza una ruptura cultural en los individuos, “porque para quienes lo sufren se resquebrajan los referentes simbólicos colectivos, se interrumpen las redes sociales que permiten la existencia de imaginarios con los cuales identificarse, los circuitos económicos que aseguraban la existencia desaparecen y destruyen los referentes afectivos en la medida en que se afectan los vínculos personales y familiares”.

La escuela, como espacio impropio, acoge a los niños y les otorga herramientas como el español o conocimiento sobre las matemáticas, pero sigue desarticulado de las concepciones culturales de estas comunidades. La profesora ha hecho intentos con una cartilla en Emberá, y ha estudiado sobre la condición de estos niños, pero la solución debe estar en el marco institucional. “La Ley 1190 de 20086 y el Auto 004 de 20097, donde se insta al gobierno nacional a emprender acciones que mediante

un enfoque diferencial conduzcan a superar los estados de vulnerabilidad que, cerca de 41.000 indígenas poseen, producto del desarraigo de los últimos quince años”.

Los niños Emberá en situación de desplazamiento no se deben encontrar con modelos pedagógicos hegemónicos. Deben encontrarse con una escuela que “le corresponde adaptarse a las nuevas realidades sociales y culturales... lo cual demanda, en términos generales, una reestructuración de su proyecto educativo institucional en perspectiva de atender adecuadamente este tipo de población” (Flechas y otros, 2006) Este cambio debe llevarse a cabo en primera medida por los profesores, que son los que materializan la pedagogía. Se debe implantar talleres de capacitación articulados con los padres para definir qué se quiere de la escuela en este espacio urbano, qué conocimientos les sirve a la comunidad para la consecución de su bienestar y la construcción de su devenir sin dejar atrás sus construcciones culturales.

Etnoeducación, Educación Propia y Educación Bilingüe Intercultural: Marco histórico y conceptos

Antes de abordar el concepto de Etnoeducación, Educación Propia y Educación Bilingüe Intercultural, es menester brindar un panorama general sobre la creación de estas nociones, las cuales se han convertido en ámbito de discusiones políticas de las etnias de Colombia, como también una apuesta a la resignificación de las lógicas occidentales al adoptar una abstracción como la educación, concibiéndose ésta “como un mal necesario” por muchos líderes indígenas.

Las luchas indígenas de los años setenta y ochenta han tenido como principal causa la recuperación de tierras con la autonomía indígena. Sin embargo, no todo se redujo a la lucha “con pala y azadones” en los campos de los terratenientes, puesto que para inicios de la década de los setenta existía una imperante necesidad de extender la lucha a otro espacio, un espacio contradictorio, pero elemento clave de la sociedad occidental (Caviedes, 2000: 34).

No obstante, la escuela y el aprendizaje no se pueden reducir a la marginalización y segregación, a entender este espacio como una herramienta del Estado mediante la cual se homogeniza a la sociedad e impone una ideología (Caviedes, 2000: 34). Gramsci precisa que la escuela permite desarrollar un conocimiento crítico sobre la realidad y sobre las imposiciones ideológicas a partir del análisis de textos (Gramsci, 1998: 82-84).

En el hoy por hoy, la escuela es considerada por las comunidades indígenas como “un mal necesario”, como un espacio de apropiación del medio exterior, ente de conocimiento y acceso al prestigio y poder dominantes en la sociedad mayor (ONIC, 1995: 5). Y es consecuente que se le considere como un mal cuando la carga histórica de la escuela es la de la institución civilizadora por excelencia.

La educación formal de los indígenas inició en Colombia con el proceso de colonización a través de la evangelización, castellanización e hispanización, categorías que para aquel entonces tenían un mismo significado y objetivo: transformar los indios salvajes (Enciso, 1996: 41). Después, con el advenimiento de la época republicana y el esfuerzo de construir la nación, se permitió a los pueblos indígenas la posibilidad de acceder a la educación formal rural.

Sin embargo, el periodo de regeneración en Colombia significó el retorno del poder a la Iglesia que los liberales habían mitigado, pues ésta había quedado debilitada anteriormente. En virtud del artículo 56 de la constitución de 1886 se celebró el concordato de 1887 en el gobierno cartagenero de Rafael Núñez, concediéndole a la Iglesia Católica el papel de cohesionador del orden social. La Iglesia Católica argumentaba que el problema base de la sociedad se debía a un conflicto religioso y moral que se corregiría con el progreso religioso, el cual se alcanzaría a través del orden y la reconstrucción de la sociedad a imagen y semejanza del orden celestial (Pinzón, 2000).

Lo religiosos del periodo de la regeneración tenían a cargo desarrollar las misiones civilizadoras en cerca del 70% del territorio nacio-

nal. La principal tarea que precisaban los misioneros católicos al llegar a su destino era establecer escuelas para la enseñanza del castellano, de la religión católica y de los valores de la vida occidental (Pinzón, 2000). Cabe anotar que fueron los misioneros quienes más frecuentemente se encargaron de llevar el modelo de la escuela occidental a las zonas de misión.

Es decir, desde 1887 a 1978 la escuela tenía una única función: “Despejar de los alrededores toda manifestación de cultura que no coincidiese con la occidental. Despejar cualquier manifestación de religiosidad no católica. Despejar de los alrededores cualquier manifestación, en resumen, de cultura indígena” (Caviedes, 2000: 35).

