



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

## Emberas: problema y posibilidad.

Un Análisis sobre las prácticas didácticas indígenas en el contexto intercultural colombiano

Emberas: problem and possibility.  
An analysis of indigenous teaching practices in the Colombian intercultural context

Jesús Mario Girón Higueta

Víctor Santiago Largo Gaviria

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales

### Resumen:

Este artículo nace de la investigación Las prácticas pedagógicas de docentes indígenas en el área del lenguaje en su relación con el fortalecimiento cultural y comunitario del pueblo embera eyábida del Occidente de Antioquia, el cual apuntó hacia las prácticas didácticas para la enseñanza de los saberes culturales propios y modernos del pueblo embera, el uso y enseñanza de la lengua nativa y la lengua castellana y las metodologías implementadas para alcanzar tales aprendizajes en instituciones educativas de contexto indígena. La complejidad y posibilidad de la práctica didáctica en este contexto indígena radica en cohesionar los saberes kapunia u occidentales con los propósitos de la “educación propia”. Es así como nos interesamos por conocer las prácticas didácticas de aula a propósito de la enseñanza de la lengua nativa y del español, y observamos múltiples limitantes heredados de enfoques pedagógicos y modalidades didácticas aprendidas tanto en la etapa en que los ahora maestros eran aprendices de la lengua castellana en la escuela tradicional rural como en su etapa de formación como docentes normalistas y licenciados.

Palabras clave: Práctica didáctica; Educación propia; Formación docente; Enseñanza de la lengua.

### Abstract:

This article was born out of the research of The pedagogical practices of the indigenous teachers in the field of language related to the cultural and communal strengthening of the Embera Eyabida people in the Eastern Antioquia which pointed to the didactical practices given to the teaching of the cultural own and modern fundamentals of the Embera people, the use and teaching of the native tongue and the Spanish language and the methodologies implemented to achieve such education in educational institutions of indigenous context. The complexity and possibility of the didactical practice in this native context is to consolidate the Kapunia or western knowledge with the purposes of the “own education”. And so we were interested in knowing the classrooms’ didactical practices tending to teach the native language and Spanish as well, and we found out endless limitings inherited from pedagogical approaches and didactical modes learnt both when the teachers of today were apprentices of the Spanish language in the traditional rural school and when they were in the learning stage as training teachers and graduates.

Key Words: Didactical practices; Own education, Teaching training; Language teaching.

Recepción: 30/10/2018

Aceptación: 10/12/2018

## Presentación

La presente investigación se focalizó en la observación y análisis de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del castellano y la lengua nativa de 3 docentes de la etnia embera del Municipio de Frontino. Como antecedentes se revisaron materiales de política y planeación de la educación indígena en general, y de los núcleos indígenas de la propia de ellos en particular a través del PEC (Proyecto Educativo Comunitario) del pueblo embera eyábida del occidente de Antioquia. A partir de entrevistas, visitas de campo y asesorías pedagógicas en el contexto indígena pudimos replantear el “qué queríamos” investigar con ellos pudiendo evaluar lo observado sobre las prácticas pedagógicas partiendo de la posibilidad que brinda la observación in situ. Si bien actualmente no disponemos de una abundante colección de datos y muestras en las que se evidencien prácticas didácticas críticas y complejas, con los que tenemos hemos intentado proyectar lo observado en un diagnóstico mínimo de lo que hacen los docentes en el aula, cruzando tales datos con sus relatos y con la documentación que traza el devenir de toda investigación.

El foco de nuestra indagación consistió, pues, en observar cómo los docentes hacían la enseñanza de la lengua castellana y la lengua nativa; qué estrategias usaban, qué procedimientos didácticos aplicaban y cuál era en general la metodología de enseñanza-aprendizaje implementada. Estábamos atentos a encontrar en estas prácticas las adaptaciones y recursos en materia de manejo y pedagogía del lenguaje en el aula en un contexto intercultural, en un proyecto que se planteó unos retos muy altos y que se levantó en medio de fuertes restricciones en formación docente, en recursos educativos y planificación, y en una población para quien la escuela es una institución reciente, ajena a la tradición de cultura del pueblo embera, basada en el castellano y en la escritura.

## Contexto: Los embera eyábida y la normatividad educativa indígena actual en Colombia

A manera de contexto, queremos presentar el panorama legal, político, educativo y social de los indígenas en Colombia y cómo los procesos de formación occidental que los maestros han tenido inciden directamente en las prácticas educativas y didácticas que llevan a cabo en sus territorios. Los embera eyábida son una comunidad indígena que está ubicada en el occidente de Antioquia, Colombia. Este país, que cuenta con alrededor de 63 lenguas y pueblos indígenas, afrodescendientes y romanís, ha producido especialmente desde la Constitución de 1993 interesantes dinámicas educativas que buscan generar autonomía, libertad y protección de formas de vida ancestrales las cuales implican, claro está, maneras diversas de generación, transmisión y protección del conocimiento.

Las complejidades sociales y culturales del pueblo embera frente a los procesos de interculturalidad y supeditación político-económica están a flor de piel en cada una de las prácticas y representaciones que este pueblo manifiesta. En este sentido, si no hubiese el contacto socioeconómico y cultural con el mundo occidental, la población embera no podría considerarse pobre; lo que sí emerge cuando se la mira desde la lente del modelo colonizador (no solo europeo, sino interno de “colonización antioqueña y colombiana”), que vería en su forma de vida carencias civilizatorias que ya la Santa Madre Laura señalaba y trataba de “aliviar”. La religiosa Laura Montoya Upegui fue, además de educadora y misionera, una escritora prolífica y en sus más de 30 libros mezcla experiencias místicas con accesos de educación religiosa y moral en comunidades indígenas y negras hacia finales del siglo XIX y las dos primeras décadas del XX. Ella fue una de las principales representantes del proceso de aculturación del pueblo embera.

