



La investigación colaborativa con educadores del pueblo U'wa: reflexiones sobre la implementación del proyecto etnoeducativo Kajkrasa Ruyina¹

Collaborative research with educators of the U'wa people: reflections on the implementation of the Kajkrasa Ruyina ethno-educational project

Investigação colaborativa com educadores do povo U'wa: reflexões sobre a implementação do projeto etno-educativo Kajkrasa Ruyina

Oscar Fernando Gamba Barón

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

<https://orcid.org/0000-0003-3499-7702>

Diego Eduardo Naranjo Patiño

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

<https://orcid.org/0000-0002-6276-7368>

Fecha de recepción 29/06/2022 | Fecha de aprobación 15/08/2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.7>

¹ La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Oscar Fernando Gamba. Email: oscar.gamba@gmail.com.

RESUMEN

El artículo propone una reflexión sobre los alcances y posibilidades del desarrollo de metodologías de investigación colaborativa con la participación de la comunidad educativa U'wa, particularmente los docentes de la institución educativa indígena Kera Shikará, anteriormente El Chuscal, ubicada en zona rural del municipio de Cubará, departamento de Boyacá. Para tal fin, se parte de la presentación de los antecedentes de investigación educativa desarrollados en el contexto U'wa desde finales de la primera década del siglo XXI, pasando por la experiencia de los propios autores desde el 2016 hasta la actualidad, haciendo particular énfasis en las dificultades, los límites y posibilidades de la investigación acción y otras metodologías cualitativas en ciencias sociales encontradas durante el trabajo de campo adelantado con los docentes indígenas. Para finalizar, se propone situar esta experiencia de coinvestigación en el marco de otros procesos similares adelantados en Colombia y Latinoamérica bajo miradas decoloniales que han buscado precisamente repensar la relación entre investigadores y sujetos de investigación.

PALABRAS CLAVE

Pueblo U'wa, etnografía, observación participante, investigación colaborativa, etnoeducación.

Collaborative research with educators of the U'wa people: reflections on the implementation of the Kajkrasa Ruyina ethno-educational project

ABSTRACT

The article proposes a reflection on the scope and possibilities of developing collaborative research methodologies with the participation of the U'wa educational community, particularly the teachers of the Kera Shikará indigenous educational institution, formerly El Chuscal, located in a rural area of the municipality of Cubará, department of Boyacá. For this purpose, it starts from the presentation of the educational research background developed in the U'wa context since the end of the first decade of the 21st century, going through the experience of the authors themselves from 2016 to the present, with particular emphasis in the difficulties, limits and possibilities of action research and other qualitative methodologies in social sciences found during the field work carried out with indigenous teachers. To conclude, it is proposed to place this co-research experience in the framework of other similar processes carried out in Colombia and Latin America under decolonial perspectives that have precisely sought to rethink the relationship between researchers and research subjects.

KEY WORDS

U'wa people, ethnography, participant observation, collaborative research, ethnoeducation.

Investigação colaborativa com educadores do povo U'wa: reflexões sobre a implementação do projeto etno-educativo Kajkrasa Ruyina

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão sobre o alcance e as possibilidades do desenvolvimento de metodologias de investigação colaborativa com a participação da comunidade educativa U'wa, em particular os professores da instituição educativa indígena Kera Shikará, antiga El Chuscal, localizada na zona rural do município de Cubará, departamento de Boyacá. Para tal, inicia-se com a apresentação dos antecedentes da investigação educacional desenvolvida no contexto U'wa desde o final da primeira década do século XXI, passando pela experiência dos próprios autores desde 2016 até ao presente, com particular ênfase nas dificuldades, limites e possibilidades da investigação-ação e outras metodologias qualitativas em ciências sociais encontradas durante o trabalho de campo realizado com professores indígenas. Por fim, propõe-se situar esta experiência de co-pesquisa no marco de outros processos similares realizados na Colômbia e na América Latina sob enfoques decoloniais que buscaram justamente repensar a relação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE

povo U'wa, etnografia, observação participante, investigação colaborativa, etno-educação.

