

# Hilando...

## Pueblos Indígenas y Escuela Urbana

**Sandra Patricia Guido Guevara**

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia.

*Correo electrónico:* sguido@pedagogica.edu.co

### **Resumen**

El presente artículo es producto de una investigación en el campo educativo que analizó, en perspectiva decolonial, tres prácticas en contextos escolares multiculturales con niños, niñas y jóvenes indígenas matriculados en escuelas regulares. Esta población migró a la urbe, principalmente, debido a circunstancias de violencia política que conllevaron al desplazamiento forzado, pero también por razones laborales y de sostenibilidad alimentaria. Como estrategia metodológica se utilizó la etnografía educativa. Para este escrito se hace en particular un análisis de la situación de los pueblos Kichwa, Embera y Waunaan en Bogotá, su llegada a la ciudad y forma de vida actual; además, se responde a la pregunta sobre las expectativas que tienen padres, estudiantes y maestros acerca de lo que la escuela puede ofrecer en contextos de diferencia cultural.

### **Palabras Clave:**

Desplazamiento, escuela, pueblos indígenas, educación multicultural.

### **Abstract**

This article is the result of research in the educational field, this analyzed in decolonial perspective, three practices in multicultural school contexts with children and young indigenous registered in regular schools and whose urban migration is the result of circumstances of political violence and its consequent displacement, unemployment and nutritional sustainability in Bogotá city. As a methodological strategy, was used the educational ethnography. This writing contains an analysis of the situation of the Kichwa, Embera and Waunaan people in Bogotá, their arrival to the city and current way of life, furthermore, this text responds to the question about the expectations of parents, students and teachers about what the school can offer in contexts of cultural difference.

### **Key words:**

Displacement, school, indigenous people, multicultural education.

*Recibido:* 26 de noviembre de 2013 \* *Aprobado:* 10 diciembre de 2013

Este artículo presenta parte de los resultados de un proceso de investigación desarrollado durante los años 2008 y 2012. Dicho proceso se interesó en las prácticas educativas en Bogotá con niños, niñas y jóvenes de tres pueblos indígenas (de Colombia y Ecuador) matriculados en escuelas regulares y que habían migrado, principalmente, debido a circunstancias de violencia política (y el consecuente desplazamiento forzado) y a razones laborales y de sostenibilidad alimentaria.

En una primera parte de este escrito se dará a conocer parte del contexto de las comunidades que participaron en este trabajo, entendiendo el contexto como el conjunto de condiciones sociales, políticas y culturales de los tres pueblos indígenas que participaron. Constantemente se acudirá a los relatos de padres de familia, niños, niñas y jóvenes indígenas, pares, profesores y directivos y a los de los “investigadores” luego de las visitas a las escuelas y a los domicilios. En la segunda parte se analizará las expectativas que, frente a la escuela y la formación, tienen los padres de familia, los profesores y los jóvenes indígenas de las prácticas educativas estudiadas, no sin antes referenciar algunos tránsitos en cuanto a la función que se le ha atribuido a la escuela como institución social.

## **Los Pueblos y su Desplazamiento**

Se trabajó con tres pueblos indígenas: el pueblo Kichwa, el pueblo Embera y el pueblo Waunaan Noham.

El Pueblo Kichwa es descendiente de los Incas, conserva la lengua kichwa o *Runa Shimi*. Sus integrantes habitan, principalmente, en los Andes: el sur de Perú, Bolivia, norte de Chile, Argentina, Colombia y, principalmente, Ecuador, donde son conocidos como “Otavalos”. Tienen una larga tradición comerciante y, con el auge turístico y el desarrollo artesanal, han logrado en las últimas décadas una presencia urbana importante.

El Pueblo Embera es el tercer pueblo indígena en población de Colombia, aproximadamente lo conforman 70.000 personas, ubicadas en los Departamentos de Chocó, Risaralda, Caldas y Córdoba; ellas habitan en ecosistemas montañosos donde predomina el bosque húmedo tropical y conservan su lengua propia, llamada Emberá.

El Pueblo Waunaan Nonam habita en Colombia en las orillas del Río San Juan, en el Departamento del Chocó, y está compuesto por 9.000 personas

aproximadamente. Éstas viven en un territorio biodiverso de selva húmeda tropical y su lengua tradicional se llama *WounMeu*.

La forma de vida de los integrantes de estos tres pueblos en la ciudad puede ser homologada con la situación de indígenas migrantes en las diferentes capitales de América Latina. En las ciudades latinoamericanas, los pueblos indígenas se enfrentan a una realidad socioeconómica compleja en la que priman la desigualdad en la distribución de bienes y servicios, la exclusión y la marginalidad social, la discriminación, la invisibilización, la pérdida de elementos culturales y la lectura negativa del referente indígena. En la escuela, además, se evidencia expresiones negativas acerca de los estudiantes indígenas, hostigamiento étnico y discriminación, desplazamiento de la lengua propia, descalificación de su paradigma cultural o folclorización<sup>1</sup> del mismo, contradicciones entre los sistemas de conocimiento propios y los de la escuela y bajo nivel escolar.

Para los pueblos indígenas, la vida urbana en Bogotá además de afectar los cuatro elementos fundamentales de vida enunciados por los movimientos indígenas —el territorio, la unidad, la autonomía y la cultura—, vulnera sus derechos a la identidad, la salud, la educación, la vivienda y la alimentación. La discriminación y la exclusión son también condiciones cotidianas para todos los miembros de las comunidades: su lengua, el imaginario que de ellos se tiene, sus condiciones culturales, sociales y económicas aparecen como barreras casi infranqueables para su integración social, escolar y económica a la vida urbana<sup>2</sup>.

Ahora, para comprender por qué han tenido lugar los procesos migratorios de estas poblaciones a la ciudad de Bogotá y conocer con más detalle las condiciones en las que habitan, a continuación se hará una reconstrucción de los factores que han incidido en la generación de dichos procesos.