La educación indígena en Colombia ha sido un problema sin resolver –quizá como en el resto de Suramérica-. Un imperativo categórico del problema es la

educación misma como un elemento de penetración cultural que condiciona el encuentro intercultural con ventaja para la cultura que ha contactado la sociedad nativa. Sería una mentira decir que las gentes indígenas en Colombia están en la libertad de aceptar o no la presencia de la escuela; ese elemento exógeno que se ofrece para ser apropiado y fundido con las tradicionales maneras de la endoculturación y la socialización en la cultura. Hoy podemos decir que los indígenas integran en su vida representaciones de la cultura nacional, o moderna, o mestiza, si se quiere darle alcance solo local a tal influencia, y en esta simbiosis con la cultura ancestral, hay una resultante donde el sujeto nativo se reconoce pleno en su tradición, pero carente de ciertas habilidades para participar en la relación intercultural con equidad.

Consideramos que esta relación de dominios se expresa en las prácticas pedagógicas en lengua, ya sea nativa o castellana, porque en los contextos observados fue notoria la hegemonía de la escritura, no así del castellano como lengua dominante de hecho. La enseñanza de lengua en general la hemos imaginado y la hemos hecho imaginar a los pueblos indígenas como el escenario de la lengua escrita. Obviamente hay una oralidad de base; oralidad tanto como vehículo de comunicación, y como dispositivo para la comprensión de los "contenidos" que se enseñan; doble función que se realiza tanto en lengua embera como en castellano, y que es propuesta en todo momento por el docente. Nos parece que este patrón comunicativo unidireccional, propio de la estructura de poder que comporta la escuela, no es superado por las propuestas pedagógicas de los docentes embera de hoy.

Para aclarar de qué hablamos cuando hablamos de educación indígena y especialmente educación embera, hay que decir que toda propuesta educativa indígena tiene que estar relacionada con lo que se denomina Planes de Vida de las organizaciones indígenas, elaborados en la primera década del siglo XXI y que obedecen a la Sentencia T-25 de la Corte Constitucional de Colombia - validada por el Auto 004 de 2009 de la misma Corte-, que declaró la situación de atropello a los pueblos indígenas en ese momento como un "estado de cosas inconstitucional", coyuntura en la cual se hizo un diagnóstico de la situación de

34 pueblos indígenas que estaban en grave situación de vulnerabilidad.

La marginalidad de los pueblos indígenas se manifiesta, por ejemplo, en la menor dotación de las instituciones educativas de las comunidades indígenas, que escasamente disponen del material 'oficial' de enseñanza, y en solo unos cuantos casos de material en su propia lengua, producido acorde con su propia cultura, lengua y territorio, y que pueda aplicarse al menos a una parte significativa de los ciclos escolares. La situación social de exclusión y opresión para los pueblos indígenas es compleja en términos históricos y actuales. Por ejemplo, en el Departamento de Antioquia encontramos en los Planes de Vida e informes de la OIA (Organización Indígena de Antioquia) la violencia directa sufrida por las comunidades indígenas en este departamento desde la década del 90 a 2011, contabilizándose 119 asesinatos de líderes, jaibanás (sabios y abuelos de la comunidad embera), mujeres y jóvenes (pág.59)<sup>1</sup>.

Los pueblos indígenas son poblaciones que han venido siendo consideradas "especiales", aún antes del cambio constitucional de 1991. En cuanto al problema de la etnoeducación el MEN (Ministerio de Educación Nacional) ha tratado de responder a la condición de diversidad étnica propiciando la formulación de modelos alternos que permiten que la docencia esté en cabeza de personas del propio pueblo nativo que no tienen una alta escolaridad, facilitándose luego el que puedan llegar a tener una cualificación mediante capacitaciones en ejercicio. Además de la sección de la Ley 115 de etnoeducación, hay otras reglamentaciones complementarias que tratan el tema<sup>2</sup>. Con dicho marco legal y con base en la aceptación por Colombia de convenio y conferencias internacionales como el Convenio 169 de la OIT, que se integra a la legislación colombiana como Ley 21 de 1991, se avanza en la reglamentación de la Educación indígena, y los mismos pueblos ganan experiencia, presencia y profundidad en sus propuestas. Simultáneamente la violencia política también

---

<sup>1</sup> Información tomada de Plan de Vida OIA y <http://diarioembera.blogspot.com/2012/06/diagnostico-gerencia-indigena-de.html>

<sup>2</sup> Varios decretos del MEN sobre la formación docente: Dec. 709 de 1996, Dec. 4790 de 2008 que permite ciclos complementarios brindados en Escuelas Normales Superiores

golpea a las comunidades, precisamente después de cobrar visibilidad política y social, como lo revela el Plan de Salvaguarda de la OIA. A nivel de la academia aumentan y se consolidan también algunos programas de formación docente, amparados en la legislación "etnoeducativa". En este punto hay un interrogante que apunta a la formación de los docentes indígenas: ¿Están formados para educar en su cultura?

## Etnoeducación: Antecedentes de formación en programas y proyectos de los docentes embera

Una de las variantes importantes de la interculturalidad, tratándose de pueblos étnicos es el campo que se ha conocido como etnoeducación, educación propia o educación bilingüe intercultural. El debate sobre la educación como una institución de intervención, de cambio o transformadora, viene desde la segunda parte del siglo XX, y las últimas dos décadas de dicho siglo se hizo evidente que había un abanico de tendencias y experiencias desde las que le apostaban a la etnoeducación como la simbiosis de valores, temáticas, y modalidades que tomaban de lo indígena para enriquecer el servicio educativo que se brindaba a las comunidades, hasta las construcciones de "educación propia" pensadas desde los principios de la cultura y el interés de la sociedad como un todo.