Los primeros pasos hacia la transformación de la educación formal a la etnoeducación se hace esperar hasta la década de los setenta, con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y con la Confederación Indígena Tayrona de la Sierra Nevada de Santa Marta (CIT). Estas dos organizaciones lideraban los movimientos indígenas del Cauca y de la Sierra Nevada de Santa Marta que se fueron gestando poco a poco en el panorama nacional, teniendo como propósitos la recuperación y ampliación de los territorios indígenas, el fortalecimiento de la identidad indígena, el reconocimiento de las autoridades tradicionales y de la organización social y política (ONIC, 1995: 4). Y es a partir de éste propósito general donde se deriva la lucha por el derecho a una educación adecuada a sus particularidades culturales (Enciso y otros, 1996: 42).

Las indígenas pertenecientes al CRIC y al CIT propendían por una educación no formal, impartida por maestros indígenas, basada en planes de estudio elaborados y controlados por los indígenas que incluyera su saber tradicional y su lengua nativa junto con el español y el saber del resto de la sociedad, y administrada y controlada por las comunidades (Enciso y otros, 1996: 42).

Debido a los esfuerzos y demandas de los grupos étnicos del país, el MEN promulgó el Decreto 1142 de 1978. Al conocer el decreto, los in-

dígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta se tomaron las instalaciones de los capuchinos en 1982, lograron la expulsión de éstos y establecieron allí lo que ahora son sus centros educativos. Por otro lado, y al otro extremo del país, los proyectos de educación en el Cauca estaban en un primer proceso de desarrollo con la ayuda del CRIC, encaminados hacia la instauración del Programa de Educación Bilingüe e intercultural (PEBI) (Enciso, 2004).

Los puntos claves establecidos en el Decreto 1142 se resumen en los siguientes ítems: 1. La aprobación de procesos educativos concordantes con las características culturales y necesidades de cada etnia; 2. el derecho de las comunidades a participar en el diseño de sus programas educativos, 3. la obligatoriedad de realizar las alfabetizaciones en lengua materna, 4. La definición de criterios específicos para selección de maestros(as) indígenas, en especial, que pertenecieran a sus comunidades y fueran bilingües (Enciso, 2004).

El decreto fue un avance esencial en cuestión de educación no formal en el país, y corresponde a un conjunto de movimientos en Latinoamérica que cuestionaban la educación formal en comunidades étnicas (Enciso, 2004). Sin embargo la estructura de educación no formal era frágil. Como es sabido, las comunidades indígenas tienen sus propios procesos de aprendizaje y, al apropiarse de la escuela, surgía el problema de cómo relacionar el conocimiento propio con una institución occidental. Además de ello, los primeros profesores de las comunidades indígenas, después de la emisión del decreto, eran quienes habían estudiado en las escuelas de misioneros de distintas órdenes religiosas, reproduciendo la misma lógica que habían aprendido durante su proceso de escolarización, tanto la religión como la des apropiación a su identidad cultural (Enciso, 2004).

Sin embargo, uno de los logros más importantes en el panorama de la etnoeducación es la apertura de la oficina de etnoeducación y el Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación (MEN), “debido al aumento de organizaciones políticas y presión por respeto a la cultura, territorio, lengua y autonomía de los pueblos indígenas, y

la manifiesta presión de afrocolombianos y raizales por la igualdad de derechos” (Enciso, 2004).

Patricia Enciso, en *El estado del arte de la etnoeducación en Colombia*, nos permite un resumen de las principales políticas del programa de etnoeducación del MEN:

- Capacitación y profesionalización de maestros indígenas y no indígenas y agentes educativos.
- Diseño y producción de materiales educativos en lenguas vernáculos y español.
- Apoyo a investigaciones.
- Asesoría, seguimiento y evaluación.
- Se incluye a San Basilio de Palenque y a San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Enciso, 2004).

No obstante, la principal herramienta que poseen los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom, en materia de legislación, es la Constitución Política de 1991, puesto que en virtud de esta carta constitucional se termina de instaurar en el sistema legislativo del país “el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y a su historia” (Enciso, 2004).

La anterior reseña histórica, siendo ésta una reseña muy general, encierra los logros principales de la educación no formal como derecho de los individuos que pertenecen a una sociedad pluriétnica y multicultural. Sin embargo, se puede leer distintos conceptos relacionados con la educación no formal, como etnoeducación, educación propia y educación intercultural y bilingüe. Por ejemplo, se hace mención al Programa de Etnoeducación del MEN, al PEBI y a la educación propia. De hecho, los primeros esfuerzos del CIT y del CRIC en el derecho de una educación no formal, eran catalogados en la noción de educación propia y no como etnoeducación. Tras lo cual, evidenciando tales problemas conceptuales, es necesario dar paso a una aclaración de conceptos de la mano de Bonfil Batalla, Elizabeth Castillo y Patricia Enciso, sobre todo en ayuda de ésta última.

Según Elizabeth Castillo, la etnoeducación surge de “...un marco de relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado nacional, y se desplaza al escenario de las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado multicultural”. Además, Castillo plantea que el concepto de etnoeducación se ha convertido en una noción donde emergen distintas discusiones políticas debido a la problematización “del reconocimiento y el tratamiento” a la etnicidad, siendo éste concepto motivo de resignificación y problematización por las diversas posiciones que los actores institucionales y sociales asumen (Castillo, 2008: 16).

De hecho, la etnoeducación sigue siendo un problema político y una noción bastante problemática. Sin embargo, para efectos pragmáticos, debemos presentar los conceptos a partir de los cuales partimos en la realización del presente proyecto.

Según Patricia Enciso, en las publicaciones colombianas referentes a etnoeducación, se puede notar cierta tendencia a retomar la primigenia concepción de etnoeducación desarrollada por Bonfil Batalla en su discurso en la Declaración de San José:

La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto (Universidad Distrital, Varios autores, 2002).