El desplazamiento de los Embera a Bogotá fue causado por la inseguridad alimentaria, los conflictos al interior de la comunidad y el conflicto armado

---

<sup>1</sup>. Hacer relevante solo aspectos de su cultura material. Exotizar elementos como la danza, pintura corporal, indumentaria, entre otros.

<sup>2</sup>. Se destacan estos elementos contextuales teniendo en cuenta lo expresado por Carr (citado por Bárcena, 2005): “no podemos pensar la pedagogía al margen de los contextos históricos que dotaron de significado a los términos con que pensamos lo que hacemos mientras practicamos la educación” (p. 88), “no es posible comprender el significado de nuestros conceptos, y a nosotros mismos, sin aceptar algo de los contextos originales, sociales y culturales en los que estamos sumergidos y de los que somos herederos” (p. 89).

que vive el país, específicamente, por la intervención de la guerrilla y de los grupos paramilitares en el territorio y el reclutamiento de jóvenes. La migración de los Embera es histórica en Colombia; desde 1539 se reportan las primeras olas migratorias. El desplazamiento es producto también de la relación entre violencia y competencia por la posesión de tierras, y el acceso a recursos naturales, lo que fomentó la usurpación violenta de terrenos por parte de actores con intereses económicos en las propiedades de los indígenas<sup>3</sup>. Se ubican principalmente en el centro de la ciudad, barrio la Favorita, localidad de los Mártires.

Comúnmente migran hacia ciudades donde ya hay otros familiares, y a los mismos barrios donde estos se han establecido. De igual forma, la búsqueda de mejores condiciones de vida, y dentro de estas el acceso a servicios de salud, educación y transporte, son razones para migrar a Bogotá. Esto último responde a la ausencia del Estado en las zonas de origen y a la percepción de la ciudad como el lugar de la ayuda estatal; así, la migración es una forma de interpelar al Estado para que garantice los derechos diferenciales. Cuando se le preguntó a los padres sobre las motivaciones para migrar hacia Bogotá, respondieron:

[...] hace tiempo me vine del departamento del **Chocó**, de la comunidad de **Cascajero**, allá no hay nada de estudio para los niños.

[...] desplazado del municipio de **Pueblo Rico** de **Risaralda**, desplazado del resguardo de la comunidad por el conflicto armado, me habían amenazado, por eso me salí desde el año 2007.

[...] vinimos a **Bogotá de la Vereda Las Lomas** por desplazamiento de las fuerzas armadas, si no hubiera esa guerra en el territorio entonces no habríamos venido para acá, porque como es peligroso no podemos trabajar por allá, en esos días dañaron casas, la escuela, la nevera, televisor y se robaron todo lo que venían de las lomas, por eso nos vinimos acá y por estudio para los niños.

[...] me desplazé también de la **Vereda de la Loma** que queda en **Risaralda**, nos tocó vivir tres o cuatro combates allá y por ese motivo estamos en Bogotá, llevamos tres años acá.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Para ampliar, ver vía plural (2009).

<sup>4</sup> Entrevista realizada a padres de familia Embera, en noviembre de 2010.

Los primeros Kichwas que llegaron a Bogotá lo hicieron con la intención de generar intercambios culturales e ingresos complementarios a través del comercio, pero conservando su identidad cultural y su lugar de asentamiento en el territorio de origen. Llegaron en 1940 y mantienen lazos con las dos principales actividades de la población: la agricultura y los textiles. A partir de los años cincuenta se establecieron asentamientos fijos de familias, cuya principal actividad era el comercio artesanal y textil, y para los años setenta ya sus productos estaban en importantes establecimientos de artesanía en la ciudad y, a la vez, ingresan al país grupos musicales de la comunidad.

Los deportes, y especialmente el fútbol, han sido un lugar de encuentro, desde la década de los sesenta. La década de los ochenta marca un punto de transición, desde la declinación en el auge de los tejidos, al surgimiento de la ocupación en lo musical y cultural. Actualmente, los jóvenes kichwas encuentran en la práctica deportiva (fútbol y voleibol) un mecanismo de encuentro y reconocimiento indígena, por lo que se organizan campeonatos y se preparan comidas típicas alrededor de esta práctica. A partir de los años ochenta crecen las migraciones, fortaleciéndose la comercialización de textiles, la práctica musical y deportiva. Un porcentaje elevado de la comunidad que habita en Bogotá es bilingüe y existen alrededor de tres generaciones nacidas y criadas en Colombia<sup>5</sup>. En Bogotá, se calcula que existen unos 1.200 indígenas de este pueblo, pertenecientes a 270 familias, y muchos de ellos se ubican alrededor del barrio Las Ferias y, específicamente, su cabildo se ubica en el barrio la Granja, localidad de Engativá.

De acuerdo a lo señalado por los estudiantes indígenas entrevistados, ellos llegaron a Bogotá en busca de trabajo o porque simplemente les pidieron que empacaran las cosas para irse. Para los adultos, la llegada a Bogotá responde a la necesidad de trabajar ya que el mercado es más conveniente en Colombia que en Ecuador; además refieren que tenían familiares viviendo en dicha ciudad e incluso señalan que migraron motivados por el deporte:

[...] porque familiares míos todos están acá y por eso también cuando mi hermana está acá, mi mami también está acá, claro que también por el trabajo es mejor, ya estamos acostumbrados de estar acá.

---

<sup>5</sup> Para ampliar, ver Ariza (2007).

[...] los indígenas jugaban fútbol, entonces como mi esposo sabía jugar el fútbol nos mandó el pasaje para que venga acá a jugar el fútbol, y nos quedamos acá trabajando, y los niños, los tres también juegan y con el papá [...]