Desde comienzos del siglo XXI el movimiento indígena promulgó el apelativo educación propia como alternativa a la primera versión de etnoeducación. Este proceso inició con experiencias puntuales en la década del 70 del siglo XX, y se ha venido perfeccionando con la lucha de resistencia y auto-reconocimiento de los pueblos. El proceso ha devenido finalmente en la negociación del SEIP (Sistema de Educación Indígena Propio) entre el MEN y las organizaciones indígenas de Colombia (Decreto 1953 del 07-10-2014). A nivel local este movimiento se cuaja en la formulación de los PEC de los pueblos indígenas, algunos con alcance regional y étnico, otras con alcance comunitario local. En Antioquia concretamente, se da el proceso de construcción del Proyecto Educativo Comunitario Intercultural (PECI) del pueblo Embera Eyábida, documento aún en construcción.

Pero la educación docente ha seguido avanzando y complejizando los problemas de la formación indígena para la educación propia. Entre 1992-4 la Secretaría de Educación de Antioquia (SEDUCA) llevó a cabo un ciclo de profesionalización de docentes indígenas en ejercicio. La Secretaría también patrocinó la elaboración de los PEC de Karmata Rua (Cristianía, Municipio de Jardín) y otras regiones del departamento. La contratación de docentes no oficiales (Dec. 2500 de 2010) para la educación indígena se ha hecho con la O.I.A. y hoy día con una organización religiosa. En cualquier caso "la canasta" de la etnoeducación incluye presupuesto para capacitación, además de todos los otros costos de la prestación del servicio educativo a la población indígena del Departamento de Antioquia, incluyendo los 5 nativos (eyábida o katío, óibda o chamí, dóbida, tule y zenú). La OIA ha sido una organización que ha hecho avances significativos en la formación docente. En los años 2013 a 2015 contrató los servicios de la Organización no gubernamental CLEBA (Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos) que dio una interesante asesoría en el área de lenguaje, impulsando la escritura de los docentes, tanto en la lengua ebera bedea como en castellano.

El problema de la formación de maestros indígenas en contextos occidentales han arrojado iniciativas de construcción de propuestas curriculares para las comunidades educativas embera de Antioquia; en algunos se ha señalado la necesidad de crear metodologías y líneas de trabajo educativo en la lengua nativa y en castellano, no solo como asignaturas sino como lenguas en interacción en el proceso formativo y con la transmisión de saberes. La Secretaría de Educación de Antioquia patrocinó a docentes indígenas para que adelantaran la Licenciatura de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Actualmente se podría decir que los egresados de las licenciaturas en etnoeducación y de otras licenciaturas de formación profesoral han recibido la influencia del pensamiento de la Madre Tierra y de la OIA, contribuyendo a la construcción de una nueva identidad indígena entre los eyábida. Esta nueva identidad se reconoce por su discurso, que va transformando las percepciones y las actitudes de toda la comunidad.

Los programas de formación docente se analizan como procesos de construcción de capacidades, según modelos de escuela ya conocidos. Con respecto a los programas que han hecho formación indígena en Antioquia vemos que el modelo educativo se actualiza con la práctica docente y los procedimientos para lograr los resultados esperados; esto es, el aprendizaje y la formación del niño o del joven. También podemos observar que los procesos significativos son aquellos que rompen con la cómoda adaptación a los modelos dominantes, como propuestas asociadas a los saberes propios. Será más fácil seguir el modelo cuando se visualiza claramente el resultado esperado: aprender las letras del alfabeto, deletrear o descifrar el escrito; pero no es fácil visualizar la comprensión como resultado. Se diría en nuestro modelo educativo que la prueba está en el logro de las competencias comunicativas, y eso parece deseable y correcto, pero no suficiente para las necesidades de la comunidad indígena.

En Antioquia las licenciaturas en Etnoeducación que han aportado a la formación de los docentes indígenas son la Licenciatura de la Universidad Pontificia Bolivariana, con maestría en Educación cursada por algunos indígenas, y la Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Para completar este panorama queremos indicar que la emergencia del movimiento indígena y la subsecuente visibilización de sus características, estilos de vida y filosofías, motivaron la creación de programas para atender sus necesidades, o al menos el tipo de oferta que desde la sociedad nacional se ha venido pensando como apropiada a sus requerimientos. En este sentido se explica la creación de 7 licenciaturas de etnoeducación y que de las 137 Normales Superiores del país cerca de 15 han diseñado algún programa para formar docentes indígenas, y en Antioquia al menos 4 instituciones han formado maestros indígenas con alguna atención especial.

## La interculturalidad y la epistemología no occidental del proceso educativo indígena

Para nosotros fue muy importante ver y analizar qué ocurría en el espacio que media entre la puesta en escena de lo didáctico y la actualización de un proyecto pedagógico que buscaba formar fortalecer la identidad y competencias culturales de un pueblo indígena determinado. Y fue diciente encontrar que no es solo el lenguaje el factor con más responsabilidad protagónica en los procesos de defensa de culturas autóctonas dentro de los procesos de interacción cultural entre culturas política y culturalmente dispares, es decir, antagónicas. De hecho, la escuela en medio de la comunidad ya es un símbolo que marca ventaja del lado de la cultura hegemónica. Podría pensarse que el lenguaje sería la arena, el lugar en el que se impone una representación más propia o ancestral o más exógena. De hecho, pasa que una manera de hablar, un juego lingüístico puede reflejar más lo tradicional propio que lo imitado exógeno.