No obstante, en su intento de contextualizar dichos conceptos, Enciso argumenta que en la etnoeducación hay una estrecha relación entre los diferentes sectores de la comunidad con el proceso educativo: “planificación general, definición de objetivos, materiales, currículo, administración y todas las actividades en general”. Es decir, la escuela está ligada a la vida, a la cotidianidad, a la comunidad, a la espiritualidad de un grupo étnico, a la vida productiva en tanto forma parte de un desarrollo comunitario. La etnoeducación es un dialogo entre mayores,

docentes y padres de familia. La etnoeducación está presente cuando el proyecto educativo está ligado al proyecto comunitario. La etnoeducación se consolidó por medio de la Investigación Acción Participativa (IAP) o la investigación Participativa (IP) (Enciso, 2004).

En cuanto a la educación propia, Enciso plantea que aquellos proyectos escritos en el marco de éste tipo de educación se llevan a cabo “con diseños curriculares que incluyen áreas integradas”. Para su realización se tiene en cuenta lo siguiente: 1. Los parámetros culturales de socialización; 2. el desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas en relación con su cultura; 3. la noción de naturaleza; 4. y en general, todo tipo de particularidad cultural de grupo étnico. En cuanto a los docentes, hay estándares educativos, pero todos están sujetos a ajustes, adaptaciones, análisis, a procesos etnoeducativos. Es decir, en la educación propia se puede notar un dialogo entre etnoeducación y educación convencional. Según Enciso, es éste el tipo de educación que exigen los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas (Enciso, 2004).

Por otro lado, Enciso caracteriza la educación propia como una “educación endógena” en el sentido en que ésta obedece a los patrones culturales propios de cada grupo étnico, por lo tanto, la escuela no es menester. En este sentido, la educación propia es definida por los miembros de la comunidad, por sus dirigentes y mayores, en relación con su cultura, sus tradiciones, sus saberes, sus formas de enseñanza, la transmisión de conocimientos y las dinámicas de transformación. Se le da real importancia a la socialización familiar, concibiéndose éste aspecto como uno de los pilares del aprendizaje (Enciso, 2004).

En cuanto a la educación Intercultural Bilingüe (EBI), ésta se basa en el contraste de saberes. Los proyectos que se basan en la educación intercultural bilingüe intentan vincular los saberes de la cultura de origen (lengua y cultura), y su objetivo es la apropiación tanto de los conocimientos occidentales como los tradicionales. Es decir, se apuesta a una educación que permita la trasmisión de la cultura de la comunidad, o de los niños y las niñas indígenas o afrocolombianos, como la acce-

sibilidad al conocimiento externo. Uno de los pilares de ésta educación es el aprendizaje tanto de la lengua materna como el castellano, como segunda lengua (Enciso, 2004).

Cabe anotar que muchos programas EBI han sido catalogados como programas etnoeducativos, lo cual no quiere decir que todo programa comparte las características principales de la etnoeducación. Enciso sugiere que la EBI es una base substancial de la etnoeducación, sin embargo, los programas EBI no necesariamente se realizan a partir del trabajo comunitario, ni a partir de un diálogo con la naturaleza y la cultura, ni teniendo como base la orientación de los sabios de la comunidad, a diferencia de la etnoeducación, la cual parte de la comunidad. Es decir, los programas EBI hacen parte de la etnoeducación, pero los programas EBI no son etnoeducativos (Enciso, 2004).

En este sentido, Enciso sugiere que los programas de educación bilingüe pueden ser desarrollados en contextos urbanos, siendo éstos los más oportunos y recomendables, sobre todo en países multiculturales (Enciso, 2004).

Los programas EBI, la etnoeducación y la educación propia, en general, son una forma de reconocer la “diversidad étnica y lingüística de una nación”, pues es un paso hacia la aceptación de las diferencias y las condiciones de igualdad, es un rechazo a la homogenización de la sociedad; es un acto de respeto frente a los distintos saberes, los distintos conocimientos, las culturas y las tradiciones de las distintas comunidades; es un asentimiento políticamente correcto ante la multiplicidad de transmisión de conocimientos, de historias, de creencias, de mundos que no pueden ser opacados ni negados.

Observaciones de campo

En el colegio distrital Agustín Nieto hay un número considerable de niños emberá tanto en primaria como en bachillerato; se encuentran

estudiando allí debido a la relativa cercanía de la institución con su lugar de residencia y también por una iniciativa del rector.

La alimentación de los niños consiste básicamente en beneficencia y caridad por parte del distrito. La mayoría de padres envían a los niños al colegio por el refrigerio. Además, algunos niños no almuerzan, razón por la cual la nutrición es pobre. Del mismo modo, el hambre condiciona la conducta de los niños ya que por ésta ellos no pueden concentrarse.

Por otro lado, los materiales son escasos, por una parte, la institución brinda muy pocos y la mayoría han sido adquiridos por la profesora. No obstante, los niños no tienen un sentido de apropiación de éstos. Por ejemplo, venden los cuadernos y cambian las tijeras por piquis (canicas). Así mismo, las condiciones del salón no son óptimas para la organización de los materiales.

También se presenta un alto número de deserción escolar a causa de razones sociales. Las más comunes son embarazo, enfermedad, continuos cambios de residencia, ingreso al mundo laboral informal y falta de interés por parte de algunas madres. En el salón de clases los alumnos son muy dispersos y no se muestran interesados por las actividades ya que se distraen fácilmente; sin embargo, cuando varios niños empiezan a interesarse por la clase los demás niños siguen su ejemplo y al final todos terminan trabajando.

Además de esto, otra dificultad es que en el mismo salón se encuentran dos cursos diferentes (Primeras Letras y Primero) lo cual implica un rango de edades muy desigual, el cual va desde los cuatro hasta los dieciséis años. En el aula se encuentran dos estudiantes afrocolombianas, veinticinco emberás y dos mestizos; por esta razón en el salón hay una población muy diversa tanto en lengua como en orígenes.