[...] acá se trabaja mejor, por lo que a la gente le gustan los tejidos, se venden los gorros, las bufandas, funciona por acá, en cambio en Ecuador ya no es novedad, entonces toca salir a buscar otro sitio [...].<sup>6</sup>

La primera familia Waunaan que llegó a Bogotá lo hizo en el año 2003, después de verse obligada a huir de su tierra por amenazas de grupos armados al margen de la ley. Sus integrantes viajaron desde la parte sur del Chocó (zona entre San Juan del Litoral y Togoromá) hasta Bogotá para buscar un espacio donde poder vivir. Se desplazaron a causa del conflicto armado y, en este sentido, se sienten abandonados por el Estado colombiano. La comunidad en Bogotá está integrada, aproximadamente, por sesenta personas organizadas en doce familias que, en su mayoría, viven en la localidad de Ciudad Bolívar. De igual forma, afirman haber llegado a Bogotá en busca de mejores condiciones de vida y acceso a la educación. Así lo relatan:

[...] Yo vine por la violencia, llegué en el año 2003, el 28 de abril, con mi hijo, porque nosotros salimos gracias a Dios que es tan grande, porque nos iban a matar, empezaron a preguntar y ellos no conocían bien mi nombre completo, siempre preguntaban por mi nombre, el día que salimos nos siguieron hasta el terminal y cuando llegamos acá empezaron a preguntar que dónde vivía yo, que nosotros lo necesitamos y lo buscaremos.

### **Su Vida en Bogotá**

En general, la integración de las familias indígenas a la vida urbana es difícil en tanto sus condiciones sociales, económicas, culturales y de participación política reflejan la vulneración a sus derechos y la reproducción de elementos de discriminación y exclusión social. Se vulnera el derecho de la identidad debido al choque cultural, al cambio en su estilo de vida y al riesgo de pérdida de su lengua propia; existe una difícil integración al sistema

<sup>6</sup> Entrevista realizada a padres de familia Kichwas en octubre de 2010.

económico a causa de las condiciones de trabajo y los insuficientes ingresos económicos; se vive en condiciones precarias; se debe enfrentar cambios socio-culturales importantes causados por la pérdida o ruptura del tejido familiar y también por el cambio productivo y en la división social del trabajo; además, por la ubicación de las viviendas en barrios inseguros, la comunidad enfrenta riesgos sociales. A esto le podemos sumar la inseguridad alimentaria y las dificultades para acceder al sistema de salud.

Los siguientes testimonios de las visitas domiciliarias, durante el trabajo de campo, reafirman los elementos anteriormente presentados:

[...] llegamos sobre las nueve de la mañana a una casa ubicada en el barrio La Favorita de Bogotá, a dos cuadras de la estación del Transmilenio de la calle 19, acompañados de una de las profesoras del Agustín Nieto Caballero (ANC). Es una casa de dos pisos antigua, las paredes interiores son de color azul y la fachada también. Se pueden ver una serie de habitaciones en el primer piso con la ropa empacada en costales. Recuerdo ver niños durmiendo en el piso. Hay un patio muy grande con tendederos de ropa, mucha ropa colgada en ellos, y un grupo de mujeres en la parte de atrás de ese patio en donde hay una especie de toldo de lata. Allí hay unos fogones de leña donde se está cocinando. El patio se ve desaseado, hay mucha basura en ese lugar, no solo en las canecas sino en el piso. Las mujeres están descalzas... El propósito de la visita es hablar con las mujeres Embera porque el día que hicimos una reunión de padres de familia en el colegio fueron siete u ocho hombres y solo tres mujeres, y las mujeres nunca hablaron, y cuando les preguntábamos a ellas por su opinión, los hombres nos decían que ellas no hablaban<sup>7</sup>.

Es domingo en la tarde, día en el que nos puede recibir una de las familias Waunaan que habita en Bogotá. Tomamos un transporte en el Barrio Lucero Medio para dirigimos hacia el barrio Vista Hermosa en Ciudad Bolívar. Luego de quince minutos de recorrido por la montaña llegamos a la casa. La calle está sin pavimentar. En la casa nos reciben varios estudiantes del colegio y nos hacen seguir. Se ven cuatro cuartos y al fondo una cocina. Nos hacen seguir a una de las habitaciones. Varias mujeres, mamás y estudiantes se quedan

---

<sup>7</sup> Relato visita domiciliaria. Trabajo de Campo, mayo de 2011.

recostadas o sentadas en sus camas. Nos dicen que acaban de llegar del norte de la ciudad, pues estaban de culto. En algún momento de la conversación, uno de los líderes de la comunidad nos habla de su anterior adicción al alcohol y como la iglesia evangélica lo ha sacado de todo eso. Nos cuenta que viven treinta y dos personas en esa casa. Las mujeres, mientras él habla, le complementan o le van diciendo en lengua lo que él debe comunicar. Cuando se les pregunta a las mujeres por su nivel de escolaridad, en general dicen cero y después añaden “artesanas” [...].<sup>8</sup>

En términos generales, las comunidades enfrentan las condiciones anteriormente descritas acudiendo a las redes de apoyo familiar. Estas se construyen a través del fortalecimiento de prácticas solidarias como mecanismo de protección personal y comunitaria, en el panorama urbano. En general, la familia nuclear y extensa funciona como estrategia para superar los obstáculos que la vida urbana les impone, aunque hay que señalar que las redes comunales e institucionales son insuficientes.

### **Más de Cerca las Familias**

A continuación se expondrán las condiciones en las que se encuentran de manera específica las familias de los niños, las niñas y los jóvenes indígenas con los que se compartió este proceso de investigación. Los datos que se analizan a continuación se derivan de las entrevistas realizadas a veintitrés familias Kichwas, doce Waunaan y treinta y tres Embera.

Dichas familias se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social y económica; en su gran mayoría habitan en barrios marginales de estrato uno y dos, en hacinamiento, con malas condiciones de higiene y alto riesgo de insalubridad, y con un nivel de ingresos inferior al de los gastos básicos de alimentación, vivienda, educación y salud.