INTRODUCCIÓN: CONTEXTUALIZACIÓN ETNOHISTÓRICA DEL TERRITORIO U'WA

En la frontera noreste de Colombia con Venezuela, más específicamente en el vértice que forman los límites entre los departamentos de Norte de Santander y Boyacá con el río Arauca, frontera natural con el estado vecino de Apure en Venezuela, se localiza el municipio de Cubará, constituido en las décadas de los años 50 y 60 del siglo XX a través de un proceso de colonización que llevó a familias de campesinos sin tierras a establecerse en lo que entonces era visto como terrenos baldíos de la nación (Rucínque, 1972). Este proceso de colonización trajo para los U'wa² una presión sobre parte de su territorio ancestral que los condujo a replegarse en las zonas montañosas del piedemonte llanero, en dirección a la Sierra Nevada de Güicán, Cocuy y Chita (véase la figura 1).

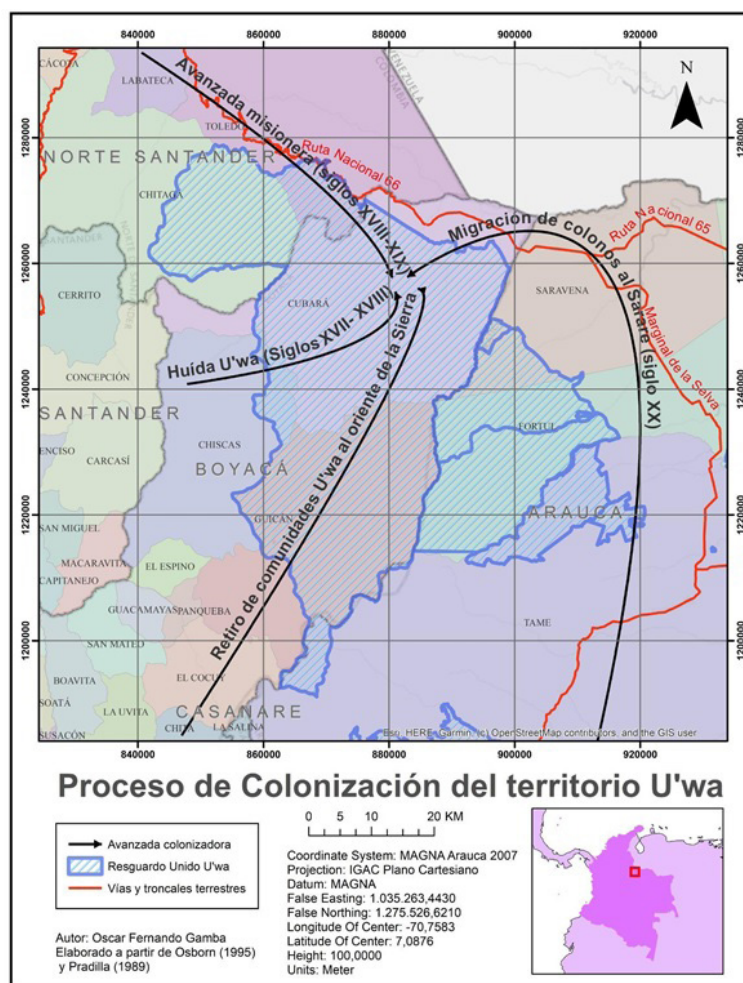
En épocas precolombinas el territorio ancestral U'wa llegaba por el este hasta el estado Táchira, en Venezuela; en Colombia se extendía hacia los municipios de Chinácota, Málaga y Bucaramanga, en dirección norte; Chiscas, Chita, Salinas de Chita y Güicán, en el corazón de la Sierra en Boyacá, y hacia el piedemonte llanero alcanzaba los municipios de Tame, Támara y Morcote (Osborn, 1995, 55). De esta extensión original, hacia el siglo XVII (Pradilla, 1988) los territorios ubicados en la ladera occidental de la Sierra Nevada, más cercanos al centro político y administrativo del país, fueron los primeros en ser colonizados por el embate de los encomenderos, quienes utilizaron a la población indígena como fuerza de trabajo. Lo anterior llevó a las comunidades U'wa a replegarse hacia

2 El endónimo U'wa, es una voz que traduce “gente inteligente que sabe hablar”, término con el que este grupo humano se denomina a sí mismo, por contraposición al vocablo “tunebo”, exónimo empleado por agentes externos a la comunidad que actualmente posee una carga peyorativa.

el oriente de la Sierra, utilizando como refugio la accidentada topografía y su conocimiento del territorio para evadir el avance de los encomenderos, colonos y misioneros.