El inicio de la jornada escolar de los niños comienza con el saludo de la profesora Margarita: “piabuma” y a continuación también los saluda en español. Para el saludo los niños ya deben estar organizados y sentados en sus pupitres. Después del saludo la profesora hace una

pequeña oración con los niños y acto seguido anota el orden del día en el tablero. Entonces empieza a desarrollar punto por punto. Los viernes, cada quince días, la profesora realiza junto con los niños una Asamblea en la que eligen a un presidente, o presidenta y a un secretario, o secretaria, con el objetivo de que ayuden con el orden del salón y el de los alumnos en general; los niños más grandes son los encargados de elegir al presidente y al secretario por medio de su voto; ningún estudiante puede repetir, lo que significa que eventualmente todos los niños del salón pasarán por los dos cargos. La profesora Margarita nos explica que ella realiza esta actividad con el fin de que los niños se vayan relacionando con el sentido de la responsabilidad así como con el hecho de pensar por sí mismos para poder votar y tomar decisiones sin dejarse influenciar por nadie más.

Con respecto al proceso educativo, según la profesora Margarita, la enseñanza con los niños debe ser transversal, en otras palabras, a partir de un tema, como la familia o la casa, ella enseña matemáticas o español¹. La profesora hace esto dado que ella entiende que los niños Emberá tienen otra forma de aprender. No obstante, algunos niños presentan dificultades en la identificación del alfabeto: algunos copian palabras y juntan letras o las copian bien pero son incapaces de leerlas. Igualmente, algunos niños presentan problemas de visión ya que necesitan pararse de su pupitre y acercarse y también algunos se turnan las gafas de la profesora para poder copiar del tablero.

Por otro lado, dentro de los temas enseñados por la profesora están valores; mas, como ellos presentan algunas dificultades para comprender nuestras categorías respecto a temas como la ética², pudimos constatar que los niños sí entienden sobre respeto y responsabilidad puesto que sí atienden, así sea momentáneamente, a los regaños que les hacen sus padres en su lengua. Sin embargo, es importante subrayar que

- 1 Sin embargo, la profesora tiene establecido un horario para cumplir con los requisitos del colegio.
- 2 En este punto consideramos que, si bien existen en la cultura emberá, valores como el respeto son abordados de manera diferente.

los niños no hacen caso a sus padres cuando éstos los reprueban por abandonar el salón en horas de clase. Así mismo, pudimos constatar que el buen comportamiento de los niños no funciona ni con amenazas ni con regaños ya que ellos no ven la figura de la coordinadora ni la del rector como representantes de autoridad. Todo esto cambia cuando a los niños se les promete un premio a cambio de su buen comportamiento, entonces sí realizan la actividad en espera de obtener una recompensa, un fruto extra por su trabajo.

A pesar de no manejar la gramática escrita del español, los niños han ido aprendiendo poco a poco este idioma, su lengua materna es el Emberá. Dentro de ésta hay dos variaciones la Katío y la Chamí. Sin embargo, sólo hasta hace muy poco se está empezando a trabajar el Emberá como lengua escrita. Del mismo modo, en el aula los niños se comunican entre ellos sólo en Emberá y el uso del español es para relacionarse con los otros, sobre todo para acusar, regañar y pedir. Además, algunos niños tienen la capacidad de realizar una “traducción simultánea” ya que cuando explicamos algo en español y algún niño no ha entendido, otro niño Emberá le traduce para explicarle. Entonces el lenguaje Emberá es el que funciona como referente espaciotemporal para la transmisión del conocimiento. En conclusión, ellos conciben y piensan el mundo en su lengua.

Una de las clases favoritas de los niños es la de educación física, ésta es dictada por un practicante de la Universidad Pedagógica. Él se queja porque en el colegio no existen los materiales suficientes para todos los estudiantes: no hay balones ni lazos. Un punto importante es que, durante la primera clase el profesor no supo manejar el grupo y debió suspenderla. No obstante, él nos comentó que entendía que ellos venían de un entorno diferente y por eso preferían colgarse de los árboles y de la cancha de basquetbol. Otro aspecto relevante es la comunicación por medio del lenguaje corporal. Por ejemplo, al inicio de una clase solo fue posible atraer la atención de los niños por medio de palmadas que luego ellos empezaron a repetir. Así mismo, en un baile realizado, muchos niños perdieron su timidez. Por esta razón, la corporalidad debe ser tenida en cuenta a la hora de diseñar un plan de estudios.

Desde la cuestión espacio-temporal, en el colegio hay una difícil situación ya que a los niños les gusta salir a jugar, montarse en los arboles y meterse en la fuente del patio. Hay un árbol en particular que ha funcionado como manzana de la discordia, el árbol ya a punto de caerse es continuamente maltratado por los niños que se trepan a él. Los celadores, profesores y empleadas casi siempre están peleando con los niños para que se bajen de éste y los niños del curso de tercero intentaron arreglar el árbol con una varilla. Del mismo modo, la profesora Margarita recurrió a los padres para que regañaran a los niños, sin que éstos prestaran mayor atención. En este árbol, nosotros pensamos que los niños tienen en él un contacto con la naturaleza, sin embargo, Juan Carlos, un padre de familia, los regañaba porque por la manera en la que se montaban al árbol no lo estaban respetando. Con esta situación es posible ver cómo cambia la forma en la que los niños se relacionan con su entorno, al punto en el que ya no “respetan” o ya no interactúan con la naturaleza de la manera como solían hacerlo.