Quizás no sea suficiente con querer devolverle el papel protagónico al lenguaje si se perpetúan otros hábitos, otros símbolos que favorecen la hegemonía de la escuela tradicional. Una eventual salida, y es lo que intentan los docentes formados en el método de la Madre Tierra diseñado por indígenas desde la Universidad de Antioquia, es descentrar el proceso de enseñanza–aprendizaje del aula, darle posibilidad al lenguaje de recrear otras significaciones en torno a espacios comunitarios distintos al aula escolar, hacer otras actividades como la danza, el trabajo, la cocina, la artesanía, que el leer y descifrar textos.

La observación de prácticas didácticas no convencionales, como llevar a los estudiantes fuera del aula, pasearlos por la comunidad indígena o por las cercanías con una misión en foco, es un intento de descentrar esa relación dominante que se endurece en el aula. La distancia entre los rincones de la aldea o de la comunidad y la escuela, pone en evidencia que el espacio está siempre capturado por imaginarios que fuerzan el sentido, ya sea para atraerlo hacia el mundo cartesiano de la modernidad, o hacia el mundo transparente de los jais (espíritus). La escuela es demasiado conspicua como símbolo; no disimula su

carácter ajeno aunque se ofrece como el lugar para la razón y la interacción; es signo de interculturalidad y puede ser capturada por el imaginario comunitario, pero ello demanda la conjunción de la racionalidad nativa y un ejercicio de poder identitario, de no dejarse atrapar por el control que lleva a repetir sin criticar.

Para pensar esta situación necesariamente se ha llevado la conceptualización a una compleja dinámica de encuentros y desencuentros de propuestas, de interacción de sistemas simbólicos, de acciones motivadas desde la lógica de la racionalidad estatal y occidental, pero también desde la fuerza generadas por los procesos de resistencia cultural y política de sociedades enteras, que, aunque pequeñas, en el contexto político y geográfico de los estados latinoamericanos, marcan la diferencia en contraste con los modelos que repetidamente han fracasado en dar elementos a los pueblos para participar mediante el desarrollo de sus potencialidades porque tales modelos desconocían las creaciones y maneras de pensar propias de los pueblos nativos.

Así, surge un cuestionamiento: ¿Qué prácticas didácticas, formativas y epistemológicas asumir cuando la interculturalidad educativa está inmersa en la relación dicotómica y contradictoria entre pueblos indígenas y sociedad nacional? Los pueblos indígenas viven procesos de interacción con una sociedad con representaciones diferentes sobre el mundo, la vida, la sociedad, la mujer, el tiempo, el trabajo, etc. Por otro lado, está la naturaleza humanizada a su manera, poblada de espíritus (jais) que pueden ser plantas con poderes. Pero como pueblos originarios tienen una cercana relación con los orígenes míticos que le dan lugar y sentido a su poblamiento del territorio. Al parecer los embera han sido gentes de mucha movilidad geográfica; les gusta moverse; tradicionalmente han mantenido un patrón de vivienda semi-nómada; en la actualidad los 10.800 eyábidas de Antioquia ya no lo hacen tanto por limitación del territorio disponible. Como a todos los pueblos nativos, el contacto con la sociedad nacional los ha puesto en condición de marginalidad; actualmente se ven habitando una región que comparten con el campesinado antioqueño, del cual han tomado algunos elementos tecnológicos, creencias, frecuentan su comercio, y ahora se plantean desde hace tres décadas un fortalecimiento social

y político como pueblo originario.

## Unas formas de pensar que emergen de la presión intercultural

¿Qué encontramos cuando buscamos en las comunidades indígenas las prácticas didácticas en el área de lenguaje en relación con sus propuestas filosóficas, autonómicas y educativas? Para nosotros es imprescindible dar a conocer que las prácticas didácticas en contexto embera se mostraron como eventos socio-culturales y no solo como contenidos temáticos; y como eventos se han de considerar en las interrelaciones con los otros factores en que se desenvuelve la educación y la apuesta política indígena. Algunos de los aspectos que encontramos tiene que ver con la postura indígena como resultado del proceso de resistencia en la relación intercultural, la formación docente y la capacidad de los maestros para diseñar prácticas pedagógicas en las escuelas embera de Antioquia; esto último relacionado con los aspectos que caracterizan nuestra observación y observaciones sobre la enseñanza del lenguaje como competencias y/o como factor de identidad para el proyecto educativo indígena.

Para la descripción y análisis de los distintos aspectos de la educación de cada pueblo nativo es necesario partir de los antecedentes de cómo ha sido afectado por razones del contacto, y de la respuesta que viene dando a la relación intercultural. Esta consideración nos permite mirar de manera crítica las características y funciones que pueda tener una educación que mantenga a ese pueblo en la marginalidad o que le permita desarrollar sus capacidades y defender su continuidad como cultura y sociedad. Para ello es necesario reconocer que las poblaciones indígenas, como sociedades diferenciadas del resto de la población, pueden pensar la educación con unos objetivos completamente diferentes a la sociedad mayoritaria; por ejemplo, condicionar la educación a estrategias de rescate y enriquecimiento de rasgos culturales y derechos políticos colectivos, asignándole a la educación funciones adicionales a la de tener conocimientos para participar en la sociedad y el mercado. En este marco histórico y político conviene volver a plantear la interculturalidad que está en juego en el proceso de enseñanza de la lengua nativa; una lengua que no

tiene poder político ni económico, una lengua que carece de oficialidad más allá del papel y que se enfrenta a una lengua y unas formas institucionales concebidas desde y con la lengua dominante.

