

n.º 24

TINKUY

Boletín de Investigación y Debate



Reflexiones sobre dos proyectos etnoeducativos entre afrodescendientes del pacífico colombiano y grupos indígenas de la Amazonía

David Arias

de.arias.marin@umontreal.ca

Université de Montréal, Canadá

Siento que tengo si no muchos, pero algunos compañeros que me pueden acompañar reflexionando sobre la educación de nuestros pueblos.

Gavina Córdova (1)

Resumen

El principal objetivo del artículo es reflexionar a partir de la experiencia personal sobre la puesta en marcha y las consecuencias de dos proyectos etnoeducativos en dos contextos socioculturales: un grupo de estudiantes de un programa de educación superior en la ciudad de Quibdó (departamento de Chocó, Colombia), y un centro escolar de educación primaria y secundaria en la comunidad de Buenos Aires (departamento de Vaupés, en la Amazonía colombiana). El documento aborda algunas tensiones vinculadas con la puesta en práctica de estos dos proyectos, los obstáculos enfrentados y la forma en que ambos, si bien pueden ayudar a resolver algunos problemas, también hacen surgir otros que ponen en riesgo la continuidad y la autonomía cultural de los grupos implicados.

Palabras clave: etnoeducación, afrocolombianos, indígenas, Amazonía, Chocó.

Cómo citar (MLA): Arias, David. “Reflexiones sobre dos proyectos etnoeducativos entre afrodescendientes del pacífico colombiano y grupos indígenas de la Amazonía”. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n.º 24, 2020, págs. 92 - 109.

ISSN 1913-0481



Résumé

L'objectif principal de l'article est de réfléchir à partir d'une expérience personnelle sur la mise en œuvre et les conséquences de deux projets ethno-éducatifs dans deux contextes socioculturels : un groupe d'étudiants d'un programme d'enseignement supérieur dans la ville de Quibdó (département du Chocó, Colombie) et une école d'enseignement primaire et secondaire dans la communauté de Buenos Aires (département de Vaupés, dans l'Amazonie colombienne). Le document aborde certaines tensions liées à la mise en œuvre des deux projets, les obstacles rencontrés et la manière dont les deux initiatives, même si elles peuvent aider à résoudre certains problèmes, en soulèvent également d'autres qui mettent en danger la continuité et l'autonomie culturelle des groupes impliqués.

Mots-clé : ethno-éducation, afro-colombiens, autochtones, Amazonie, Chocó.

Abstract

This article's main objective is to reflect on a personal experience regarding the implementation and results of two ethno-educational programs carried out in two socio-cultural contexts: the first, with a group of students from a higher education program in the city of Quibdó (department of Chocó, Colombia), and the second, in a school of primary and secondary levels in the community of Buenos Aires (department of Vaupés, in the Colombian Amazon). This document addresses certain tensions engendered by the execution of these projects, the obstacles met, and the fact that both initiatives, despite being able to help resolve certain issues, also create other problems that threaten the involved groups' continuity and cultural autonomy.

Keywords: ethno-education, Afro Colombians, indigenous people, Amazon, Chocó.

1. Introducción

La inspiración para escribir un artículo sobre la educación entre grupos étnicos de Colombia surgió después de leer las palabras arriba citadas de Gavina Córdova, educadora intercultural peruana. Sus palabras, que tomo aquí como una invitación para acompañarla en su propósito de “reflexionar sobre la educación de nuestros pueblos”, me impulsan a dar cuenta de dos experiencias personales de trabajo en dos proyectos etnoeducativos entre afrodescendientes del Pacífico e indígenas de la Amazonía colombiana. Se trata de dos experiencias que, vistas desde la perspectiva dada por la distancia y el tiempo, se enmarcan en las políticas etnoeducativas del Estado colombiano y los planteamientos de interculturalidad y pluralidad epistémica de autores como Tlostanova y Mignolo, Walsh *et al.*, Godenzzi y Chuquimamani, entre otros. En este sentido, el artículo busca contribuir a la reflexión sobre la etnoeducación y la interculturalidad en el ámbito latinoamericano a través de dos experiencias personales que intento articular con las discusiones teóricas sobre estos temas.

Para ello, presentaré, en primer lugar, información de contexto sobre el surgimiento de la etnoeducación en Colombia y las propuestas de interculturalidad y pluralidad epistémica a las que esta se vincula. Posteriormente, aportaré algunos datos básicos sobre los grupos étnicos de Colombia, para después exponer los rasgos generales de los dos proyectos en los que participé y mi papel en cada uno de ellos. Finalmente, en las conclusiones, volveré sobre algunos de los problemas surgidos en estos dos proyectos a la luz de las consideraciones teóricas presentadas en la primera parte, los desafíos que estos proyectos enfrentan y las oportunidades que se abren por delante. El artículo sostiene, a manera de hipótesis, que la puesta en práctica de proyectos interculturales y de etnoeducación tropieza con numerosas dificultades cuando estos no cuentan con las condiciones materiales, económicas y culturales que permitan su ejercicio, poniendo en riesgo, en ciertos casos, la supervivencia cultural de sus potenciales beneficiarios.

2. Etnoeducación en Colombia

Colombia se reconoce como un estado pluriétnico y multicultural desde 1991. Tal reconocimiento, que es resultado de movimientos sociales y políticos iniciados al menos desde mediados del siglo XX, tuvo varias implicaciones para los grupos étnicos del país. En efecto, que se admitiera que los indígenas, afrodescendientes, pueblos raizales, rom, entre otros, formaran parte integrante de la nación colombiana, y que a su vez fueran vistos como sujetos de derechos y deberes frente al Estado colombiano –incluyendo su participación política– significó para muchos un avance considerable en materia de reclamos sociales, políticos y culturales de las minorías étnicas. La introducción de un discurso de respeto hacia esa diversidad cultural, la aceptación de las especificidades culturales de estas minorías, la adopción de unas políticas diferenciales por parte del mismo estado, así como el interés de sectores sociales y académicos por conocer y documentar su situación, fueron algunas de las consecuencias de estos movimientos de carácter reivindicativo.

Sin embargo, como sostienen varios estudios (Caicedo Ortiz y Castillo; Castillo), existe todavía un desfase entre el discurso institucional y la puesta en práctica de esos discursos. Uno de los campos donde se

constata este desajuste es la etnoeducación, una noción que aquí entendemos como la educación destinada por las instituciones estatales a los grupos étnicos.¹ En sus aspectos básicos, la etnoeducación es concebida como un instrumento para desarrollar propuestas de educación que respondan a los intereses de los grupos étnicos de acuerdo con sus características culturales, sociales y económicas, en una “dimensión de articulación intercultural” (Ministerio de Educación Nacional 3), con la finalidad de “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Artículo 56, Ley 115). En este mismo sentido, el Decreto 804 de 1995 establece la etnoeducación como el derecho de los grupos étnicos a “una formación que respete y desarrolle su identidad cultural y como parte de un servicio educativo”.