Es importante anotar que por el momento ningún niño Emberá tiene el uniforme del colegio; la profesora Margarita nos explica que esto se debe a que ningún niño asiste de forma regular al colegio y la única manera de que obtengan el uniforme es que asistan a clase 21 días seguidos. La profesora hace esto con el fin de incentivar a los niños para que ellos se acostumbren a ir al colegio todos los días y no fallen. Del mismo modo, es posible ver que los niños Emberá aún no tienen un conocimiento claro sobre el tiempo ya que cuando les preguntamos ¿qué día es? no saben qué responder y dicen los diferentes días de la semana hasta que por fin dan con la respuesta correcta. Cabe aclarar que la concepción temporal de los niños es diferente a la de los adultos. Con respecto a los espacios, los niños todavía no diferencian muy bien el espacio ni el tiempo del juego del espacio y tiempo del aula, es decir, los niños están jugando constantemente tanto por fuera como dentro del salón y constantemente salen del aula para irse a jugar durante las horas de clase, esto afecta el desarrollo de las actividades puesto que la profesora interrumpe varias veces la clase para llamar a los niños que están fuera del salón.

Otro aspecto es que en el salón hay una relación basada en la prevención, defensa y ataque en el sentido de que los niños siempre están atentos de quién le pega a quién, para responder del mismo modo. Así mismo si alguien toma algo suyo, ellos también lo hacen. La relación de los niños emberá con otros niños es similar: cuando un niño de otro curso ataca a alguien de ese salón, los niños emberá se van en grupo para molestarlo y atacarlo. Por otra parte, los otros cursos ven a los niños de manera exótica, de hecho, cuando realizamos una actividad de pintura facial los otros cursos se acercaron a observar y cuando les preguntamos si querían pintarse nos respondieron que no porque eso era de “los indios” y no de ellos. También se observa cierto grado de discriminación hacia los niños emberá. Se han presentado situaciones en las que los niños de otros cursos se burlan, los molestan y los hacen llorar. De igual importancia es el hecho de que, entre las mismas profesoras, la profesora Margarita es conocida como “Margarita Emberá”.

En los niños se observan juegos un poco agresivos, lo cual nos da a entender que existe una práctica de la violencia como juego, en el sentido en el que los niños se pegan y se agreden “de mentiras”, sin tener una verdadera intención de herir o hacer sentir mal al otro; sin embargo, este tipo de juegos dejan entrever la situación del entorno en que están diariamente los niños pues los barrios en los que habitan no se caracterizan por ser los más seguros.

Finalmente, pudimos constatar que el canal de comunicación de las familias con el colegio es prácticamente inexistente dado que al convocar a una reunión con los padres para informarles del proyecto sólo asistieron ocho. Una de las razones por las cuales los padres no pudieron asistir al colegio fue porque en ese momento se encontraban trabajando. Así que aquí convergen diferentes problemas ya que, por una parte, es posible ver cómo por la situación laboral en la que se encuentran los padres ellos no pueden estar el tiempo suficiente junto con sus hijos, y, por el otro, es evidente que no todos los padres emberá manejan el lenguaje español, razón por la cual las notas y circulares enviadas por la institución no son comprendidas en su totalidad.

Propuestas y recomendaciones

Para que los niños tengan un buen desempeño académico es fundamental tener en cuenta su bienestar tanto psicológico como físico; es por esto que una de las propuestas para mejorar las condiciones de los niños es realizar un taller de higiene en donde se capacite tanto a los padres como a los niños en la importancia del uso del cepillo y la crema dental así como la de lavar sus manos después de ir al baño o antes de consumir alimentos, estas últimas dos son prácticas que antes no tenían pero que creemos son de vital importancia debido a las condiciones de salubridad que hay en la ciudad. Por otro lado, la profesora Margarita, junto con una odontóloga, viene adelantando una investigación para enseñar a los niños la importancia de la salud oral por medio del aprendizaje significativo, con el fin de que tanto niños como padres adquieran nuevos hábitos. Así mismo, es necesario buscar el apoyo de marcas como Colgate, las cuales ofrecen programas de capacitación para la comunidad.

Análisis de las actividades

Dibujo, “la historia de mi vida”

La primera actividad que desarrollamos con los niños de primeras letras consistía en dibujar lo que más les gusta hacer, pues buscábamos ver sus gustos a través del dibujo, pronto nos daríamos cuenta de que a través de la pintura es como ellos pueden expresar su visión del mundo. Dentro de las categorías que analizaremos de los dibujos que ellos realizaron, tenemos en cuenta lo que ellos hablaron de sus dibujos y lo que nosotros podemos hacer en cuanto a caracterizarlas y describirlas.

Los elementos presentes en los dibujos son: la familia, la casa, la naturaleza. El contexto es dentro de la ciudad de Bogotá, pero también tiene elementos de los sitios provenientes, haciendo una mezcla tanto del tiempo, como del espacio, porque pese a dibujar la casa en donde

ellos viven, la ciudad solo se manifiesta por los carros y las calles, pero sin tener otros elementos de la arquitectura urbana. Por el contrario, la variedad de especies tanto animales como vegetales es considerable en los dibujos, así como hay ambientes donde las montañas, ríos y cielos se contrastan, además de que las personas en ellas están interactuando y su interacción se manifiesta en sus dibujos.

El estilo de los dibujos es compartido por la mayoría de los niños, algunos de edades más avanzadas han mejorado estos estilos al perfeccionar los detalles, tanto en las figuras humanas, así como en los animales, por otro lado han empezado a explorar con herramientas como reglas, para el diseño de las casas en especial. Las perspectivas pueden ser desde un solo punto o desde múltiples puntos, además las escalas no se dan en orden de una escala espacial, sino por el grado de importancia en lo que quiere expresar el dibujo.