Para responder a la pregunta arriba planteada habría que diferenciar en principio la educación en un sentido amplio como proceso de inserción en la cultura y el manejo del mundo, distinguiéndola de la escuela en el sentido de institución generadora de imaginarios y comportamientos que reproducen la dominación. El movimiento indígena y muchos docentes indígenas, aún en los parajes más apartados del territorio colombiano, se vienen planteando esta distinción y argumentan que vale la pena pensar la educación en su sentido amplio como un proceso de reconstrucción de los principios de vida, de conocimiento, de cultura y de comportamiento por medio de los cuales esos pueblos y esas culturas sobrevivieron a las deformaciones que el contacto maltratador con la sociedad dominante les haya producido.

Sin duda, el tener consciencia de esa situación es abrumador, pero a la vez es un motor de búsqueda de formas de defensa y autonomía; esa consciencia es la que motiva a resolver el desafío de enfrentar la modernidad y sobrevivir en la diferencia, seguir siendo indígena tras cada decisión sobre los actos y maneras de ser con una identidad cultural. Para la condición nativa son ineludibles los procesos de cambio, y a cada día se pone en juego la eficacia de los usos culturales que toman su sentido de las raíces culturales expresadas en el discurso de la "Ley de Origen"; esos relatos inaugurales del ser de cada cosa del mundo y su sentido en la existencia. Cada día seguramente se pone en juego la identidad y sus transformaciones y vulnerabilidades ante las nuevas vivencias.

Hay que tener en mente el escenario del contexto indígena colombiano y el contexto embera, históricamente violentado en sus formas culturales, creencias y uso de la lengua –especialmente por misioneros y religiosos-. Las personas y los procesos "objeto de observación" y las personas que estamos en la función de investigadores somos parte de la construcción de conocimiento que pasa por las observaciones sobre las prácticas pedagógicas en el área del lenguaje. Este es otro ámbito de interculturalidad que se plantea en la relación de conocimiento.

No se trata de una relación simple entre sujetos abstractos, genéricos y convencionales posicionados por fuera de la relación y la tarea de investigación, sino como sujetos que podemos reconocer mutuamente la intención de la búsqueda, entender los distintos roles en que resultamos posicionados en la situación investigativa, y reconocer que la crítica a realizar nos afecta y afecta a los docentes como sujetos históricos, culturalmente diferentes y ligados a intereses y representaciones con distinto origen, tradiciones culturales, historias, cosmovisiones y territorios.

Así, observar la manera como los maestros embera enseñan su lengua y la lengua castellana nos lleva, irremediabilmente, a repensar y discutir las epistemologías y cosmovisiones que aparecen en el acto de la enseñanza de saberes nativos y los modernos; ambos saberes tributando a racionalidades que se cruzan para componer un resultado común, quizás leído también como dos historias que miran para distinto horizonte. Desde la perspectiva del investigador, al describir y analizar una práctica pedagógica la acción misma que pone en juego propósitos previamente proyectados, estamos nosotros los investigadores con la ventaja de escoger en la producción discursiva de los docentes los hechos sobre los que trazamos una cierta racionalidad de la que extraemos una interpretación del actuar del maestro indígena; sospechamos que el docente tiene también una interpretación del acto mismo, de su eficacia y finalidad, y suponemos que proyecta su actividad en una dirección explícitamente definida, y acorde con metas y objetivos de aprendizaje interesantes para su entorno educativo indígena. En este escenario vemos que cada docente puede alcanzar distinto grado de reflexión sobre el cómo posiciona su actividad en relación con los ideales del proceso educativo.

Vista así la situación en que disponemos esta observación, consideramos que el enfoque del estudio se enmarca en un paradigma fenomenológico, dado que nos interesa comprender las prácticas pedagógicas desde el sentido que los docentes indígenas le dan a sus procesos educativos, yendo más allá de la descripción de los hechos como evidencias registradas en cualquier soporte y acercarnos así a una interpretación de lo que sucede en la mentalidad de los

docentes indígenas como actores que viven el contradictorio proceso de dominación y resistencia a nivel profesional, comunitario, político y personal. Testimonios de este proceso ya tenemos en Colombia desde unas décadas atrás, y los docentes indígenas con los que hemos trabajado lo están viviendo y dando respuestas a situaciones similares a partir de formas de enseñanza no tradicionales, es decir, ancladas a procesos corporales, representativos y experienciales propios y ancestrales.

A pesar de ser la práctica educativa embera el objeto en foco de nuestra observación y su interpretación el propósito de investigación hay que tener en cuenta que tal interpretación tiene como telón de fondo un marco de referencia político explícito, presente en los documentos que caracterizan la "Etnoeducación" o educación indígena (Título III, Cap. III, Art. 55 de la Ley 115 de 1994 o ley de Educación de Colombia), y en específico el programa que el pueblo embera eyábida se ha dado para la educación, esto es el PEC del pueblo embera eyábida del Occidente de Antioquia. Dicho marco fija una dirección de la acción de la educación indígena en la que se busca estar recuperando y actualizando los valores y saberes ancestrales, formando en la identidad indígena individual y comunitaria y en la autoestima como pueblo y sociedad, y apropiando con pragmatismo los saberes universales para la vivencia intercultural.

Este marco normativo y axiológico del estudio implica hacer una lectura interpretativa de estos textos, los cuales ubicamos como fruto de la clarificación en los conceptos, estrategias y prácticas que ha tenido la educación propia, y que en Colombia ha madurado hasta llegar a la negociación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP, Dec. 1953 de 2014). Este recurso documental nos permite tener una referencia construida por un sujeto colectivo y resultado de una intersubjetividad (movimiento indígena – estado colombiano) que representa una construcción política que expresa la voluntad del liderazgo indígena en cuanto institución y en cuanto individualidades que asumen estas directrices para sus procesos educativos reales.