Este proceso de desplazamiento llevó a las comunidades o clanes tradicionales a ocupar los territorios de la ladera oriental de la Sierra, espacio en el cual lograron mantener aspectos esenciales de su identidad, su cosmovisión, su lengua y sus prácticas o sistemas productivos tradicionales en relativo aislamiento con relación a la sociedad mayoritaria. Pero esta situación cambiaría durante la primera mitad del siglo XX, con la instalación del sistema de misiones católicas en el Sarare, como mecanismo de territorialización, escolarización y evangelización, provenientes del norte del país, particularmente desde los municipios de Toledo y Labateca, en Norte de Santander, proceso que culminaría con la construcción de la misión de San Luis del Chuscal en 1953 (Stoddart & Thrubshaw, 1962; Soto, Naranjo y Mansilla, 2019). Sumado a lo anterior, la segunda mitad del siglo XX trajo una presión extra sobre las comunidades U'wa, con la llegada de colonos provenientes del centro del país, pero esta vez desde el suroriente, a medida que se avanzaba en la construcción de un corredor vial que articularía los departamentos de Boyacá, Casanare y Arauca a través de la “Marginal de la Selva”, un ambicioso proyecto vial de naturaleza transnacional iniciado hacia 1965 (Domínguez, 2019), que en Colombia articula la Orinoquía con la región amazónica (véase la figura 1).

Figura 1. Proceso de colonización del territorio U'wa



Como resultado de este proceso de colonización desde distintos frentes, la existencia del pueblo U'wa como grupo étnico se vio enfrentada a dos escenarios: la desaparición de sus señas de identidad a través de la aculturación y la integración dentro de la sociedad mayoritaria, o la lucha por el reconocimiento de parte del Estado colombiano de una porción mínima de su territorio para garantizar su reproducción cultural y material.

El antropólogo Álvaro Chaves (1974, p. 9) ofrece un diagnóstico de la desaparición inminente del pueblo U'wa a principios de los años setenta, que se reproduce textualmente:

Los tunebos están en el momento crítico en que deben resolver si aceptar y adoptar, totalmente o en parte, los sistemas de vida del blanco, o irse disolviendo poco a poco, como grupo étnico, ante el empuje de los campesinos mestizos que los acosan en busca de sus tierras, ante la labor misional que busca llevarles una diferente concepción de lo sobrenatural, ante nuevos conceptos éticos y sociales que cada día se contraponen a los suyos. La posibilidad de que mantengan intactas sus costumbres, valores y creencias, es muy poca: en unos años más estarán los grupos disueltos o grandemente transformados.

Precisamente como resultado de los procesos organizativos de las comunidades, en las décadas de los años setenta se lograron titular las primeras tierras del actual Resguardo Unido U'wa. Hecho que explicaría en parte la recuperación demográfica de la población, que hacia los años 70 contaba con un estimado de apenas 1.500 personas (Chaves, 1974), hasta alcanzar las cifras actuales, que oscilan entre 7.000 y 8.000 individuos, de acuerdo con datos extraídos del último Plan de Salvaguarda al que se ha tenido acceso (Asou'wa, 2014).