La familia por lo general está dentro de la casa, ya que la casa se dibuja por fuera tanto por dentro al mismo tiempo, y con ello la familia adentro realizando las actividades cotidianas, como cocinar, o comer y en algunos casos la familia se encuentra en el exterior, con el ganado, o con los alimentos de los árboles recogidos. El cuerpo humano se distingue en género principalmente por los peinados y la longitud del pelo, corto para los hombres. Las ropas son de tipo occidental, camisas, faldas, sacos y pantalones son manifiestos en los dibujos. Algunos cuerpos constan principalmente de tronco y las extremidades son anexadas, otros por el contrario no dividen al tronco de las extremidades, sino que les dan un continuo. Y las expresiones faciales pueden ser de felicidad o simplemente no presentan alguna característica emocional.

La casa está representada por su estructura cuadrada con ventanas y puertas, además de las características de los techos con tejas de ladrillo de la arquitectura bogotana del centro de la ciudad, en su interior se pueden ver la cocina con sus chimeneas, las duchas, los dormitorios y comedores, además de las escaleras. En un caso la casa llegó a ser con el rostro de una cara que expresaba felicidad. Y por último la mayoría

tienen un camino al pie de la puerta que comunica a las casa con un entorno natural.

Los elementos presentes que evocan a la naturaleza son amplios: primero los paisajes de los dibujos se encuentra presentes en contextos como las montañas, además de haber ríos y en el cielo el sol y las nubes. Los animales que están en estos paisajes pueden ser pescados y tiburones en los ríos, algunas veces comiendo personas y otras siendo pescados por personas; en el cielo o en los arboles hay mariposas, pájaros o abejas. Los otros animales son serpientes, sapos, perros, patos, gallinas y vacas. Por último las plantas y árboles son, en general, de alimentos como el chontaduro o plátano, así como cultivos y flores que son personificadas por lo general.

Aprender como ellos aprenden

No somos pedagogos ni pedagogas, tampoco somos padres ni madres. Nosotros, como estudiantes, poco avezados y diestros en la educación, solamente podemos ostentar aquella experiencia educativa occidental a la que seguimos sujetos. Por lo tanto, desde un principio partimos del supuesto de no elevar nuestra condición a maestros o a profesores, pues sería atrevido el hecho de creernos tanto en tan poco tiempo, sino a permanecer en la actitud de formarse como estudiantes de los niños y niñas emberá de primeras letras, a ser susceptibles a su forma de aprender, así rastrear claves, indicios, caminos.

A lo largo de esta corta experiencia, una experiencia tan enérgica como lo son sus risas, tan fuerte como sus abrazos y tan exhausta como el ritmo de sus vidas, hemos entendido que los estudiantes emberá no aprenden como aprende el hijo de un bogotano, para no ir muy lejos (como ya se ha mencionado anteriormente, los estudiantes emberá comparten salón con otras etnias y con otras poblaciones). Tras lo cual, y a pesar del admirable compromiso de la profesora Margarita, los niños y las niñas emberá pueden mostrar mejores resultados al final de una actividad si se les guía según su comportamiento.

Un día de clases, debido al esparcimiento y a la falta de atención frente a una actividad de matemáticas, decidimos optar por otra opción que fue la de acción-premio. La profesora Margarita, en todas sus clases, reparte las correspondientes actividades que el distrito dispone a todos los colegios según los grados. Es decir, todas las primeras letras, de todos los colegios distritales, estarán realizando el mismo ejercicio que María Borocuara o Robinson Queragama. El acto a seguir en el salón de clases son las indicaciones de la profesora de forma colectiva o en pequeños grupos, y así lo niños pasan a cada uno de sus puestos a realizar la tarea. La mayoría de ellos no se quedan quietos en sus sillas, sino en conjunto con sus compañeros, y así van realizando las actividades. A partir de esta observación decidimos repartimos en pequeños grupos para realizar la tarea junto con cinco o cuatro niños y niñas, con el fin de apoyar las falencias. ¡Oh sorpresa! en la medida en que indicábamos los pasos, los niños y las niñas se ayudaban entre ellos: a quien no sabía cómo se leían los números mayores a 99 el otro le explicaba; mientras que un niño no entendía cómo se sumaba el cero con el cero, el otro le enseñaba. Es decir, hay una ayuda colectiva en la trasmisión de conocimientos.

Por otro lado, creemos que los niños y las niñas emberá son muy receptivos. Están muy atentos a la disposición de nuestros cuerpos; entienden muy bien las actividades basadas en lo corporal; copian rápidamente el movimiento de nuestras manos para cuando pedimos silencio, es decir, asocian ciertos movimientos a ciertas peticiones; les llama mucho la atención la pintura corporal, entre otras acciones que nos hacen creer en la necesidad de un cambio en la rutina. Quizá esto se puede notar en cualquier otro niño y niña, sin embargo, los niños emberá son muy despiertos, muy enérgicos y muy activos, teniendo en cuenta los demás integrantes del salón.

En este sentido, no es posible mantener una quietud unánime en el salón de clases, a pesar de los incansables esfuerzos de la profesora Margarita. Mientras que los niños que no son emberá aceptan rápidamente las ordenes de la profesora, los niños y las niñas emberá no pueden someterse a la idea de estar inmóviles en las respectivas sillas por mucho tiempo, o por una hora completa. Les encanta bailar, les agrada

la clase educación física, les llama mucho la atención las actividades con muchos movimientos, etc.