Por su parte, y en concordancia con este discurso institucional, las propuestas académicas sobre la etnoeducación se apoyan a su vez en nociones como interculturalidad y pluridiversidad epistémica, las cuales se entienden como condiciones y también como finalidades de los proyectos etnoeducativos. El surgimiento de este discurso etnoeducativo, de las políticas institucionales que lo respaldan y de los movimientos sociales y culturales que reclaman su cumplimiento, coinciden con la aparición y consolidación de las corrientes neoliberales en América Latina, las cuales, como se sabe, afectan de manera importante el sector educativo (Castillo 15-16). El giro económico, político y social que supone la entrada del neoliberalismo (el cual conlleva a su vez un viraje epistemológico) se produce en un marco de redefinición de las relaciones entre los estados y las minorías étnicas, en medio del cual el estado nacional se convierte progresivamente en un estado multicultural que funge ya no como garante de los derechos de sus ciudadanos, sino como proveedor o facilitador de servicios para los mismos. De esta manera, los ciudadanos con derechos (incluidos los miembros de las minorías étnicas) son transformados en clientes o usuarios de un mercado de servicios, entre los que se cuentan la salud y la educación, los cuales, a partir de entonces, son ofrecidos por agentes privados o contratistas (Castillo 16). Es en este panorama de redefinición de relaciones en el que la etnoeducación se introduce como política de estado, constituyéndose, en consecuencia, como un campo de luchas políticas e ideológicas permanentes.²

1 En la Ley General de Educación de 1994, en el capítulo tercero de la Ley 115, Artículo 55, se lee: “se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Ver Castillo (16-17). Se trata, en efecto, de la aplicación en el campo de la educación del concepto de “etnodesarrollo” propuesto en los años ochenta por Guillermo Bonfil Batalla, con el cual este antropólogo mexicano se refería a la autonomía que tienen los grupos culturales sobre sus recursos culturales, entre ellos la educación.

2 El artículo de Castillo señala que la etnoeducación en Colombia es el resultado de dos “batallas” o procesos históricos diferentes que confluyen: una batalla iniciada por movimientos indígenas desde mediados del siglo XX en la que se busca incluir otro tipo de escuela y de enseñanza en la educación de los pueblos indígenas, delegada por mucho tiempo a las comunidades religiosas (con los efectos que ello ha tenido hasta el momento), y otra batalla iniciada por afrodescendientes desde los años 80 en busca de su reconocimiento étnico y de la aceptación de sus particularidades sociales y culturales. Por otra parte, el que para muchas personas (especialmente indígenas y afrodescendientes) la etnoeducación hubiera significado el acceso por vez primera a la educación superior hizo surgir interrogantes acerca del papel de la universidad en la educación colombiana, ya que, como argumentan algunos, esta ha sido, históricamente, reproductora de un conocimiento “universal” y una racionalidad científica ligada a un pensamiento único, el pensamiento eurocéntrico, y a unas prácticas y saberes surgidas en un contexto de relaciones coloniales más bien reacias a incluir visiones de otras tradiciones diferentes al saber occidental, o en algunos casos, haciéndolo a través de jerarquizaciones difíciles de superar entre conocimiento universal y conocimientos locales (Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán 3).

3. Datos de contexto sobre grupos étnicos en Colombia

El censo efectuado en 2018 estableció que en Colombia hay cerca de 2 millones de indígenas (1.905.617), lo cual representa un 4,4 % del total de la población, estimada entre 49 y 50 millones de personas. Respecto a los afrodescendientes, los datos son menos claros, si bien las más recientes estimaciones indican que estos son entre 4,5 y 5,6 millones de personas (esto es, entre el 10 % y el 15 % de la población). Parte importante de los afrocolombianos se encuentran en el departamento del Chocó (región del Pacífico), en donde representan cerca del 82 % de la población (sobre un total de 500 mil habitantes aproximadamente), seguidos de indígenas (en su mayoría de la etnia embera, con un 13 %) y mestizos y blancos (5 %). Según los indicadores socio-económicos, Chocó es el departamento más pobre del país, uno de los que presenta mayores problemas de corrupción y donde sus habitantes tienen serias dificultades para acceder a servicios básicos como agua, comida, salud y educación. Su capital, Quibdó, ubicada a orillas del río Atrato, alberga más de 115 mil personas, siendo su composición demográfica en términos porcentuales similar a la del conjunto del departamento. La mayoría de las comunidades están ubicadas en las cabeceras de los ríos, en territorios de difícil acceso debido a la escasez de vías de comunicación, así como a su intrincado relieve selvático. Siendo la segunda región más lluviosa del mundo, sus principales ciudades carecen de acueducto.

La Amazonía, por su parte, es una de las cinco regiones geográficas del país. Ubicada en el sur del país, es la región más extensa de Colombia (abarca más del 40 % del territorio, en su mayor parte compuesto de selva húmeda tropical) y es habitada por poco más de 265 mil personas, lo cual la hace la menos poblada del país. De capital importancia ecológica para el continente americano y para el mundo, la Amazonía posee abundantes recursos hídricos, una enorme variedad biológica, lingüística y cultural, y una historia marcada por la periódica aparición de bonanzas económicas vinculadas con la extracción de recursos como el caucho, el oro y otros minerales. Así mismo, es una zona que sufre la progresiva deforestación que amenaza el equilibrio ecológico de la región y del planeta.

Son estos, a grandes rasgos, los dos contextos en los que se enmarcan los dos proyectos educativos en los que participé hace cerca de diez años.

4. Creación y puesta en marcha del primer programa de antropología en Chocó

En el año 2007, fui contactado por una profesional de trabajo social para invitarme a participar en la creación y puesta en marcha de un programa de antropología en la ciudad de Quibdó. Se trataría del primer programa de antropología en la región, lo cual, para los integrantes del equipo, tenía un significado particular. Después de una primera reunión, y con algunos documentos en mano, entendí que uno de los principios éticos y metodológicos en los cuales se inspiraría el programa era contribuir a pensar la periferia y a sus habitantes *desde* la periferia y *para* la periferia. Esta propuesta, que juzgué para entonces muy pertinente, implicaba, entre otras cosas, que los potenciales beneficiarios del proyecto, principalmente afrodescendientes e indígenas, tendrían acceso a una educación que les permitiría, al menos en teoría, pensarse a sí mismos, desde sí mismos y en beneficio de sí mismos, y no desde teorías y conceptos originados en contextos europeos o norteamericanos. Esta apuesta epistemológica, sumada a la promesa de visitar un lugar que hasta ese momento no conocía, fueron dos motivaciones que me animaron a sumarme a la iniciativa (las otras dos fueron la

adquisición de experiencia laboral y ganar un poco de dinero, algo que no venía mal para quien comenzaba su recorrido por los inciertos caminos del mercado laboral de los antropólogos en Colombia).