El proceso de colonización, sumado a la instalación de misiones católicas en el interior del territorio U'wa, trajo consigo la implantación de un modelo educativo exógeno, cuyos rezagos todavía se hacen sentir con fuerza en los procesos de resignificación y construcción de la visión educativa propia de las comunidades. A efectos de la presente introducción, baste decir que desde principios de la primera década de este siglo, y con la elaboración del Proyecto Etnoeducativo del Pueblo U'wa, el Kajkrasa Ruyina (2008), se inicia un nuevo momento en la historia de la educación del pueblo U'wa, que a día de hoy viene consolidándose con hitos recientes como la elaboración del Proyecto Educativo Comunitario PEC U'wa, en el 2019, y la creación de la Institución Educativa Indígena Kera Shikará, antiguo Internado de San Luis del Chuscal, a finales del año 2020 (véase la figura 2).

ESCENARIOS Y TENSIONES PARA LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA DENTRO DEL TERRITORIO U'WA

En el marco de estos procesos, y de la mano de los docentes de la propia comunidad, se ha venido desarrollando desde 2016 una serie de proyectos de investigación colaborativa; el primero de estos, intitulado *Historias de vida de maestras/os U'wa. Retos, desafíos y prospectiva del proyecto etnoeducativo Kajkrasa Ruyina, Guardianes de la Madre Tierra, Planeta Azul* (2016-2017) (SGI-UPTC: 2068), favoreció el desarrollo de “encuentros dialógicos con el grupo de maestros U'wa sobre la historia de la escuela y sus propios relatos de vida como educandos y educadores” (Gamba, Naranjo & Gómez, 2020). Gracias a este primer espacio de encuentro y diálogo entre investigadores y comunidad, fue posible

el diseño del *Diplomado en Pedagogías e interculturalidad* (véase la figura 3), desarrollado en 2017 en el municipio de Cubará (Boyacá), con la participación y el reconocimiento de la Secretaría de Educación de la Gobernación de Boyacá y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales y el Grupo de investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana -HISULA”. Esta iniciativa se planteó como una estrategia pedagógica de formación-investigación, dirigida a los etnoeducadores de las escuelas indígenas del departamento de Boyacá, con el objetivo de reconocer y analizar las tendencias pedagógicas afines al contexto particular de las comunidades rurales y originarias en América Latina y Colombia, además de afianzar desde el trabajo teórico-práctico el conocimiento de los docentes de las sedes educativas indígenas en el paradigma de la interculturalidad en la educación.

Figura 2. Panorámica de la Escuela Internado Kera Shikará, antiguo internado de San Luis del Chuscal



Fuente: archivo de los autores, 2020.

El desarrollo del diplomado permitió reconocer de primera mano, y en la voz de los propios docentes, varias de las problemáticas más acuciantes del contexto educativo U'wa, entre las que es pertinente señalar la ausencia de material didáctico bilingüe en lengua U'wajka³- español, la inexistencia de programas de profesionalización en etnoeducación para los docentes a nivel regional de tipo presencial y la necesidad de garantizar un relevo generacional entre el equipo docente, teniendo en cuenta que varios de los docentes actualmente vinculados a las sedes educativas se encuentran próximos a alcanzar la edad de jubilación.

3 De acuerdo con los estudios del lingüista costarricense Adolfo Constenla (2012), la lengua U'wa, tunebo o, para emplear el nombre que utilizan sus propios hablantes, el u'wajka; pertenece a la familia de lenguas chibchenses, que se extienden desde Honduras, en América Central, hasta Colombia y Venezuela. Cabe anotar que se han caracterizado cuatro variantes dialectales: Occidental, Central, Oriental y Angosturas.

Ante la carencia de recursos educativos y material didáctico acorde con las particularidades lingüísticas, sociológicas y antropológicas de la comunidad U'wa, se desarrolló entre 2018 y 2020 el proyecto *Habitar y narrar el territorio: elementos para el fortalecimiento del proyecto etnoeducativo del pueblo U'wa, Kajkrasa Ruyina* (SGI-UPTC: 2454), con la financiación y respaldo de la UPTC. El proyecto se propuso desde un primer momento como un espacio de encuentro y construcción colectiva de conocimiento, haciendo uso de metodologías de investigación horizontales, en las que la distinción entre investigadores y sujetos investigados pasó a un segundo plano para dar protagonismo a la edición de un material didáctico diseñado por los docentes para la enseñanza del U'wajka en los cursos de primero y segundo de primaria en las sedes educativas del Resguardo Unido U'wa (Gamba, Naranjo & Gómez, 2020).