De acuerdo con lo mencionado por los padres de familia, el pueblo Embera en Bogotá se encuentra en una situación económica muy difícil, y solicitan apoyo para alimentación, uniformes y útiles escolares:

[...] somos población desplazada, en mi caso hace tres años que yo vivo con seis niños, de los cuales están estudiando tres,

---

<sup>8</sup> Relato visita domiciliaria. Trabajo de campo. Mayo de 2011.



y como no tenemos posibilidad de trabajo, solamente nosotros trabajamos la chaquira y vendedores ambulantes; si nos compran, pagamos el arriendo \$ 10.000 diarios, mensualmente \$300.000; durante tres años ¿cuánto es?. A nosotros no nos apoyaron, nos dejaron por fuera. Si los niños estudian, no hay alimentación. En este momento nosotros estamos incluidos en Acción Social, pero, ¿qué pasa?, llevamos diez meses sin recibir ayuda, viendo que los niños están desnutriendo acá sin alimentación. Por esta razón se están desnutriendo los niños –el año pasado se murieron muchos [...].<sup>9</sup>

Uno de los líderes de los Waunaan expresa de igual forma la dificultad de su situación económica, pues la comercialización de artesanías es difícil y en la ciudad todo es dinero:

[...] una persona que tiene tres o cuatro hijos es muy difícil para mantenerlos; aquí todo es con plata, allá no, porque allá siembra el arroz, el plátano, la yuca, la papa china, que es un tubérculo grande y se cambia por pescado o de pronto por carne, lo que uno quiera; allá le dicen trueque. Si allá no estudió, así quedó, pero aquí no [...].<sup>10</sup>

## Llegaron a las escuelas

Esta experiencia investigativa se centró en la escuela y particularmente en la práctica pedagógica con los niños, niñas y jóvenes de los pueblos ya mencionados. El propósito fue el de ir hacia su encuentro, hacia sus voces, hacia sus dibujos, hacia su sentir. Reconocer al “otro” y, hablar no de lo que podría ser o, posiblemente sea, sino de lo que está siendo. Es decir, ver a las relaciones culturales en la escuela desde la experiencia<sup>11</sup>, en los mismos escenarios donde ocurren los encuentros interculturales, más allá de los discursos políticos y académicos que, aunque relacionados con la misma, guardan una distancia con lo que cotidianamente sucede en las aulas.

El contexto ya presentado me llevó a formular las siguientes preguntas: ¿qué les puede ofrecer la escuela a estos niños? ¿Lo que sucede en la escuela es más importante que acompañar a su mamá (que les habla en su lengua,

<sup>9</sup>. Entrevista a padres de familia Embera. Noviembre de 2010.

<sup>10</sup>. Entrevista a padres de familia Waunaan. Mayo de 2011.

<sup>11</sup>. Esa experiencia que implica para Jorge Larrosa (2009) un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo y un movimiento de vuelta como acontecimiento que me afecta.

que les cuida y protege) a conseguir el sustento para su familia, lo que desde un pensamiento comunitario como el indígena es primordial? ¿Tendrá algún sentido para los niños y para sus padres que, mientras se intenta recolectar algo de alimento, de lo que los demás han desechado, los niños se enfilen para ingresar al aula, si las condiciones materiales mínimas de subsistencia no están aseguradas? ¿La investigación en el campo educativo es realmente una fuente de aportes prácticos para la vida de poblaciones históricamente subalternizadas? Y, finalmente, ¿cuál es el rol de la educación en este sentido? Me preguntaba si podría existir una salida ética desde la investigación para algo que realmente parecía interesante de analizar, de “denunciar”: el trabajo pedagógico con la diferencia cultural y qué, hipotéticamente, podría aportar al campo educativo en general y a la formación de nuevos maestros en particular.

La salida encontrada, teniendo como norte el comprender una arista de la problemática educativa, fue concluir que el trabajo no sería una indagación sobre los niños, las niñas y los jóvenes indígenas desde lo que se podría llamar una antropología educativa (describir cómo son, qué hacen y contarle al mundo sobre personas y comportamientos extraños, por ser lejanos e instalados históricamente en el pasado). Sería una mirada a lo que sucede en la escuela, a cómo ésta es interpelada por la diferencia “cultural”, más bien, desde una etnografía educativa que analiza alteridades en conflicto y reconstrucción, y pretende mostrar su contemporaneidad.

De esta manera surge una de las preguntas centrales del trabajo ¿Para qué la escuela?

La escuela, en tanto institución social que por excelencia forma nuevas subjetividades, tiene hoy múltiples cuestionamientos por la incapacidad de posibilitar el ascenso social, por la función que otros agentes tienen en el proceso educativo y por la dificultad para asumir la diversidad de sujetos y sus formas de aprender. Dentro de los nuevos retos a los que la escuela se enfrenta, está el de la atención a grupos diversos que ahora son reconocidos y cuya obligatoriedad de inclusión se promulga en las actuales políticas educativas. Particularmente, el ingreso de niños, niñas y jóvenes de pueblos indígenas a escuelas urbanas en Bogotá ha cuestionado y puesto en tela de juicio los proyectos institucionales con los que actualmente se orientan las prácticas educativas en las que están inmersos. Para la escuela de hoy el responder a la formación de los sujetos actuales, a sus demandas sociales y culturales, a la utopías de la democratización del saber e igualdad de oportunidades y, para el caso específico, a la reparación de algunos males

históricos frente a la formación de los niños, las niñas y los jóvenes de pueblos indígenas en Colombia, se debate entre el deseo y la obligación.

### **El sentido de la escuela**

La escuela es una institución reciente y, como pública, gratuita y obligatoria, se instituyó a principios del siglo xx. Particularmente, Colombia se escolarizó en el siglo XIX a manera de occidente moderno y, según Álvarez (1995), el pensamiento se ordenó mayoritariamente de acuerdo con la lógica del progreso y la evolución. Las prácticas educativas giraron en torno a la instrucción en el sentido de civilizar. La escuela fue creada como estrategia de la modernidad; utilizó como metáfora el progreso, con el ideal de ser una institución que integraba a un proyecto nacional al conjunto de sujetos (Álvarez, 1995; Pineau, 1996 y Duschatzky, 1999). Se propendió por enseñar “todo a todos”, “se pretendió una sociedad en la que el conocimiento circulara libremente para todos aquellos que concurrieran a la escuela, quienes debían ser “todos”, sin distinción de clase social, sexo, etnia, religión o hasta capacidad mental” (Norodowsky, 1999, p. 23), y aquellos que no eran capaces de formar parte de esta concepción eran condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro.