La metodología del proyecto combinaba la educación a distancia y la educación presencial. La parte presencial se efectuaba a través de una estadía de un fin de semana (sábado y domingo) que el docente encargado realizaba en la ciudad de Quibdó.³ Era el momento en que podíamos conocer a los estudiantes, presentar los cursos, los contenidos, los trabajos, la metodología, la evaluación y algunos temas y conceptos clave de las asignaturas. Previo a este primer y único encuentro presencial, los estudiantes tenían acceso a un módulo de varias páginas escrito por el profesor, el cual servía de guía de trabajo.

Si bien los docentes éramos libres de proponer las actividades que consideráramos convenientes (talleres, discusiones en grupo, videos), estas sesiones tenían un carácter más bien magistral, pues el tiempo debía ser aprovechado para explicar los contenidos del curso, los temas, los trabajos, la evaluación y, en general, aspectos sin los cuales hubiese sido difícil llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Concluida esta primera etapa de las sesiones presenciales, los estudiantes volvían a sus actividades habituales, y los docentes retornábamos a nuestras ciudades de origen (Bogotá, Medellín, Cali, etc.) desde donde continuábamos con nuestra tarea de orientar y evaluar a los estudiantes a distancia.

Este proceso de orientación y asesoría para la elaboración y posterior entrega de trabajos tenía lugar por la plataforma virtual creada por la universidad para tal efecto, a veces también por Skype y por teléfono.⁴ En esta plataforma, donde se producía la mayor parte de la interacción entre docente y estudiantes, se realizaban actividades como discusiones (foro virtual), tutorías virtuales (chat) de dos horas de duración dos veces por semana, entregas de trabajos para su posterior corrección y evaluación (portafolio), entre otros. La plataforma era utilizada igualmente por el profesor para compartir materiales (enlaces de videos, textos en PDF, etc.) que juzgara pertinentes para contribuir a la formación de los estudiantes y a un mejor desarrollo del curso. Los estudiantes, cerca de veinticinco, eran en su mayoría afrodescendientes, aunque también había, en menor proporción, indígenas y mestizos. Siendo todos adultos, tenían responsabilidades laborales y familiares, lo cual implicaba que el estudio ocupara el tercer o cuarto lugar en su lista de prioridades.

Descrito a grandes rasgos, este era el contexto de mi trabajo. ¿Cuáles eran los problemas? Desde muy temprano me percaté de que me hallaba en una situación paradójica, ya que, si bien era el docente del curso, era a la vez uno de los más jóvenes del grupo. La mayoría de los estudiantes había recorrido un camino más largo que el mío, con lo cual era lógico pensar que ellos sabían más de la vida y del mundo que yo. Estar en esa situación me hizo pensar no pocas veces que estaba ocupando un lugar que no me correspondía, lo cual además suscitó en mí varias preguntas. Por ejemplo: ¿cómo aceptar o esperar que una persona como yo, que para entonces no había cumplido los treinta años, venida de un contexto diferente –un contexto urbano, de educación universitaria pública, pero en cierta forma privilegiada si se compara con la de otros contextos educativos– pudiera tener autoridad o influencia alguna sobre un grupo de estudiantes que acumulaban en

3 Quibdó es la capital del departamento del Chocó, está ubicada a 312 kilómetros en línea recta en dirección noroeste de Bogotá y a ella puede llegarse por vía aérea en poco más de media hora, o por carretera a través de un recorrido que toma diez horas o más de acuerdo con las condiciones de la ruta.

4 En mi caso particular era habitual que recibiera llamadas de los estudiantes los domingos a cualquier hora para responder preguntas y dar algunas orientaciones.

sus cabezas y en sus cuerpos unas vivencias y unos saberes que yo no tenía y que tampoco dimensionaba? ¿Cómo aceptar que yo exigiera trabajos y evaluara a personas que habían caminado un trayecto más largo por esta vida? ¿Con qué autoridad moral, cultural y epistémica alguien venido del centro les invitaba a pensar la periferia desde la periferia y para la periferia? Si bien para entonces no concebía lo que pasaba allí en términos de interculturalidad ni etnoeducación, había evidencias de que este proyecto tenía ese doble carácter, toda vez que, en el aula de clase, y también por fuera de ella, se daba un constante intercambio de conocimientos identificados con tradiciones culturales diferentes⁵.

Sentía así que mi relación con los estudiantes estaba atravesada por la desigualdad, la exclusión y la distribución inequitativa de oportunidades, lo cual en cierta forma me hacía sentir culpable e injustamente beneficiado por la circunstancia azarosa pero decisiva de haber nacido en otra parte y haber tenido acceso a una educación de mejor calidad que la que en ese entonces estaba en capacidad de impartir. Al lado de esto, juzgaba también aquella experiencia como una oportunidad para tratar de lavar esa culpa, contribuyendo con mi trabajo a pagar una ínfima parte de la enorme deuda histórica hacia los pueblos negros e indígenas del mundo contraída por los que en ciertos contextos pasamos por blancos u occidentales (pero que en otros pasamos como inmigrantes, extranjeros o minorías visibles de otros estados) y de hacer algo que corrigiera –al menos en parte– la injusticia estructural de la cual formaba parte.⁶

Además de estas consideraciones, en el transcurso de mi trabajo se presentaron algunas situaciones que me plantearon otros interrogantes. Uno de ellos era el de cómo evaluar y calificar los trabajos, ya que estos no estaban redactados en un lenguaje adaptado al lenguaje académico universitario. Algunos de ellos (debo decir que no todos) carecían de ese sentido de organización y estructuración jerárquica de las ideas utilizado en los textos académicos. Tampoco eran raros los problemas de coherencia, ortografía y rigor analítico que, en mi manera etnocéntrica (¿o eurocéntrica?) de pensar y ver las cosas, denotaban unas falencias de formación y alfabetización básicas (algo que, dicho sea de paso, no es exclusivo de estudiantes de las minorías ni de una región en particular, ya que aun en contextos más favorecidos y con estudiantes en mejores condiciones materiales también se evidencian problemas de organización y estructuración de ideas, así como de argumentación escrita y de redacción). Por ello, la mayoría de las veces mis comentarios a esos trabajos señalaban que, aunque los temas eran muy interesantes (y en verdad lo eran, pues contenían conocimientos relacionados con su propia realidad), hacía falta profundizar más en algunas ideas y corregir, entre otras cosas, la organización y redacción de la información. También notaba que no era fácil lograr que aplicaran algunos conceptos expli-

5 Para una mayor discusión sobre interculturalidad, vale la pena consultar los trabajos de Cortez Mondragón, Cuenca y Solís Fonseca, De Vallescar Palanca y Walsh. Solís Fonseca, por ejemplo, asume que “la interculturalidad es la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas” (Solís Fonseca 97). Por su parte, Catherine Walsh entiende que la interculturalidad tiene que ver con aprender a pensar el mundo desde la diferencia colonial (Walsh 61), mientras De Vallescar Palanca habla de “filosofía intercultural” como una que cuestiona los “parámetros tradicionales del pensamiento y sus fronteras [...] y nos sitúa frente a nuevas sensibilidades y horizontes [a la vez que] detecta y pone al descubierto los intereses políticos, sociales y económicos que definieron rutas muy importantes en la construcción-validación del conocimiento” (De Vallescar 119-120). Desde esta óptica, la filosofía intercultural es un campo de reflexión que se interesa por reconocer el aporte de cada persona y cada cultura al destino común de la humanidad. Boaventura de Sousa Santos retoma algunos de estos planteamientos en su libro *Refundación del Estado en América Latina*.