Figura 3. Docentes de las sedes educativas indígenas de la Institución Educativa Pablo Sexto durante el desarrollo del Diplomado en Pedagogías e interculturalidad



Fuente: Archivo de Diego Naranjo, 2017.

Finalmente, entre el 2019 y el 2021, los docentes indígenas, gracias a las reivindicaciones y los espacios de diálogo establecidos con entidades como la Secretaría de Educación de la Gobernación de Boyacá, elaboraron el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) U'wa. Este documento tiene como propósito central concretar y materializar la visión educativa plasmada en el Kajkrasa Ruyina; adicionalmente, permitió la consolidación y oficialización de la Institución Educativa Indígena Kera Shikará. Este logro es el resultado de un largo proceso de reivindicación del derecho a una educación propia y más autónoma respecto a las instituciones de la sociedad mayoritaria o de los blancos o colonos. La creación de esta institución ha permitido a las escuelas indígenas u'wa del departamento de Boyacá, hasta ese entonces agrupadas bajo el tutelaje del

Colegio Nacionalizado Pablo VI, gozar de una mayor autonomía para la implementación y el desarrollo de su visión educativa, que justamente apuesta por la interculturalidad.

El desarrollo de todas estas iniciativas ha suscitado una serie de cuestionamientos en torno a la concepción tradicional del trabajo de campo y a la definición de algunas de las técnicas de investigación cualitativa más utilizadas en las ciencias sociales y humanas, como la etnografía, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. Este artículo está guiado por una pregunta orientadora, a través de la cual se busca seguir un hilo conductor que permita hacer un balance de las experiencias de acompañamiento en que los autores han tenido la oportunidad de participar, en el marco de los proyectos de investigación que han servido como escenario de participación y colaboración alrededor de los procesos educativos de la comunidad U'wa. Desde este horizonte de sentido, se plantean las siguientes inquietudes: ¿Cómo se ha desarrollado la relación entre la academia, los investigadores y la comunidad U'wa a lo largo del desarrollo e implementación del proyecto etnoeducativo? Este cuestionamiento da lugar a una pregunta aún más amplia, centrada en la búsqueda de métodos de investigación cualitativa apropiados para el trabajo con comunidades: ¿cómo diseñar metodologías que garanticen el reconocimiento de las reivindicaciones políticas de los sujetos de investigación y que a su vez fomenten la construcción de relaciones horizontales en el campo de estudio?

La experiencia concreta de acercamiento a la comunidad U'wa, de presentarnos como investigadores, y el posterior desarrollo de proyectos de investigación colaborativa o de coinvestigación con los docentes de las sedes educativas indígenas, nos ha permitido formular una serie de reflexiones metodológicas. Estas buscan reivindicar esa dimensión social, que, en ocasiones, se olvida, o resulta evidente su ausencia en nuestra labor como “académicos, investigadores o científicos sociales”.

Dicho lo anterior, es pertinente en este punto abordar la relación agrídulce que hemos mantenido a lo largo de nuestra historia de interacción con la comunidad U'wa, una relación que se ha definido por nuestros roles de investigadores, profesores, docentes, e incluso, en un sentido más amplio, como “riowá” o blancos, términos que han constituido nuestra introducción en el campo.

La experiencia ha sido dulce, en el sentido de que estas credenciales, particularmente las académicas, han otorgado una credibilidad inesperada a los discursos de un par de extraños ajenos al territorio. No obstante, ha sido amarga, en el sentido de que la búsqueda de una cotidianidad compartida con la comunidad siempre se ha mostrado elusiva, debido a los compromisos académicos y a las dinámicas objetivantes de las instituciones de las que hacíamos parte.