Además de representar esta voluntad colectiva indígena, también estos

textos nos permiten hacer interpretación del alcance de la función docente, de sus relaciones con otros aspectos de la vida indígena, y de las demandas a su trabajo como acción deliberada de construcción y resistencia. Tal acción es lo que también busca la organización OIA en su interés a corto y mediano plazo de construir la subjetividad política en los maestros; subjetividad puesta en escena en la práctica didáctica y en la formación crítica de los estudiantes frente a sus tradiciones, herencias y conocimientos. Este proceso, como hemos dicho, ha venido madurando en el profesorado indígena desde cuatro décadas atrás. Ejemplos de la materialización de este proceso son las producciones académicas de docentes indígenas como trabajos de grado de Licenciaturas y de Maestrías cuyas temáticas son la cultura y la educación propia; es de mencionar el trabajo de las profesoras Sabine Sinigüí y Alexandra Henao Castrillón: "Reflexiones en torno a la escuela y la educación en las Comunidades indígenas eyábida de Frontino - Caminando juntos hacia un Dearâdê" (casa de aprendizaje); trabajo que lleva a preguntarse a los docentes qué tipo de educación es la que quieren hacer partiendo de una crítica decolonizadora sobre cómo se sustituyó una educación ancestral comunitaria por una escolarizada que impone sus formas y borra la anterior. Un segundo trabajo es el de las profesoras embera Gloria María Domicó y Estefanía Domicó titulado "Fortalecimiento de la lengua ancestral embera eyábida de la comunidad de Nusidó, Municipio de Frontino – Antioquia (2013)"; trabajo de grado Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, UdeA., en el que se hace una encuesta sociolingüística a madres embera, se hacen registros de opiniones de mayores sobre cómo se aprendía la lengua antes de existir la escuela, se proponen tareas de revitalización de léxico y se recogen y transcriben tradiciones orales.

En el PEC se enuncia en varias ocasiones cómo la educación debe apoyar y ser producto de los procesos de fortalecimiento comunitario, de cómo los saberes tradicionales deben estar en el currículo y cómo los niños y jóvenes deben prepararse en un ámbito y para una vida en la interculturalidad. Además de poner en evidencia estas intenciones y conceptualizaciones de la documentación marco, hacemos foco en la cuestión del lenguaje en la educación; de si es

considerado más allá de un campo convencional de saber, al igual que las áreas de ciencias, matemáticas, sociales, etc., según la categorización convencional de la educación general, o si hay alguna reflexión sobre la lengua como lengua de comunicación y desempeño en la sociedad nacional o como lengua de conocimiento. Nos preguntamos si hay consideraciones especiales sobre la lengua como elemento de identidad, de código portador de saberes, de discurso en que se vive la cultura y el ser indígena.

Gracias a la comunicación personal de los docentes participantes en los estudios de caso, en la Pedagogía de la Madre Tierra la lengua nativa es el medio y materia por el cual se develan y encuentran sentidos y significados cruciales de la cultura. Son reflexiones, si se quiere, dirigidas bajo un enfoque hermenéutico sobre términos que condensan importantes significaciones como nepoa, concepto que podríamos glosar en castellano como el sistema de valores y prácticas conductuales, relaciones con el medio y actuación en el contexto social para tener “corazón bueno”. Esta versión nuestra de la interpretación emic del término dada por el docente Tikio Domicó, siendo un claro ejemplo de cómo entre los embera también se están generando reflexiones que podemos adscribir a las mentadas “epistemologías del sur” y que se configuran poco a poco en nuevas formas de sentir-pensar, de formular un discurso sobre el mundo y el sentido de lo humano en él.

Ciertamente en la documentación (PECI) está presente la lengua nativa como rasgo de identidad y de valor y como sistema gramatical, pero esto último en una relación de homologación con la lengua castellana como objeto de enseñanza, tomada todavía la lengua como materia escolar, y con un “contenido” muy elemental del modelo escolar convencional. El lenguaje así considerado refleja el modelo en que fueron formados los docentes en la educación básica y en las licenciaturas; en este sentido pudimos observar que aún no hay un desarrollo de un conocimiento gramatical mediano y articulado a la comunicación, interpretación y producción textual, ni en la propia lengua embera o en castellano. Así, la reproducción del modelo de la escuela convencional para el tratamiento de la lengua, hace que la práctica pedagógica de los docentes

embera esté por debajo de los estándares que, es de suponer, tendría la educación básica general.

Tómese esta indicación como una descripción no valorativa, dado que no estamos dando por sentado que el acercamiento al lenguaje, en especial la lengua nativa en la educación indígena bilingüe e intercultural, deba ser evaluada en los mismos términos que la enseñanza de lenguaje de la lengua dominante, y que desconozcamos que el acercamiento que se hace desde la Pedagogía de la Madre Tierra no sea valioso y tenga un sentido para los fines de la educación indígena. De hecho, la Pedagogía de la Madre Tierra ha sido construida por intelectuales indígenas que han estado involucrados en los procesos de estudios lingüísticos convencionales y en procesos educativos comunitarios; en ellos sintieron lo inoficioso para la formación de la niñez y juventud indígena, el estudio del lenguaje como objeto de saber en sí mismo, y las descripciones gramaticales como un distractor de las necesidades de comprensión de los saberes culturales apropiados para los niños y jóvenes, necesitados de formarse como “emberas” aptos para reproducir social y culturalmente sus pueblos.