Los objetivos iniciales de la escuela fueron: sacar a los pobres de las calles, disciplinar a la infancia, seguir un currículo unificado, enseñar hábitos, costumbres y una cierta moralidad (Carassai, 2006), para lo cual se implementó la “simultaneidad sistémica” como dispositivo por el que toda actividad escolar se homogeniza para un tiempo y espacio político determinado para niños y niñas, independientemente de condiciones como diferencias de género, raza y religión (Narodowski, 1999). Este sistema pretendía garantizar las mismas oportunidades para todos mediante un método uniforme de enseñanza, la existencia de un currículo único y el control del Estado. En este contexto, de acuerdo con Narodowski y Brailovsky (2006), los conflictos de tipo cultural que pudieran aparecer se resolverían siempre a favor de la cultura escolar.

En esta perspectiva inicial de la escuela, el Estado esperaba que el maestro se integrara en una política de control encaminada a establecer las bases de la nueva configuración social, a través de la imposición del castellano como lengua nacional y el empleo de técnicas para que los niños aprendieran los rudimentos de la lectura, la escritura, cálculo y deberes ciudadanos. Con este propósito, los maestros, salvo excepciones, menospreciaban la cultura

de las clases humildes, sus hábitos y costumbres e intentaban transmitir su admiración por la cultura burguesa.

De igual forma, la escuela tuvo como función para los hijos de los pobres una protección paternal; recogerlos y adoctrinarlos en instituciones caritativas. De otra parte, también es importante analizar cómo en un principio la escuela sustituye el aprendizaje como medio de educación; esto significa que el niño dejó de estar mezclado con los adultos y de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Este es, de hecho, uno de los puntos de resistencia más importante desde los pueblos indígenas hacia la escuela regular occidental. Para ellos, la educación es un proceso que se da con y en la comunidad, en situaciones prácticas de la vida y espacios abiertos. El encierro es lo que configura la llamada escolarización y, según Álvarez-Uria y Varela (1991), para los hijos de artesanos, obreros y campesinos romperá los lazos de sangre, de amistad, la relación con el barrio, con la comunidad, con los adultos y con la tierra. Esta estrategia arrancó lo propio a muchas comunidades porque el sujeto que se forma en las escuelas rompe sus lazos de unión y solidaridad con su grupo de origen y, además, no podrá integrarse en otros grupos dominantes, porque el carácter elemental de sus conductas y de los conocimientos aprendidos en la escuela se lo impedirán. En la escuela anteriormente descrita, la memoria de los pueblos, los saberes adquiridos en el trabajo, sus producciones culturales, sus luchas, quedarán marcados con el estigma del error y desterradas del campo de la cultura.

En el contexto anteriormente señalado, surgen educaciones “otras”. En este marco, en Colombia, desde 1978, se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación diferente, a la necesidad de maestros indígenas y uso pedagógico de las lenguas propias, debido a que en la perspectiva anteriormente mencionada, con el afán de incluir a los pueblos indígenas en la unidad de nación, se desconoció su aporte a la historia de Colombia.

Sin embargo, para los pueblos indígenas que habitan actualmente en Bogotá, es prácticamente imposible el acceso a una educación propia, autónoma y pertinente culturalmente, pues se encuentran fuera de su territorio<sup>12</sup>. Por su ubicación geográfica y situación económica, las familias de pueblos indígenas se ven obligadas a enviar a sus hijos a una escuela regular poblada con identidades culturales bien diversas y cuya formación

---

<sup>12</sup>. Cabe anotar que hasta el momento se han implementado propuestas para jardines infantiles propios en Bogotá, pero la educación primaria en este sentido es incipiente.

de maestros, recursos y conocimiento del contexto no son suficientes para hacer frente a este reto, desde lo expresado por las comunidades educativas.

El sistema promovido hasta los años sesenta, basado en el disciplinamiento y la normalización de las prácticas, empieza a ser cuestionado pues llevaba a una uniformización de la población en términos de saberes y apuntaba a la conformación de identidades rígidas; bajo la promesa de la igualdad, con este se buscaba una homogenización regional y cultural. Como lo afirman Narodowski y Brailovsky (2006), fue la debilidad política del Estado, por las crisis fiscales y su incapacidad política para legitimar acciones, las que dieron como resultado el hecho de no lograr incorporar a los sectores más postergados de la sociedad (para este caso, los hijos de pueblos indígenas), ni tampoco brindó una educación no segregada, como era su promesa. De esta manera, la escuela dista de adecuarse a la utopía de justicia e igualdad, y las bases de la simultaneidad sistémica comienzan a resquebrajarse cuando “la propia pedagogía pone en tela de juicio la proclama de igualdad de oportunidades” (Carassai, 2006:55). En este sentido, las teorías críticas concluyen que la clase social de pertenencia supone un determinante en el éxito o fracaso escolar y también inciden las diferencias de etnia o de género. Así, se generan diferencias en los alumnos de un mismo sistema educativo supuestamente homogéneo.

Como contraposición a la homogeneidad y uniformidad de la escuela, surgen argumentos que reconocen la diversidad cultural y el multiculturalismo y señalan que esta deberá ofrecer oportunidades equivalentes. En este sentido, y de acuerdo con Narodowski y Brailovsky (2006), los cuestionamientos a la escuela no se limitan a reclamos redistributivos o a problemas de eficiencia y productividad en el gasto público, sino también al reclamo por la autonomía, por el reconocimiento de las identidades devaluadas, y por el lugar para que las minorías obtengan y recuperen el desarrollo de su singularidad. Según Narodowsky (1999), una nueva utopía sociopolítica de la pedagogía es la comprensión de lo singular: clase, etnia, género y opción cultural. Ahora la diferencia debe ser respetada y preservada en el proceso educativo; se trata de un compromiso con lo diverso, con la singularidad, con las minorías, y no un compromiso uniformizador frente a una sociedad prefigurada. Como lo afirma Narodowsky (1999:27), “hemos pasado al *reality show* de la exaltación de la diferencia, en el que cada uno tiene un lugar; no tal vez el que pretendía, pero sí un lugar y no el destierro”.