6 Alguna vez se me ocurrió transmitir estas inquietudes a los estudiantes, a lo que una de ellas respondió que si bien era cierto lo que yo decía, también era cierto que yo había estudiado antropología, lo cual hacía que ella aceptara mi conocimiento en la materia.

cados en clase, puesto que a veces eran mal interpretados o simplemente desestimados. En ese sentido, tal vez hubiese debido ajustarme un poco más a la filosofía del programa y dejar que pensarán la periferia desde la periferia y no desde el centro, como creo que ha sido la regla en la antropología.

En contraste con sus trabajos, los estudiantes siempre mostraban en clase, y también en las tutorías virtuales, una actitud atenta, despierta y reflexiva, además de respetuosa. Disfrutaba mucho de sus intervenciones, ya que eran dueños de un vocabulario, de una fluidez verbal, de una entonación y un sentido del desparpajo acompañado del humor que hubiera querido para mí. Aunque no pretendía que el discurso oral quedase plasmado como tal en sus trabajos escritos (y menos tratándose de textos académicos), sí aspiraba a encontrar algunos ecos de sus intervenciones en clase. Por tal motivo, tomando el consejo del escritor mexicano Juan Rulfo, sugerí a los estudiantes que trataran de escribir como hablaban (por supuesto, algo va de decirlo a conseguirlo).

También pensaba por ese tiempo en los estudios de Jack Goody y Walter Ong sobre la división entre oralidad y escritura y los distintos modos de pensamiento y de estructuras cognitivas que dichos sistemas originan. No conocía en aquel entonces los enfoques introducidos por las propuestas de los Nuevos Estudios en Literacidad que problematizan la división entre oralidad y escritura (Zavala *et al.*) y la cautela con que debía tomarse esa dicotomía. El problema –entendí después– quizá no era que los estudiantes vivieran inmersos en contextos de transmisión oral de conocimientos, sino simplemente que habían recibido una educación insuficiente en lectura y escritura académica.

Aparte de esto, había otros aspectos que resultaban problemáticos. El hecho de que algunos estudiantes no tuvieran acceso a una computadora ni a un servicio de internet desde sus comunidades de origen planteaba una problemática difícil de resolver. Caso especial era el de los emberas, representados en el aula por cinco o seis estudiantes que vivían en zonas muy alejadas de los centros poblados y, por ende, de conexiones a internet. Estos emberas me contaban que para poder ir a las sesiones presenciales de los cursos (las de los fines de semana) debían caminar una o dos horas desde sus comunidades hasta un río, por el cual se transportaban en alguna embarcación hasta alguna carretera, en la cual esperaban un bus que, tras cinco o seis horas de recorrido, llegaba por fin a Quibdó. En otras palabras, su situación les hacía imposible seguir las tutorías virtuales programadas dos veces por semana (las cuales tenían una ponderación en la nota final del curso) y hacer entrega oportuna de sus trabajos. Esto significaba que no podía aplicar con ellos, ni con otros, los mismos criterios de evaluación, pues no tenía la posibilidad de orientarlos en su proceso de elaboración de los trabajos.

Lo que me interesa, con lo anterior, es ilustrar la forma en que las condiciones sociales, culturales, materiales y económicas de los estudiantes plantean un desafío para un proyecto etnoeducativo de tales características y para el proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto. La “solución” a estos problemas consistió entonces en hacer uso de diferentes modalidades de evaluación que compaginaran con lo que a veces llaman ‘flexibilidad académica’, una solución que no obstaculizara el desarrollo y las aspiraciones educativas y profesionales de los estudiantes, pero que a la vez tampoco obrara en detrimento de los criterios académicos que el programa pretendía. De esta manera, entregas tardías de trabajos, asesorías telefónicas, degradación de los criterios mínimos de aprobación, estaban en el menú de las fórmulas utilizadas, un procedimiento que a mi

manera de ver cuestionaba la legitimidad del proyecto y planteaba problemas que ni la misma institución ni las personas que hacíamos parte de ella estábamos en capacidad de resolver.

Ser partícipe y testigo de todo esto me hizo también recordar las reflexiones que en algún curso universitario hizo una profesora acerca del papel de la escritura en la sociedad colonial. Percibí que en este contexto la escritura era efectivamente un mecanismo de poder y de exclusión que reforzaba las desigualdades y los abismos sociales, económicos y educativos entre estudiantes (Gnecco y Zambrano). La escritura era, además, el criterio con el cual el programa universitario evaluaba las competencias académicas de estudiantes más entrenados y familiarizados con la transmisión oral de sus conocimientos y experiencias de vida. Así, otro abanico de interrogantes se abría: ¿era justo evaluar a los estudiantes solo con base en este criterio? ¿Qué otras opciones o modalidades de evaluación podrían haberse concebido entonces para estos estudiantes? ¿Qué clase de trabajo podría hacer el docente para paliar estos desfases en lo escrito? Por supuesto, siempre existía la posibilidad de dar un poco más de lo que se nos pedía. Pero no todas las veces era posible.

Hubo también aspectos positivos. Por ejemplo, el hecho de que el conocimiento no circulara en una sola vía (la que va del docente al estudiante), sino en diferentes direcciones, era sumamente gratificante. En alguna ocasión, durante una de las sesiones presenciales, los estudiantes me preguntaron si había registro en la historia de imperios africanos comparables a las civilizaciones más conocidas. Les dije que sí y les prometí llevar al día siguiente mayor información al respecto. Fue así como en un tiempo libre entre sábado y domingo reuní algunos datos que utilicé luego para hablarles de algunos imperios africanos. En ese momento entendí que el aula de clase debía presentarse como un espacio que vinculara sus experiencias de vida con el conocimiento histórico o científico que pretendía impartir. Pero lo más interesante, y al mismo tiempo emocionante, fue ver la reacción que tuvieron cuando desprevénidamente proyecté una foto de una embarcación que navegaba apaciblemente sobre el río Congo. Esta foto, puesta allí sin más propósito que el decorativo, resultó ser un dispositivo didáctico no previsto que activó una serie de conocimientos y reflexiones por parte de los estudiantes. Pude ver y escuchar con sorpresa cómo empezaron a hablar y a comentar entre ellos las características de esa embarcación del río Congo comparándola con las que surcan las aguas del río Atrato (el mismo río que atraviesa Quibdó y el departamento del Chocó). Me pareció increíble presenciar eso y darme cuenta de cómo un aspecto al que no solía prestar atención en las clases (la cultura material) había activado una serie de conocimientos técnicos, prácticos y culturales que poseían los estudiantes, al tiempo que permitía una conexión entre su contexto actual y un contexto histórico y geográfico lejano. La embarcación del río Congo hizo emerger a la superficie memorias casi olvidadas del continente africano.⁷ Tuve entonces la certeza de que la construcción del saber en el aula de clase debía plantearse como una actividad verdaderamente colectiva, orientada por un espíritu más dinámico e investigativo del que hasta ese momento había utilizado, y a su vez enfocada hacia la interculturalidad y pluriversidad epistémica ya mencionadas.⁸