Estudio de dos casos de maestros embera: la actualización de la didáctica y sus prácticas en lengua ebera bedea y lengua castellana

De cuatro docentes indígenas acompañados, tres de ellos hablan perfectamente la lengua nativa y el castellano en diversa capacidad; una de las profesoras es hablante pasiva (entiende pero no habla). La lengua de comunicación en el ámbito escolar es el ebera bedea, que para los docentes es su lengua materna (lengua aprendida como L1) para comunicarse con los estudiantes; la profesora que es hablante pasiva les habla en castellano. El conocimiento de la lengua nativa y la divulgación es un proceso complejo pues la reglamentación y el funcionamiento en la práctica parecen obedecer a prácticas asumidas sin criterio alguno. Así en el sistema escolar indígena se ha aceptado acríticamente un plan de intervención espontáneo en la enseñanza de las lenguas, según el cual en los primeros grados el docente introduce a los niños

en la lengua nativa, para terminar en los últimos grados hablando y trabajando solo en castellano. En el núcleo de docentes indígenas de Frontino cuentan por lo pronto con una ventaja; la coordinadora del núcleo es una docente indígena hablante y enseñante de la lengua con una gran experiencia en lo intercultural, lo que facilita su comunicación; sin embargo, el resto de maestros deben rendir informes escritos y tramitar documentos ante las Secretarías de Educación y otras oficinas; lo que los reta al manejo de castellano como lengua de comunicación a nivel formal.

Es decir, el objetivo del proceso es sacar a los jóvenes hablando en castellano y haciendo poco o ningún uso de las lenguas nativas. Este patrón surge del carácter integrador-homogenizador de la educación que se hizo en los primeros momentos del contacto con los pueblos amerindios, esto ocurrió en la época colonial y actualmente es un proceso heredado que continúa anclado en la práctica y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela indígena embera. Sin embargo, la legislación reciente permite otras rutas razón por la cual la lengua nativa se valora por sí misma, no solo como medio de comunicación que hay que preservar, sino como vehículo de saberes y experiencias de las comunidades de hablantes, esto es de los pueblos indígenas.

En cuanto a la didáctica de las lenguas en cuestión, se plantean problemas que tienen que ver con lo que los maestros indígenas en contexto denominan la “deformación” de la lengua embera con mezcla con el castellano; los maestros dan cuenta e indican causas de la problemática; parecen determinar tareas concretas y qué debe hacer la comunidad educativa en general frente a esto. Sin embargo, resulta dicente que la lengua propia, su uso y desarrollo no sea un objetivo del PEC como tal, sino que aparece de manera aislada y que en la práctica tampoco se dé.

En una de las instituciones objeto de investigación, a través del análisis de planes de estudio, PEC, mallas curriculares y, en general, toda la gestión de competencias y saberes a enseñar, encontramos que el componente pedagógico dividido por niveles, áreas y grados indica que no hay planes ni continuidad en la enseñanza de la lengua nativa. Así, para los grados de escolaridad menor

encontramos que hay asignaturas denominadas “lectoescritura”, pero ellas son para el aprendizaje del castellano dado que no se indica que sea para la lengua embera. Para las asignaturas de lenguaje en el ciclo básico es explícito que es “Español”; no se enseña ni se menciona la lengua embera. En el nivel secundaria o medio está el área de español de 6 a 11 grado, y se presenta el área “Artística y lengua materna” para los grados 6° a 9°, con énfasis en las artesanías, dibujos y costumbres. Es importante hacer notar que en menor medida se proyecta estudio sobre las tradiciones orales, pero no se hace mención sobre el aprendizaje o estudio de la lengua, ni la escritura ni lectura en lengua nativa, excepto por una unidad en el grado 8° que habla del “diccionario embera” y de las letras del alfabeto.

Así, en la práctica vemos que este plan de estudio se dirige irremediabilmente al castellano como la lengua central, como vehículo de comunicación, conocimiento de la ciencia y como lengua objeto principal de estudio. Si bien el plan de estudios consulta las condiciones de vida de la parte indígena buscando preservar tradiciones y costumbres, básicamente desarrolla las áreas convencionales de la educación; esto es: matemáticas, ciencias, educación física, tecnología (en la secundaria) sobre el modelo de conocimiento y pedagogía convencional occidental. Además, en esta institución los maestros incluyen lo que denominan el Proyecto Productivo Escolar: la Huerta. Esta propuesta consiste en generar proyectos productivos por fases que van desde la preparación y decisión de sembrados hasta la comercialización de los mismos. Adicionalmente, hay un proyecto de Convivencia compuesto por talleres de desarrollo personal. Esta síntesis muestra que, si bien en el PEC de esta institución hay una serie de considerandos muy loables sobre el componente indígena y cultural del proyecto, la malla curricular termina desarrollando una educación más cercana a la convencional que una educación propia del pueblo embera.

Por su parte, los procesos educativos que siguen los docentes de Frontino (PECI embera eyábida) tienen una visión diferente del proceso de educación en la lengua y las tradiciones propias. Allí, los planes de estudio se rigen por cuatro

(ahora cinco) proyectos pedagógicos, por lo que el PECl no presenta una cuadrícula de niveles, áreas y grados, sino el desenvolvimiento de cada proyecto en sus partes. Quizás el más esquemático de todos sea el proyecto lingüístico para la enseñanza del ebera bedea que se centra en la enseñanza de la lengua por palabras significativas; luego su escritura y segmentación de palabras en sílabas y estas en gramemas/letras. Por nuestras observaciones podemos decir que la metodología de este proyecto del PECl eyábida, es aplicada por los docentes del este núcleo. Este enfoque sigue en parte la propuesta de la alfabetización centrada en los aprendices, y lograda a través de “palabras generatrices” que desarrollara Paolo Freire para la educación de adultos. Esta propuesta plantea partir de unas decenas de palabras bien significativas para la vida de las personas, y luego segmentarlas en sílabas y letras como unidades de sonido. De esta manera el aprendiz construye significación a la vez que enfrenta la identificación de las unidades menores no significativas, de la cadena hablada; de esta manera “se combinan dos vías de acceso a la lengua escrita: la vía léxica con reconocimiento global de la palabra, y la vía fonológica de asociación de cada grafema/letra con su fonema/sonido” (García & García, p.90).