Esta nueva propuesta agenciada en Colombia, desde la constitución Nacional vigente (1991), ha incidido en la formulación de políticas

educativas y en el discurso pedagógico que circula, pero, es cierto también, que “la alianza civilizatoria y disciplinante igualmente logra perdurar, a pesar de los embates” (Narodowski & Brailovsky, p. 70). Según estos mismos autores, son los sectores sociales más empobrecidos los que siguen sometidos a una modalidad estatalizada, posiblemente colapsada, de homogenización y disciplinamiento del cuerpo.

A partir de lo encontrado en los testimonios de las familias, los maestros y los jóvenes indígenas, se puede afirmar que permanecen de forma paralela la finalidad asignada a la escuela de responder a unos estándares nacionales e internacionales, la de enseñar a leer, escribir y hablar el castellano, y las matemáticas, pero también, la de atender a las diferencias, a las particularidades culturales.

El problema de la igualdad (educar a todos, con los mismos contenidos para obtener similares resultados) se constituyó en un elemento esencial de la expansión de los sistemas educativos modernos y, como resultado, hay sujetos “inferiores” que no alcanzan el mismo grado de civilización pero a los cuales, a partir de la década de los noventa, se les debe atender en su diferencia por mandato constitucional y según la normatividad educativa en Colombia. La diversidad y el discurso multicultural invaden a las políticas educativas y se constituyen en su lema actual. Sin embargo, estas políticas no se interrogan por las condiciones institucionales y sociales de exclusión. Como respuesta a estas políticas, la escuela debe atender, asistir, “educar”, teniendo como herramienta de primera mano las estrategias de compensación que poseen como fondo el déficit cultural de algunos pueblos.

De acuerdo con lo hallado en las tres prácticas educativas analizadas, las demandas a la escuela son muchas, desde diferentes necesidades y visiones de mundo, que en la práctica pueden ser inalcanzables sin una movilización de estructuras sociales. De la escuela, se espera que lleve a los estudiantes indígenas a prepararse para ser profesionales, a superar sus condiciones de pobreza y marginalidad actual, que sea un puente para la integración a la vida moderna y urbana y, a su vez, un pasaje para ser útil a su comunidad y también un escenario de prácticas que se complementen con su aprendizaje en comunidad, es decir, que cuente con una propuesta educativa intercultural en la que se valoren e interrelacionen la cultura escolar y la comunitaria.

Frente a la pregunta realizada a padres, maestros y jóvenes indígenas sobre ¿para qué enviar a los niños, niñas y jóvenes indígenas a la escuela urbana en

Bogotá? surgen principalmente cuatro tipos de funciones atribuidas a la misma, cada una de estas funciones tiene un correlato con el transitar de la escuela y con las funciones atribuidas a la misma: proteger, llevar al progreso y la civilización, enseñar y atender a la diferencia.

### *Escuela caparazón*

La pobreza, la precariedad de las viviendas, la ubicación en las zonas más marginales y peligrosas de Bogotá, la inseguridad alimentaria, la discriminación y exclusión social en la que se encuentran la mayoría de niños, niñas y jóvenes indígenas en la ciudad de Bogotá, además de razones históricas que dan cuenta de la finalidad de la escuela como lugar de protección para con las poblaciones más pobres<sup>13</sup>, hacen que las escuelas se conviertan en el espacio para alimentarse, para protegerse de la droga, el maltrato y la prostitución. Además, es la escuela la que debe buscar alianzas para conseguir subsidios de vivienda y alimentación para estas comunidades.

[...] ellos saben que aquí tienen su refrigerio, tienen un sitio donde estar<sup>14</sup>.

[...] yo también les preguntaba (a los papás) que hacía que ellos vinieran a este colegio a insistir a que sus hijos estuvieran aquí y por supuesto me mencionaron, el servicio del comedor, la calidad de la educación, el trato que le dan a los niños, la atención y el servicio con el que se les atiende. Ellos son correspondidos en la dignidad de persona como merecen.<sup>15</sup>

Por parte de nosotros, hemos enviado al colegio para que no crezca bruto y tenga conocimientos; si no se manda al colegio, el niño aprende a robar, se vuelven ladrones, altaneros; **en ese medio** le sirve la educación y así va coronando y pueden aprender. Si siguen estudiando, llegan al bachillerato, mejor todavía, pero si no lo mandan al colegio, el niño aprende a robar y malas mañas, y herir al otro compañero; lo importante es que se están educando.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup>. Según Álvarez-Uría y Varela (1991), la escuela tuvo como función inicial para los hijos de los pobres una protección paternal; estos se recogen y adoctrinan en instituciones caritativas.

<sup>14</sup>. Profesora GRC.

<sup>15</sup>. Directivo AS.

<sup>16</sup>. Familia ANC.

### *Escuela trampolín*

La escuela para aprender, aprender para incluirse, incluirse para mejorar su nivel económico y superar la pobreza que los ha acompañado durante muchas generaciones. Esta es la cadena que se encuentra presente en los testimonios de padres y maestros, e incluso de los mismos jóvenes indígenas. Sin la escuela no hay forma de lograr el ascenso social y, aunque sabemos bien que en la actualidad la escuela está lejos de cumplir con esta promesa, en los discursos relacionados con las expectativas que se tienen de la misma sigue apareciendo como un camino válido para alcanzar el progreso y la civilización prometidos desde el origen de esta institución. El ideal de ser humano que circula, es el de quien va a la oficina, devenga un salario y es profesional y, para alcanzar este ideal, es necesario pasar por la escuela; allí se aprende el castellano, a leer y escribir, a hacer sus “cuentas”, a relacionarse con los otros “mestizos” y a manejar en general los códigos urbano-occidentales-modernos.