7 En el contexto colombiano, el antropólogo Jaime Arocha es quien más ha insistido en la idea de *huellas de africanía* para referirse a este tipo de situaciones.

8 Esto puede encajar con el planteamiento de Ricardo Cuenca, quien entiende que la interculturalidad desde la educación está vinculada con la “dimensión cultural del proceso educativo y un aprendizaje significativo social y culturalmente situado” (Cuenca 138).

Una sorpresa similar me llevó cuando puse sobre la mesa el tema de la mutilación de los genitales femeninos. Había leído en alguna parte que ciertas sociedades indígenas y africanas practicaban esta costumbre y quise averiguar qué opinión les merecía. El tema, además, era para ese entonces de actualidad, ya que la prensa escrita se había ocupado por esos días de denunciar cómo tal práctica había acarreado problemas de salud pública y muchas muertes entre mujeres emberas. Para mi asombro, las respuestas a esta pregunta fueron variadas. Uno de los allí presentes explicó que sobre la ablación había diversas interpretaciones en sus comunidades, pero que hasta ese momento no habían llegado a ningún consenso. Según él, una de esas interpretaciones explicaba que entre ellos la mutilación de los genitales tenía por objetivo perfeccionar el cuerpo femenino, ya que consideraban que el clítoris era una especie de imperfección. También señaló que el problema no era cortar el clítoris, sino que las cuchillas con las que lo hacían estaban infectadas (cuchillas que, por otra parte, eran proporcionadas según su versión por personas externas a las comunidades).⁹ Por su parte, los estudiantes afrodescendientes también explicaron que en algunas de sus familias esa costumbre existía, aunque su explicación fue menos cosmológica que la de aquellos: decían, simple y llanamente, que esta era practicada por madres y abuelas para calmarles la *arrechera* a sus hijas y nietas (lo cual significa aplacar el impulso sexual que se les atribuye a las mujeres chocoanas).

Este tema de la ablación, si bien es sensible, generó chistes y debates,¹⁰ haciendo aflorar, entre otras cosas, concepciones problemáticas de las relaciones de género y sexualidad entre los estudiantes y los roles del hombre y la mujer en la sociedad. Al mismo tiempo, sirvió para hacer un cuadro comparativo de la ablación entre emberas y grupos afrodescendientes, lo que generó procesos de reflexión, autorreflexión y de investigación entre los estudiantes y dio un sentido diferente a la experiencia de enseñar antropología en Colombia.

5. Segundo proyecto: el Centro Escolar Mayavi, en la comunidad de Buenos Aires, Amazonia colombiana

Con 265 mil habitantes, se estima que la Amazonía colombiana alberga entre 40 y 50 de las 115 etnias de Colombia, agrupadas en más de 14 familias lingüísticas entre las cuales se destacan las de lenguas tukano, tikuna, huitoto, arawak y tupí. Las etnias amazónicas viven por lo general en pequeñas comunidades, con pocos habitantes, organizadas en grupos dispersos y segmentados, alternando periodos de sedentarismo con movilidad según la disponibilidad de recursos y los lazos sociales y de parentesco establecidos en su territorio.

La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) es la entidad que agrupa las asociaciones indígenas en el país. Esta se ocupa de promover y proteger los derechos de los indígenas, en virtud de lo cual inició en el 2009 un proyecto de investigación denominado “Comisión corográfica de los pueblos indígenas de

9 Un artículo firmado por Víctor Zuluaga dice lo siguiente en relación con la ablación: “Dos razones fundamentales son las que aducen los chamí [un subgrupo de los embera] para realizar este tipo de operación: en primer lugar, para evitar que las mujeres sean rechazadas por los hombres debido al tamaño que en algunos casos puede alcanzar el clítoris; en segundo lugar, eliminar en gran medida la fuente de excitación en la mujer, para garantizar una mayor fidelidad de las mujeres, cuando contraen matrimonio y, desde luego, evitar los movimientos durante la realización del coito” (49). Esto último permitiría la conservación del equilibrio necesario para el mundo, según la tradición mítica de los embera chamí.

10 Había ciertamente sentido del humor en aquella clase, sobre todo en lo relacionado con la sexualidad. Alguna vez, explicando el significado de la palabra ‘poliandria’, un estudiante afrocolombiano aprovechó para decir que en el Chocó no solo se practicaba la poliandria, sino también la ‘culiandria’.

Colombia”. Este proyecto estaba orientado a documentar la situación de aquellas etnias consideradas en peligro de extinción y, de esta manera, producir documentos que dieran cuenta de su situación, así como de los factores de riesgo que amenazaban su existencia, eran asuntos prioritarios para el proyecto. El objetivo principal era producir información que pudiese ser utilizada como soporte para exigir al estado colombiano la toma de decisiones y acciones que asegurasen la supervivencia de tales poblaciones. Fue en el contexto de este proyecto que tuve ocasión de acercarme por primera vez a la realidad de los grupos indígenas colombianos.

Trabajando en equipo con un antropólogo indígena murui-muinane,¹¹ nuestra misión consistía en ubicar y visitar sobre el terreno un par de etnias de las cuales se sabía muy poco. Una de ellas era la etnia de los cabiyaríes, grupo del cual había poca información en los libros disponibles en ese momento tanto en las bibliotecas públicas como en internet. De los datos recogidos se desprendería que estos vivían en un sitio cercano a la confluencia del río Apaporis con el caño Cananarí, en los límites entre los departamentos del Vaupés y del Amazonas. Orientados por esto y por la información proporcionada por personas con algún conocimiento de la región, decidimos dirigirnos hacia la comunidad de Buenos Aires, donde, según parecía, se concentraba la mayor parte de cabiyaríes. Teniendo en cuenta que estaban al borde de la extinción, era urgente identificar qué factores de riesgo amenazaban su supervivencia.