Por otro lado, creemos que con los estudiantes emberá no es muy útil la herramienta de acción-premio o acción-castigo. Es decir, aunque la profesora Margarita los estimule con un premio o los exhorte con un castigo, ellos no conciben tal secuencia de acciones (si hago A, recibo B; Si hago C, recibo D), y no prestan mucha atención de la que se podría esperar, como lo es una anotación en el observador del colegio. A propósito, el observador del colegio es uno de los medios coercitivos de la mayoría de los planteles educativos occidentales, sin embargo, ellos no atienden ante tal amenaza, tras lo cual llevamos a cabo distintas herramientas con el fin de lograr cierta acción; por ejemplo, en un día de clases no decidimos mostrar un premio u obligarlos a castigo, sino intentar captar su atención, y así llevamos a cabo una actividad de pintura facial y logramos que los niños y las niñas permanecieran en el interior del salón. Claramente, no siempre todas las actividades podrán ser amenas y moldeadas a su gusto, pero sí se puede despertar el interés de estudiar en la medida en que esperan dichas actividades interesantes.

Creemos no somos los indicados para instituir en ellos las limitaciones que impone una institución como lo es el colegio. Creemos que sí es necesario más disposición de los niños y las niñas por aprender, es menester un poco más de quietud, sobre todo en función de la profesora. Pero también creemos que es necesario encontrar un nuevo orden para ellos, o el orden de ellos, una nueva forma de canalizar sus energías en función del proceso de aprendizaje, una forma de despertar la inquietud por las matemáticas y el castellano, una forma de presentarles la vida estudiantil occidental.

Debemos aprender como ellos aprenden en su comunidad, con sus padres, con sus familias. Aunque sus padres argumentan que ellos deben asumir todas las ordenes de la profesora Margarita, creemos que es realmente necesario, seguramente urgente, la construcción de una educación en la que se puede vincular tanto los intereses de los padres respecto a la educación que están recibiendo sus hijos, como el recono-

cimiento de la diferenciación étnica y cultural de los estudiantes emberá por parte de la institución, asumiendo el argumento según el cual es necesario investigar cómo ellos aprenden, cómo se realiza la transmisión de conocimientos en su comunidad, cómo aceptan una orden y por qué, en qué condiciones la aceptan, quiénes son los orientadores, cuál es el orden para aprender y demás preguntas claves para la construcción de una educación propia.

Baile y fiesta en el aula

El acercamiento hacia la música tradicional y el canto junto con la danza de los ritmos tradicionales fue otra de las actividades realizadas dentro del aula de clases, allí la profesora ya tenía un grupo musical que uno de los padres de familia le había prestado, la actividad consistía en bailar en pareja y, posteriormente, fue en grupo cómo se terminó realizando los bailes.

La música tenía un ritmo andino, parecido a las coplas paisas y a la carranga cundiboyansense, era de un grupo llamado Kipara, dentro de la comunidad Chami que se asentada en el Putumayo. Los niños y las niñas por lo general bailan separados, las niñas acostumbradas a bailar de a parejitas, pero nunca bailaron la pareja niño y niña, pero sí bailaban en círculos y además hacían distintos tipo de dinámicas dentro del baile, como pasar por un camino marcado por los brazos de dos en dos, además de bailar con la profesoras y el grupo de trabajo presentes en ese momento.

Todos llevan el ritmo de la canción, por lo general se acompaña con aplausos y, al final, las canciones ya no son bailes sino juegos de perseguir al otro por lo general entre los niños, las niñas y los niños más pequeños, quienes son los que menos bailan y los que más pena sienten bailar, pero poco a poco al ver a los demás compañeros integrarse a los bailes, ellos también se motivan a participar.

La música es un modo de expresión universal. Es una manera de simbolizar una realidad, por lo tanto es una resultante de las relaciones del hombre con otros hombres, en un medio natural concreto y en un lapso definido de la historia (Londoño, 2000: 4).

Pintura facial

Con el fin de introducir elementos tradicionales emberá en las actividades realizadas con los niños, decidimos llevar a cabo un taller de pintura facial. Los materiales utilizados fueron pinceles y pintura roja y negra. Gracias a un libro y a las indicaciones de los mismos niños, procedimos a pintar diferentes dibujos tradicionales en sus rostros.

Durante el desarrollo de la actividad los niños nos contaron que sus mamás los pintaban en la casa para hacer bailes, varios niños ya se sabían de memoria algunos motivos y formas que debían ir en el rostro. Se comunicaban y corregían entre ellos en su idioma y luego nos explicaban cómo debíamos pintarlos. Esta fue una actividad que gustó a todos los niños en general, pues no es común que en el colegio se traten temáticas relacionadas con su cultura. Así mismo, durante talleres como este, los niños son más comunicativos y responden más fácilmente a preguntas sobre su familia, su casa y su vida en general. De acuerdo con lo anterior, la pintura facial funciona como un canal de comunicación que conecta a los niños con su pasado y con sus raíces, permitiéndoles conocer sobre sus orígenes en una ciudad diferente a la suya; del mismo modo, la pintura facial nos permitió establecer una conexión con los niños que de otra forma habría sido más difícil de conseguir.

Igualmente, durante la actividad se acercaron niños de otros cursos que querían ser pintados. Algunos no tuvieron problema en que los pintáramos con los mismos motivos de los niños Emberá; en cambio, hubo otros que manifestaron que no querían verse como ellos porque “no les gustan los Emberá, porque ellos son cochinos y no se bañan”, situación que deja ver cómo los otros cursos perciben al “salón Emberá”. A pesar de lo anterior, el taller tuvo éxito en tanto este funcionó como

activador de la memoria de los niños así como nos permitió conocer más sobre ellos, sus familias y la situación en la que se encuentran.