La finalidad de la escuela, uno necesita aprender, pues si uno ya ha estudiado hasta quinto, ya se puede defender para estar en la calle por ahí hablando, leyendo; se necesita seguir porque si uno termina bachillerato va a conocer nuevas cosas en una universidad. Es mejor estudiar porque si uno no estudia es como decir que se está rindiendo fácilmente, antes de comenzar una meta o una cosa.<sup>17</sup>

[...] ahora para cualquier trabajo hay que tener bachillerato [...].<sup>18</sup>

Porque necesidad para que esté todo el día, para que trabaje de pronto, si Dios quiere. Yo quiero que empiece universidad, o sea para que trabaje en la oficina, que Dios quiera que trabaje, no como yo, sino **que trabaje en la oficina o abogado o arquitecto**, algo así, depende de la carrera que tenga, yo prefiero por mi parte eso.<sup>19</sup>

La escuela es **preparación para la vida**, y ellos los traen para que aprendan un lenguaje, unos **conocimientos científicos** que se les dan como base para la vida, para interesarlos también,

---

<sup>17</sup>. Estudiante indígena AS.

<sup>18</sup>. Familia AS.

<sup>19</sup>. Familia AS.



**porque cambien su cultura por una más avanzada a nivel científico y a nivel cultural.<sup>20</sup>**

Estos testimonios dan cuenta de la vigencia de la concepción de “tiempo lineal” moderno; la idea moderna bajo la cual los pueblos colonizados, sus historias y culturas eran el pasado de una trayectoria histórica que debe caminar hacia la civilización subyace a los discursos analizados. La escuela se considera el lugar para este tránsito, y el progreso y la evolución siguen siendo en parte su responsabilidad.

En este sentido, y analizando los testimonios de las familias, se puede ver la importancia que se le da a la escuela como un lugar para acceder a la cultura letrada y al aprendizaje del castellano. Esto puede tener dos caras: una, el ideal de llegar a ser más civilizados, pero la otra, ver a la escuela como la forma de empoderarse para lograr una lucha por lo propio, por la singularidad; es la estrategia, aprender el código privilegiado para desde allí defender su lengua, autonomía política y cultura.

***La escuela como espacio para los conocimientos y la socialización***

La función de la escuela, principalmente para los maestros, es una fusión de dos elementos esenciales: la formación académica pero también la socialización; con el fin de alcanzar una futura integración a la vida urbana de los estudiantes indígenas. “La finalidad es que ellos aprendan una serie de contenidos. Nosotros nos proponemos desde comienzos de año, unos logros mínimos dentro de la parte cognitiva y aparte de eso la parte de convivencia”.<sup>21</sup>

La función social de la escuela es la más valorada por los estudiantes indígenas; para ellos, la escuela es el lugar del juego, la diversión y el compartir: “Ellos aprenden a buscar amigos más que todo; como es más pequeño es a buscar amigos, hablar de cosas de los dibujos animados y todas esas cosas”,<sup>22</sup> “[...] Para aprender, para tener un futuro para aprender y divertirme”.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup>. Profesores AS.

<sup>21</sup>. Profesor GRC.

<sup>22</sup>. Familia AS.

<sup>23</sup>. Estudiante indígena ANC.

### *Escuela multi-intercultural*

La perspectiva de derechos, el respeto por la diferencia y la atención focalizada está en el discurso de los maestros y de los directivos, para quienes la influencia del discurso pedagógico y político actual se hace presente en la función de la escuela. El reconocimiento, respeto y necesaria preservación de las lenguas y culturas se instaló en el discurso político y académico en Colombia a partir de los años noventa, pero aún no hace parte de la información con la que cuenta la gente común y corriente, y mucho menos la no alfabetizada (como las familias indígenas entrevistadas). Para las familias la escuela es el lugar que permite alcanzar la civilización y el progreso con el implícito de la homogenización de conocimientos y seres.

En el discurso de profesores y directivos, esta nueva perspectiva referida a nuestra condición pluriétnica y multicultural se ha materializado en la preocupación por varios elementos como el respeto a los derechos y específicamente el derecho a la educación.

La finalidad de que los niños estén en el colegio es múltiple. A la Secretaría de Educación y al Gobierno Local [...] le tocó afrontar una problemática social derivada del desplazamiento de los indígenas y había que tratar de garantizarle, al igual que a todo mundo, el **Derecho a la Educación**, independientemente de donde fuéramos.<sup>24</sup>

[...] la finalidad, es **atenderles los derechos** a los niños, a la educación como cualquier niño, sin distingo de raza. Además, este es un colegio social que no puede darse el lujo decir: recibo indígenas o no recibo indígenas o recibo afros.<sup>25</sup>

La relación entre pedagogía y política se hace evidente en el discurso de los profesores para quienes es necesario revertir a las comunidades todo lo aprendido en la escuela. Es decir, que la formación académica de los jóvenes debería enriquecer y mejorar la calidad de vida de las comunidades y proporcionar elementos para su participación y autonomía política:

Para que tengan educación, que lean, que escriban, pero también que hayan indígenas en la política. Eso también ha ayudado a que ellos tengan mejor visión, como que pueda

<sup>24</sup>. Directivo ANC.