Después de sortear algunas dificultades que complicaron nuestro acceso al terreno (y que por sí solas podrían ser objeto de otro ensayo), logramos por fin llegar a la comunidad de Buenos Aires. La primera cosa que llamó mi atención fue el aislamiento en que se encontraban. La segunda: la diversidad étnica y lingüística que allí predominaba (cosa que no estaba documentada en las fuentes consultadas).¹²

Buenos Aires era, en efecto, una comunidad multiétnica y plurilingüística donde la lengua predominante no era el cabiyarí (de la familia arawak), sino el barasano (de la familia tukano). ¿Por qué? Porque en ese momento la etnia mayoritaria eran los barasano y no los cabiyarí. Era difícil establecer desde cuándo había sido así, pero los pobladores decían que desde hacía mucho tiempo los cabiyarí sostenían intercambios permanentes con los barasano, de forma que estos últimos habían acabado por migrar a territorio cabiyarí, absorbiéndolos cultural y lingüísticamente. Esta absorción cultural de un grupo indígena sobre otro se había producido a través de matrimonios mixtos entre barasanos y cabiyaríes que daban como resultado que los hijos aprendieran el barasano, que era la lengua materna de muchos de esos niños, y la lengua predominante en la comunidad. Por este motivo, al ser interrogados sobre el tema, la conclusión de algunos era que en unos años los cabiyarí solo lo serían de nombre, ya que, a excepción de unos pocos mayores, ellos mismos no estaban hablando ni practicando su idioma.

Una explicación complementaria a esta la encontramos también en los estudios lingüísticos, los cuales indican que, siendo una lengua de la familia arawak, el cabiyarí se halla en una situación minoritaria y de aislamiento respecto a las otras lenguas de la región, las cuales pertenecían en su mayoría a la familia tukano. Concordaba esto con los testimonios de los habitantes de Buenos Aires, quienes sostenían que el cabiyarí era

11 Hijo de padre murui y madre muinane, dos etnias de la Amazonia colombiana derivadas de los huitoto.

12 Los mapas sobre grupos indígenas de Colombia consultados en ese momento suelen ubicar a cada etnia en un territorio determinado, desconociendo los numerosos contactos e intercambios culturales que estos grupos han sostenido durante años. Para más información sobre la historia de estos grupos amazónicos y sus contactos culturales, vale la pena destacar los artículos de F. Bourgue y el de S. Hugh-Jones, así como el trabajo de F. Correa.

una lengua complicada de aprender porque no se parecía ni al barasano ni a las otras lenguas presentes en la comunidad como el taibano y el tatuyo.

En el momento de nuestra visita, funcionaba en Buenos Aires un centro escolar donde trabajaban profesores de la etnia cubeo (la etnia mayoritaria del departamento del Vaupés), los cuales no conocían la lengua ni las tradiciones cabiyarí, como tampoco de las otras etnias allí presentes. La educación se impartía en español y los estudiantes inscritos eran 214 (entre ellos 119 internos que provenían de otras comunidades, pertenecientes a etnias como los barasanos, los taibanos, los tatuyos, los cabiyaríes, los sirianos, los desanos, los wananos, los carapanas, los tucanos, los tarianos, los cubeos, los muinanes, entre otros). Los estudiantes internos y los externos pagaban su matrícula, al igual que su pensión mensual, a través de una contribución de fariña (especie de harina hecha a base de yuca). El centro escolar impartía clases desde primero de primaria hasta quinto grado de secundaria. Además de ser un sitio de estudio, el centro escolar se presentaba como un lugar de intercambio cultural y lingüístico activo, razón por la cual no era extraño encontrar en la comunidad niños y jóvenes que hablaran dos o más lenguas diferentes, así como personas mayores que se comunicaran en cuatro o cinco lenguas aparte del español.

La educación en el centro escolar presentaba varios problemas. En grado décimo, por ejemplo, no habían sido contratados los docentes para las asignaturas de matemáticas, física, química, español y lenguas extranjeras. Tampoco contaba con ninguna infraestructura para el funcionamiento de los laboratorios de química y física, lo cual hacía que, en la práctica, los estudiantes tuvieran pocas horas de instrucción escolar semanal. En el transcurso de nuestra estadía, el rector del centro escolar adelantaba gestiones en la capital departamental para lograr la contratación de los profesores de estas asignaturas. Con este panorama, nuestra llegada a la comunidad fue aprovechada para llenar las largas horas de descanso de los estudiantes, encomendándonos la tarea de impartirles algunas charlas sobre diversos temas.

Muchos jóvenes, por su parte, habían tenido una educación interrumpida. Sus edades no correspondían con el grado que estaban cursando, lo cual se debía tanto a la interrupción repetida de sus estudios como al inicio tardío de su instrucción escolar. El centro escolar había sido un polo de atracción para muchos jóvenes de otras comunidades, incluso algunas que no estaban dentro del resguardo indígena de Jirijirimo. Estos niños y jóvenes provenientes de otras comunidades constituían el grupo de los internos, los cuales, además de la educación que recibían, eran empleados en labores de adecuación y embellecimiento de espacios en sus horas libres. Las clases iniciaban a las 6:30 A.M. (previa realización de trabajo de mantenimiento de las áreas comunitarias) y concluían a las 12 del día. Las tardes las dedicaban a labores como aseo y adecuación de espacios, y a actividades lúdicas como partidos de fútbol, baloncesto, voleibol y ajedrez.

A través de algunos ejercicios y conversaciones que mantuvimos con los estudiantes, pudimos constatar que, aunque manejaban algunas referencias, estos últimos no tenían claro el contexto nacional (de la misma forma que nosotros, los visitantes, tampoco teníamos claro el contexto local ni regional en el que nos movíamos). Para ellos, Bogotá era una ciudad más bien fría y remota, e inaccesible para la mayoría. Las dimensiones del estado del cual formaban parte tampoco eran precisas ni disponían de datos sobre su número de habitantes, las ciudades más importantes ni de otros grupos indígenas diferentes a los de la región. En contraparte, poseían un buen conocimiento de su entorno y de las comunidades aledañas, al igual que de otras etnias amazónicas.

Sin embargo, el escaso contacto con el mundo exterior no significaba que los estudiantes carecieran de interés por conocer otras culturas o países. Al hablarles de China, Brasil o India, los estudiantes manifestaban interés por conocer un poco más. No eran ajenos a los problemas de la globalización y de la economía internacional, de la cual tenían noticias por las distintas bonanzas que había conocido la región (cauchera, de pieles, de coca...). Entre ellos eran frecuentes los chistes y las bromas en lenguas que yo no comprendía. El concepto de proyecto de vida no parecía tener mucho sentido en ese contexto, si bien algunos se planteaban la posibilidad de llegar a ser líderes de sus comunidades.

En cuanto a la etnoeducación, el *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* del Centro Escolar Mayavi proponía combinar el saber local de las comunidades indígenas con el saber científico en los siguientes términos:

En la práctica o aplicación del conocimiento se debe fomentar o fortalecer las técnicas y tecnologías autóctonas, representadas en sus artesanías, instrumentos, herramientas y conocer otras en busca de mejorar su calidad de vida; es decir, que recoja y asimile el conocimiento científico para promover el desarrollo y el progreso de la comunidad (*PEI 2*).