Propuestas y recomendaciones

Tanto para la comunidad emberá como para la institución educativa se recomienda desarrollar espacios que permitan un acercamiento a las tradiciones y conocimientos ancestrales por medio de talleres en música, danza, pintura y lengua emberá que busquen crear materiales didácticos que permitan una comunicación que haga partícipes a los estudiantes de su proceso de aprendizaje y genere un interés por su identidad como grupo étnico y motive la educación de dichos alumnos tanto en aspectos occidentales como tradicionales. Junto con salidas de tipo ecológico que mantengan un contacto con la naturaleza como parte importante en la representación de su mundo, además de la sugerencia de la profesora Margarita para que también tengan acceso a la informática donde también se vincule toda la comunidad emberá a construir su proceso educativo.

Conclusión

La educación que el distrito brinda para los niños Emberá en situación de desplazamiento no es la mejor ya que, primero, no tiene en cuenta que ellos provienen de una cultura diferente en la cual los procesos de aprendizaje divergen de los nuestros; además esta educación no incluye ninguno de los aspectos socioculturales (sus mitos, su lengua, sus costumbres) dentro de los planes de enseñanza. Del mismo modo, el hecho de que haya tantos niños en un salón dificulta aún más la educación de este grupo de niños. Por último, los planes de estudio propuestos por el distrito no contemplan la precaria situación que atraviesa dicho grupo de niños. Es importante que se incluya dentro de los planes de estudio soluciones parciales para la falta de atención en los niños generada por la malnutrición y el hacinamiento en el que viven. También es urgente la contratación de un profesor indígena en la institución para que ayude a la profesora Margarita en la labor de enseñar español a los niños que aún

no están familiarizados con la lengua. El Estado está en el deber de brindar una educación adecuada para los niños emberá, la cual debe tener en cuenta tanto sus raíces como su futuro, ya que, estando en la ciudad los niños deben aprender a defenderse y a interactuar con otros niños diferentes a ellos, sin que esto signifique la pérdida de su cultura, en otras palabras, la educación que necesitan estos niños es una que les permita seguir siendo emberás mientras se integran a la sociedad nacional.

Bibliografía

AMCIA (Asociación de Maestros Indígenas de las Comunidades Indígenas de Antioquia)

1990 “La educación en Antioquia Emberá Katío y Emberá Chamí”, en Cultura Emberá. Medellín: Organización Indígena de Antioquia.

Augusto, Carlos

1990 Cultura Emberá. Memorias sobre cultura emberá en el marco del V congreso colombiano de antropología. Medellín: Edita Organización Indígena de Antioquia O. I. A.

Ahumada, Consuelo

2004 El desplazamiento forzado de colombianos hacia Ecuador en el contexto del Plan Colombia; CEJA: Centro Editorial Salesiano.

Cardona, Carlos

1990 Cultura Emberá. Memorias sobre cultura emberá en el marco del V congreso colombiano de antropología. Medellín: Organización Indígena de Antioquia O. I. A.

Castillo Ardila, Ángela, López, Jhonnatan y Vega, Fernando

Familias emberás en situación de desplazamiento forzado en Bogotá: una encrucijada a la interculturalidad.

Castillo Guzmán, Elizabeth

2008 “Etnoeducación y políticas etnoeducativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”, en Revista Educación y Pedagogía, Vol. XX, núm. 52, Septiembre- Diciembre de 2008.

Caviedes, Mauricio

2000 Antropología y Movimiento Indígena. Trabajo de Grado.

Cifuentes Muñoz, Eduardo

2001 Resolución defensorial no. 013 sobre la violación de los derechos humanos de la comunidad indígena Emberá- Katío del Alto Sinú; Bogotá; Junio 19.

Cruz Zúñiga, Pilar

- 2008 La diáspora colombiana. Derechos humanos y migración forzada; ArCibel Editores.

Enciso, Patricia

- 2004 Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Bogotá: MEN.

Enciso, Patricia; Serrano, Javier; Nieto, Javier

- 1996 Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación.

Escobar, Graciela; Buitrago, Jaime

- 1993 Criterios para la creación de programas de capacitación indígena en Colombia. Bogotá: SINAP.

Flechas, Diana Marcela; Escobar, Sonia Elena; Buitrago, Hugo Alberto

- 2006 El desplazamiento forzado y los retos para la institución educativa, en Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas. Colombia.

Franco Agudelo, Saúl

- 1997 Violencia y salud en Colombia; Revista Panamericana de Salud Pública.

Gramsci, Antonio

- 1998 La Alternativa de la Pedagogía. México: Distribuciones Fontamara.

Jaramillo, Pablo

- 2006 El jaibaná en la encrucijada. Ritual, territorio y política en una población emberá. Editorial Universidad de Caldas.

Londoño, María

- 2000 La música en la comunidad indígena Eberá-Chami de Cristiania, Colombia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Moreno Rodríguez, María Yaneth

- 2009 Cómo Ponerle Piel al Ser Humano y “Preparar el Corazón” de un Emberá Katío para ser un Emberá Katío. Tesis de Pregrado. Universidad de Antioquia.

ONIC

- 1995 Algunas Reflexiones en torno a la Etnoeducación. Documento.

Padilla Piedrahíta, Juliana y Casallas F. Diego

- 2004 Maguaré 18: 293-310.

Ulloa, Astrid

- 1990 “Kipara. Dibujo y Pintura, dos Formas Emberá de Representar el Mundo” en Cultura Emberá. Medellín: Organización Indígena de Antioquia.

Ulloa, Astrid

- 2004 Geografía Humana de Colombia. Región Pacífico. Biblioteca Virtual del Banco de la República. Consultado en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf/emberá1.htm> (15-05-2011)

UNICEF, CODHES

- 2000 Esta guerra no es nuestra niños y desplazamiento forzado en Colombia; Marzo.

Universidad Distrital, Varios autores

- 2002 Documento preparatorio III encuentro universitario de etnoeducación, Bogotá.

Vasco, Luis

- 1985 Jaibanas, los verdaderos hombres. Biblioteca Banco Popular. Bogotá.