Si el método se aplica a una situación contextualizada políticamente y motiva por el desarrollo de las personas, es de esperar que éstas apropien la escritura como una herramienta de liberación y no solo de comunicación o de desciframiento de códigos. En el contexto de las escuelas embera este es un problema a considerar en próximos acercamientos; porque, si bien los docentes están haciendo el procedimiento, no estamos seguros de la conexión de esta tarea de formación en la escritura con las necesidades de fortalecimiento de las familias y comunidades indígenas embera en el contexto rural de Antioquia. Ciertamente los docentes presentan ante los niños la adquisición de la escritura en lengua nativa como una herramienta cultural que puede afirmar su sociedad. La adquisición del código escrito en castellano se explica, y se enuncia por los miembros de las comunidades como una cuestión axiológica; pero no es tan probable que haya una justificación análoga en la lógica indígena para apropiar la escritura en lengua embera. Sin duda es claro para los docentes, sean estos

bilingües o en proceso de adquirir un bilingüismo equilibrado, que la escritura es una herramienta cultural con múltiples proyecciones, usos y consecuencias para la vida individual y social; pero tal valoración no es copiada por el indígena raso, el padre de familia, dado que en la sociedad embera aún no hay una tradición de lo escrito

## La puesta en escena de los modelos de enseñanza de la lengua y la dinámica del proyecto de aula

Para terminar, unas palabras a cerca de la elección de las herramientas conceptuales con las cuales reconocer, analizar y comprender el desempeño de los docentes indígenas cuando intentan la integración intercultural combinando los saberes mínimos establecidos como contenidos de las asignaturas en los currículos de la educación básica (el lenguaje como la sumatoria de las competencias comunicativas), con los aportes ad hoc emergidos desde un imaginario ancestral que cada docente quiere poner en acción en su práctica cotidiana.

El problema que tenemos entre manos nos introduce también en dos cuestiones, cada una de gran alcance; ellas son: el bilingüismo y la enseñabilidad de las lenguas. Se ha indicado arriba cómo hay una tendencia mundial a la pérdida de las lenguas minoritarias y el avance de las lenguas vehiculares o nacionales. Ante tal tendencia los pueblos reaccionan de manera consciente para la conservación de su tradición lingüística ancestral, pero la vitalidad o vulnerabilidad de las lenguas nativas no se redirecciona solo con la consciencia de la situación de peligro. Para responder a tal reto se plantea cómo garantizar la transmisión de la lengua ancestral, tanto en los ámbitos familiar, comunitario y educativo. Hay esperanzas de que este último al menos mantenga la valoración de la lengua, aumentando las posibilidades de transmisión y de mantenimiento del número de hablantes jóvenes. Pero para ello se requiere una esforzada voluntad, medios adecuados y métodos que faciliten y propicien el aprendizaje en jóvenes y adultos jóvenes hablantes pasivos y no hablantes.

Las posibilidades están dadas en tanto se identifique cómo se está dando los procesos de enseñanza y resistencia de lenguas y culturas en peligro de extinción; reconocer los procesos efectivos y eficaces de transmisión de saberes propios y ancestrales para potenciarlos, preservarlos y multiplicarlos en contextos similares de culturas diferentes, parecen ser los principales retos que debe afrontar tanto la investigación en campo indígena como los programas de formación de maestros que buscan generar nuevos métodos y estrategias de enseñanza en lengua nativa frente a las demandas de una modernidad que, en el caso de ellos, está direccionada al bilingüismo.

## Bibliografía

- Aguirre, Daniel, Rubén Gonzalez y Macario Panchí. 2013. *Karta b ra bedea b kawabiy ita – Manual de enseñanza y escritura b ra-chamí*. Gerencia Indígena Gobernación de Antioquia Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.
- Bodnar, Yolanda C. 2006. "Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales". En: *Interacciones Multiculturales, Los Estudiantes Indígenas En La Universidad*. Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura – CORPODRIC.
- Bodnar, Yolanda C. 1992. La Constitución y la etnoeducación: ¿una paradoja? *Educación y Cultura* 27: 20-23.
- Calvo Población. Gaspar Félix y García Bravo, William. 2013. Revisión Crítica de la Etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, Vol. 32. Ediciones Universidad de Salamanca, pp.343-360. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714)
- Carrioni, Gina D. 1992. Formación de indígenas en etnoeducación. *Educación y Cultura* 27: 24-27.
- Castillo Guzmán, Elizabeth. 2008. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

- Enciso Patiño, Patricia. 2004. Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública, Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones.
- García Rodríguez, María Luisa y García Díaz, Noemí. 2017. Cincuenta palabras generatrices para el aprendizaje del código escrito de la lengua española -Adaptación del método de Paulo Freire a la edad infantil. En *Didáctica- Lengua y Literatura*. Madrid, N° 29: 81-102.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 804 de 1995.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1993.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 1381 de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1953 del 07-10-2014 o SEIP (Sistema de Educación Indígena Propio).
- Mendoza Castro, Clemente. 2001. Pedagogía indígena: una visión diferente de hacer educación en Colombia. *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*. Vol. 2, N°. 10. 42-50.
- Plan De Salvaguarda Emberá. Capítulo Antioquia. 2011. Organización Indígena de Antioquia – Ministerio del Interior y de Gobierno.
- Patino Londoño, Gustavo. 1996. Etnoeducación una alternativa cultural transformadora. *Revista de Ciencias Humanas*, 10: 75-82.
- Trivino Garzón. Lilia. 2006. Logros y retos de la etnoeducación en Colombia, *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7: 145-181.