Los profesores del centro escolar tenían conocimiento de otras experiencias etnoeducativas como la de los tuyucas en Brasil, por medio de las cuales estos grupos habían logrado combinar los elementos propios y tradicionales de la cultura indígena con las ventajas y aportes de la cultura de los blancos. Sin embargo, los profesores eran conscientes de que existía una contradicción entre el tipo de instrucción que brindaba el centro escolar y el plan de vida de las comunidades indígenas, pues mientras el *PEI* insistía en la articulación del saber local y tradicional con el saber científico, en la práctica esta labor de los educadores amenazaba con hacer desaparecer la cultura local e incluso la misma comunidad. Al menos era esta la reflexión que hacía uno de los profesores del centro escolar cuando fue consultado al respecto:

Nosotros colaboramos para que las culturas indígenas desaparezcan, somos conscientes de esa contradicción. Al formar a los jóvenes en el Centro Escolar, les estamos dando una formación con conocimientos, valores y expectativas diferentes a las que ofrece su cultura. Nosotros somos conscientes de eso y además sabemos que después de pasar por un colegio, después de estudiar, un muchacho no va a querer dedicarse a la chagra o a la pesca, que son trabajos duros. Aquí no hay economía ni trabajo para los jóvenes del colegio. ¿Entonces qué harán? Muchos a lo mejor migrarán. El colegio crea esa idea de migración en los jóvenes, pues aquí no encuentran nada que hacer. Si quieren seguir estudiando, seguirse capacitando, deben irse de la comunidad. Yo sé que esta comunidad se acabará en unos años, desaparecerá en unos años, y eso será una consecuencia de la labor de la escuela y de nosotros como profesores de la escuela (profesor Ignacio Gómez, comunicación personal).

Esta explicación ilustraba la encrucijada que en ese momento (y quizás aún ahora) enfrentaban los grupos indígenas, especialmente los jóvenes, los cuales no manifestaban un interés particular por el saber ancestral de los mayores ni por conocer los misterios y mecanismos que regulaban la vida social de los indígenas. El desconocimiento de las prácticas tradicionales y de los saberes ancestrales no solo les impedía volverse agentes activos para reproducir el orden social de sus comunidades, sino que también dificultaba su permanencia en las mismas comunidades.

Al mismo tiempo, las dificultades en personal e infraestructura ya señaladas ocasionaban que la educación que recibían los estudiantes del centro escolar no fuera suficiente para garantizar su inserción laboral en

un mercado de trabajo competitivo. El encontrarse en un sitio alejado de los lugares donde podrían continuar sus estudios y capacitarse para trabajar en algo diferente a las labores del campo hacía por supuesto más difícil este proceso. La comunidad de Buenos Aires, y en general la región de la cuenca del río Apaporis, carecía de las condiciones económicas que permitieran la generación de empleo entre los jóvenes y su absorción en un posible mercado laboral. El centro escolar era así el motor principal de cambio cultural de la comunidad de Buenos Aires, pero también un agente que contribuía, según el razonamiento de los educadores, a la desintegración cultural y social de etnias como la de los cabiyaríes.

Ante tal panorama, la principal pregunta que surgió –aparte de las consideraciones fundamentales sobre la identidad y la transformación inexorable de los pueblos indígenas– era la de cómo llevar a la práctica los fundamentos pedagógicos planteados en el *PEI* del Centro Escolar Mayavi. Conocer y seguir el ejemplo de otras experiencias como la de los tuyucas y los tarianos de Brasil ayudaría en este sentido. Pero para ello hacía falta dinero, apoyo y establecimiento de redes. ¿Quiénes podrían encargarse de ello?

La instalación y funcionamiento del centro escolar en la comunidad de Buenos Aires había implicado también un crecimiento demográfico cuya consecuencia inmediata era la mayor presión sobre los recursos disponibles. En el transcurso de nuestra visita se comentaba a menudo que el pescado era cada vez más escaso y que la tierra laborable comenzaba a agotarse. Esto afectaba fundamentalmente a los estudiantes externos del centro escolar (que eran aquellos que vivían en la misma comunidad con sus familias), ya que, según decían, muchas veces pasaban el día entero *a punta de cazabe*¹³ y sin pescado, que era su única fuente de proteína. Para los estudiantes internos la situación era distinta, ya que estos últimos tenían su alimentación más o menos asegurada por cuenta de los víveres que cada tres o cuatro meses hacía llegar la secretaría de educación departamental.¹⁴

Ante esta situación, algunas familias consideraban cada vez más la posibilidad de migrar. Eran conscientes de que algún día, cuando el pescado se acabara, tendrían que enfrentarse a la decisión de tomar sus cosas y mudarse, o seguir allí expuestos a un lento, pero progresivo marchitamiento físico y cultural.

6. Conclusiones

La base epistémica y filosófica de los dos proyectos expuestos, sintetizada en ideas como pensar desde la periferia y para la periferia en el primer caso y combinando saberes indígenas con saberes occidentales en el segundo, forman parte de una política etnoeducativa implementada en Colombia y en otros países de América Latina. Esta está encaminada hacia la democratización y adaptación de la educación a contextos específicos de enseñanza sobre la base del respeto de las diferencias culturales y la aplicación de nociones como interculturalidad, diferencia colonial y pluralidades epistémicas (Walsh; De Vallescar).

Sin embargo, como ha quedado en evidencia, la puesta en práctica de estos principios presenta enormes dificultades que van desde las mismas condiciones materiales y sociales de las comunidades hasta

¹³ Producto comestible hecho a base de harina de yuca.

¹⁴ Los alimentos recibidos eran preparados y administrados por las esposas de los profesores. De forma ocasional esta comida servía también para alimentar a los estudiantes que no eran internos, a visitantes ocasionales y a trabajadores temporales empleados en las labores de adecuación de la escuela a quienes se les pagaba por su trabajo con tres comidas diarias.

las lógicas epistémicas con las que pensamos y nos relacionamos con las minorías étnicas y sus territorios. Por supuesto, estos obstáculos podrían convertirse en oportunidades de crecimiento si se contara con el apoyo de otros sectores de la sociedad, el principal de los cuales debería ser el estado colombiano. En el contexto chocoano, podemos señalar que las difíciles condiciones socioeconómicas de sus habitantes, el aislamiento geográfico de las comunidades (especialmente de los emberas) y los costos de matrículas y materiales pedagógicos, son algunos de los factores que hacen difícil su acceso efectivo al sistema de educación superior. Por otro lado, además de crear estrategias para resolver los problemas de lectura y escritura ya señalados, habría que seguir trabajando en diseñar recursos para que los saberes de los estudiantes sean valorados, respetados e integrados tanto en las aulas de clase como en los planes de estudio de los programas universitarios. A su vez, estos recursos deben estar diseñados en función de unos objetivos pedagógicos, educativos y de desarrollo social claros, pertinentes y acordes con su situación.