<sup>25</sup>. Directivo AS.

ayudar siempre a su comunidad; eso ha ayudado a que ellos se desenvuelvan y tengan como más aspiraciones. Ellos quieren que los hijos tengan algo mejor que la vida que ellos tienen, porque es dura de todos modos; lo que es vender en la calle, los sitios donde viven, tienen incomodidades y, todo esto, como un cambio, es mirar diferente.<sup>26</sup>

Además, otra de las funciones que los maestros le asignan a la escuela urbana es la de la preservación de las lenguas y culturas de los pueblos originarios:

[...] una institución educativa debe velar porque esta integración se dé y porque esas manifestaciones culturales se respeten y porque las etnias mantengan sus tradiciones y su cultura y sus lenguas.<sup>27</sup>

[...] eso va a ayudar mucho para que ellos ayuden a su comunidad a progresar, desde el punto de vista de la profesionalización, de que estudien una carrera y de que vean que no es importante dejar su lengua ni dejar sus costumbres, sus tradiciones [...].<sup>28</sup>

A partir de lo expuesto, se puede ver como para los padres de familia se privilegia la función civilizatoria de la escuela y los aportes que esta puede hacer al aprendizaje del código “letrado” occidental que les posibilitará una opción de ascenso social. Para los niños, niñas y jóvenes, un aspecto muy importante de la escuela es la posibilidad de la socialización, el juego y la diversión, mientras que para los profesores y directivos (además de las funciones clásicas de la escuela en el sentido de ofrecer conocimientos y normas de convivencia) son importantes también las del cuidado, protección y atención a la diferencia. Esta última muy influenciada por el discurso político y académico al cual tienen acceso.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Profesora AS.

<sup>27</sup> Directivo ANC.

<sup>28</sup> Profesor ANC, refiriéndose al paso por la escuela.

<sup>29</sup> El valor de la diversidad cultural y la implementación de proyectos pertinentes a la misma, la igualdad de los pueblos, la inclusión con fines de cohesión social, el derecho a la identidad, la autonomía, participación y enfoque diferencial en la educación son incluidos en El Convenio 169 de la OIT 1989, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Declaración de las Naciones Unidas Sobre los Pueblos Indígenas (2007) y en el Acuerdo 359 de 2009 que establece los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, entre otros.

La tensión entre la función social inicial de la escuela de civilizar y propiciar el desarrollo de los pueblos a través de una homogenización cultural y los retos actuales de la atención a la diferencia fueron evidentes en los testimonios presentados. La simultaneidad de funciones asignadas a la escuela hace de la misma una institución política para el aprendizaje de valores y conocimientos, multicultural y, a su vez clásica, como uno de los principales productos de la modernidad, pero en constante transformación para atender a los derechos culturales.

El pensamiento lineal que constituyó a la escuela en el “caballito de batalla” hacia el progreso, y a los “incivilizados” y “salvajes” en civilizados y modernos, permanece hoy, al mismo tiempo con la preocupación por la necesidad de la valoración de las culturas, de procesos de formación docente para atender a la diferencia cultural, de etnoeducadores, de participación de las familias indígenas en las instancias del gobierno escolar y de transformación de los Proyectos Educativos Institucionales para incluir la diferencia.

La escuela sigue siendo un lugar de esperanza, de nuevas posibilidades; los pueblos la ven como una opción de integración al mundo urbano, pero también como un lugar para el empoderamiento que permita la lucha por lo propio; los maestros ven en ella un lugar para la protección y el aprendizaje de conceptos y formas de relacionamiento para que los estudiantes indígenas puedan desenvolverse luego en la vida, y para los niños es también un lugar de reconocimiento, principalmente en el fútbol el arte, y también el de una opción de vida distinta a la de sus padres. A esta esperanza, puesta en la escuela, es necesario responder desde la investigación, desde la academia, desde la práctica educativa misma y este es el sentido de nuevas formulaciones; es la apertura a nuevos caminos. Se podría soñar una escuela que recupere los saberes propios, propicie una formación de conciencia histórica acerca de la instauración de las diferencias culturales y que valore saberes negados e invisibilizados, las raíces, el ritual, el mito, la oralidad y la emoción y rescate lo popular, como fuente primaria.

## Bibliografía

- Albán, Adolfo (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En: Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Proceso participativo de formulación de la política pública indígena y el plan integral de acciones afirmativas*.

- Álvarez, Alejandro (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez-Uria, Fernando y Varela, Julia (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Andrade, L., Epiayu, R., Chiripua, N., Rodríguez, E., Román, G., Chingal, A., Ortiz, F., y Moreno, F. (2008). *Las rutas del saber "IO ONODE". Una propuesta de atención intercultural para comunidades indígenas en contextos urbanos*. Interventor: Molina, F. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital.
- Ariza, Jonh; Pabón Jazmín; Tuntaquimba Nelson; Tuntaquimba Luis; Albacando William y Garzón Gerardo (2007). *Cartilla de fortalecimiento de la medicina tradicional de la comunidad indígena Kichwa de Bogotá*. Bogotá: Editora Guadalupe.
- Asociación de Autoridades Wounaan y Siepien del Bajo Aan Juan; Centro Internacional de Agricultura Tropical CIAT; Universidad Autónoma de Occidente UAO (2004). *Plan de formación en comunicación indígena*. Recuperado de: [http://www.colombiadigital.net/newcd/dmdocuments/Doc%2010074%20\(Plan%20de%20Formacion%20en%20Comunicac\).pdf](http://www.colombiadigital.net/newcd/dmdocuments/Doc%2010074%20(Plan%20de%20Formacion%20en%20Comunicac).pdf)
- Bárcena, Fernando (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Carassai, Mariela (2006). Proceso de estatalización de la educación. Sobre el surgimiento, desarrollo y situación actual. En: Narodowski, Mariano y Brailovsky, Daniel (2006). *Dolor de Escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas (2007). Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html>
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos. (2001). *Habitantes de babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. España: Alertes.
- Herrera, Martha (2001). Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un "hombre nacional"? En: Herrera, Martha y Díaz, Carlos (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria. Serie educación y cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janes.
- Molina, Fabián (2010). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá: Secretaria Distrital de Integración Social y OEI.
- Norodowsky, Mariano (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, Mariano y Brailovsky, Daniel (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pineau, Pablo (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el Proceso de Escolarización. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/pdf/pineau01.pdf>
- Vía Plural (2009). *Identificación y caracterización socio-económica, cultural y nutricional del observatorio de la situación de los niños, niñas y de las familias Embera en Bogotá*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/55962668/Informe-Comunidad-Embera-Desplazada-en-Bogota-2009>.