Si bien el proyecto etnoeducativo de la comunidad de Buenos Aires se enfrenta a obstáculos económicos y materiales similares, este evidencia algunas diferencias en relación con el primero, la principal de las cuales se refiere a que se trata de una etnoeducación que no favorece la revitalización de los cabiyaríes ni de ninguna de las etnias que habitan Buenos Aires. Esto se debe en buena medida a que los profesores del centro escolar, la mayoría de los cuales son de la etnia cubeo, transmiten conocimientos que no se relacionan con las culturas de la comunidad donde trabajan, sino saberes propios de un sistema educativo diferente al indígena.

Los cabiyaríes, por su parte, no tenían en ese momento la impresión de que se estuvieran acabando. Pensaban, tal vez con razón, que la tendencia de toda sociedad era crecer, transformarse y reproducirse, y que ellos no serían la excepción. Aceptar esta realidad implica reconocer la complejidad de las dinámicas interculturales y entender que los cambios culturales, aun si se dan en detrimento de un elemento tan importante como es la lengua, pueden ser percibidos por muchos como una pérdida, pero no siempre para sus hablantes, quienes no necesariamente ven la lengua como un patrimonio cultural, sino como un instrumento de comunicación que en ciertos contextos funciona y en otros no. En efecto, a los cabiyaríes no parecía molestarles comunicarse en lenguas diferentes a la suya (hablar otras lenguas lo veían más bien como una riqueza), ni compartir su territorio con personas de etnias diferentes. Tampoco parecían sentirse mal por el hecho de que en la escuela no se enseñara el cabiyarí ni parecía preocuparles la posibilidad de que, en algunos años, como lo pronosticaban los profesores, su lengua y su cultura desaparecieran.

Tanto para el caso del Chocó como para el de la comunidad de la Amazonia, la pregunta aún persiste: ¿cómo hacer para que la educación o etnoeducación favorezca la revitalización cultural de los grupos indígenas y la memoria histórica y cultural de los afrocolombianos? ¿Cómo incluir esos saberes locales en las prácticas educativas de las escuelas y universidades? ¿Cómo garantizar su implementación y puesta en práctica en beneficio de las comunidades?

Desde un punto de vista pedagógico, es posible y deseable que los profesores mostremos un espíritu más abierto y atento hacia los conocimientos de los estudiantes y pobladores de las regiones, asumiendo a través de prácticas concretas el hecho de no ser los únicos con capacidad de hacer circular en las aulas de clase saberes sociales considerados como correctos o científicos. El hecho de intentarlo implicaría cuestionar el estatus social de los docentes, poniendo en igualdad de condiciones los llamados conocimientos *locales*

(asumidos como saberes no científicos y *materia prima* de sociólogos, antropólogos y educadores) y los conocimientos *universales* (valorados como científicos y como productos manufacturados y, en consecuencia, más caros y apreciados). Un proyecto educativo intercultural pensado desde las bases de las comunidades tendría mucho que enseñar a quienes paradójicamente estamos, a veces, menos dispuestos a aprender. Pese a todo lo anterior, no dejará de ser pertinente empezar a caminar o seguir caminando senderos ya recorridos con el propósito de acompañar a educadores como Gavina Córdoba a “reflexionar sobre la educación de nuestros pueblos”, que no es otra cosa que la educación de todos nosotros.

Referencias

- Arocha, Jaime. *Obligados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, 1999.
- Bourgue, François. “Los caminos del cielo. Estudio socioterritorial de los kawillary del Canarí y del Aporis”. *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 20, 1976, págs. 101-144.
- Caicedo Ortiz, José Antonio y Elizabeth Castillo Guzmán. “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”. *Cuadernos interculturales*, n.º10, agosto 2008, págs. 1-29.
- Castillo, Elizabeth. “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, n.º52, sep.-dic. 2008, págs. 15-26.
- Córdova, Gavina. “No le enseñan las cosas para pasar la vida, sólo le enseñan a leer y a escribir. Reflexiones sobre la escuela”. *Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Texas*, 2007, <http://nilavigil.files.wordpress.com/2007/10/gavina-cordova.pdf>.
- Correa Rubio, François. *Por el camino de la anaconda Remedio. Dinámica de la organización social entre los taiwano del Vaupés*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Colciencias, 1996.
- Cortez Mondragón, María. “Consideraciones acerca de la interculturalidad en el Ucayali”. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise. Lima: Ministerio de Educación, 2001, págs. 181-192.
- Cuenca, Ricardo. “La necesidad de educación intercultural. Reflexiones desde la psicología social”. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise. Lima: Ministerio de Educación, 2001, págs. 137-146.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Refundación del Estado en América Latina*. La Paz: Plural Editores, 2010.
- De Vallescar Palanca, Diana. “Consideraciones sobre la interculturalidad y educación”. *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise. Lima: Ministerio de Educación, 2001, págs. 115-136.
- Echeverría, Javier. “Pluralidad de la filosofía: pluriversidad versus universidad”. *Cuadernos de Ontología/Ontology Studies*, n.º12, 2012, págs. 373-388.
- Gnecco, Cristóbal y Zambrano, Marta, editores. *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia*. Bogotá: ICAN; Universidad del Cauca, 2000.
- Godenzzi, Juan Carlos y Chuquimamani, Nonato. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996.
- Goody, Jack. *La domesticación del pensamiento salvaje*. Barcelona: Akal, 1985.

- Hugh-Jones, Stephen. "Historia del Vaupés". *Revista Maguaré*, vol. 1, n.º 1, 1981, págs. 29-51.
- Olivé, León. "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica". *Varios autores. Pluralismo epistemológico*. Muela del Diablo; CLACSO, 2012, págs. 19-31.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Solís Fonseca, Gustavo. "Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú". *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise. Lima: Programa FORTE-PE; Ministerio de Educación, 2001, págs. 97-112.
- Tlostanova, Madina y Mignolo, Walte. *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: Ohio State University Press, 2012.
- Varios autores. *Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Centro Escolar Mayavi*. Mitú: Secretaria de Educación del Vaupés, 2002.
- Walsh, Catherine. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, editado por C. Walsh, A. García Linera y W. Mignolo. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006, págs. 21-70.
- Walsh, Catherine; Freya, Schiw; y Castro Gómez, Santiago, editores. *Interdisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya-Yala, 2002.
- Zavala, Virginia; Niño-Murcia, M.; y Ames, P., editores. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú, 2004.
- Zuluaga Gómez, Víctor. "La ablación del clítoris y su fundamento mítico". *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 4, n.º 11, 1997, págs. 47-51.

Fecha de recepción: 14/03/2020

Fecha de aceptación: 27/04/2020