Respecto a este último punto, cabe destacar que nos acercamos al territorio a través de caminos distintos pero convergentes, en el contexto de la realización de investigaciones de grado en historia y geografía. Para el caso de uno de los investigadores, el acercamiento se dio tras una experiencia de “rechazo”, en el intento de relacionarse con otro pueblo indígena. En este orden de ideas, no resulta extraño comentar que, si bien recibíamos el tratamiento de profesores e investigadores expertos entre los locales, internamente nos percibimos más como estudiantes, investigadores en ciernes y, por qué no, aprendices ávidos de una cultura, una lengua y un estilo de vida que evocaban una serie de ensoñaciones, imaginarios

y expectativas. Algunas de estas expectativas eran ingenuas y románticas, construidas por nosotros mismos como estudiantes de las ciencias sociales, en relación con el pueblo U'wa y la identidad indígena.

Como es de suponer, este proceso de acercamiento ha sido una experiencia vital de años, inicialmente enmarcada en los avatares de la academia a través de la máscara y el rol del investigador. Sin embargo, tras la materialización de algunas de las propuestas de colaboración, se ha abierto paso a nuevas formas de relacionamiento en las que el término “acompañamiento” describe mejor la naturaleza del trabajo que hemos adelantado con las comunidades.

Este enfoque también nos permite afrontar ética y políticamente las críticas recurrentes que hemos dirigido al papel del investigador académico. En particular, hemos criticado su tendencia a resguardarse tras experticia discursiva, su papel de extractor de relatos y de comerciante de experiencias exotizantes sobre la Otredad. Al adoptar una postura de acompañamiento, nos distanciamos de esas prácticas, buscando una relación horizontal y respetuosa con las comunidades con las que trabajamos.

Este proceso de acompañamiento ha ido de la mano de un camino de aprendizaje, entre desilusiones y conflictos: las dificultades laborales e institucionales —en abierto contraste con los ritmos de vida y las realidades de las comunidades—; la situación de orden público en la región del centrooriente colombiano y, finalmente, las dificultades de ingreso al territorio para el reconocimiento de las comunidades en sus asentamientos más tradicionales, debido al efectivo control territorial que los U'wa hacen de su Resguardo.

A pesar de estas adversidades, la relación ha evolucionado de ser meramente investigativa a ser una colaboración y, con el tiempo, a forjar lazos de amistad y aprecio. De esta forma, hemos ido tejiendo una red de colaboradores con variadas inquietudes, preocupaciones y expectativas respecto al papel de la investigación académica. Esta red integra adultos que fueron formados en las antiguas misiones, pasando por adultos mayores o jóvenes más próximos a contextos interculturales, hasta llegar a figuras que se reconocen a sí mismas como indígenas, pero que ostentan un estatus ambiguo dentro de la comunidad.

A lo largo de este diálogo, que se inició bajo una dinámica transaccional, pero que gradualmente se ha transformado en un interés sincero y mutuo por parte de todos los implicados, hemos reflexionado sobre las contradicciones y los conflictos en el interior del mundo indígena, del cual los U'wa representan una pequeña parte. Sin embargo, también nos hemos maravillado ante la voluntad y la resiliencia de estos hombres y mujeres de la tierra, agricultores y campesinos que han sabido resistir durante siglos en condiciones geográficas de aislamiento extremo, dada la accidentada topografía del territorio que habitan; la presión ambiental a fin de obtener recursos para la subsistencia, y la amenaza de proyectos económicos extractivistas que ponen en riesgo la seguridad y la soberanía de sus territorios.

Tras años de acompañamiento, como investigadores y educadores de las ciencias sociales, hemos observado cómo comienzan a desvanecerse los límites conceptuales o analíticos entre sujetos históricos y sociales como el campesino y el indígena. Al presenciar la habilidad con la que los U'wa transitan entre estos “mundos” en su relacionamiento con la tierra, estas categorías se difuminan. Tristemente, no sucede lo mismo con categorías más enraizadas en nuestras

cosmovisiones, como lo es la distinción entre lo que significa ser blanco —*riowá*, en idioma U'wa— o indígena. En este orden de ideas, la línea que traza la diferencia entre lo indígena y lo no indígena es un aspecto recurrente, que, en ocasiones, como acompañantes, hemos querido pasar por alto, incluso cuestionar, pero que siempre estructura las interacciones en un segundo plano. Esta estructura se añade a otras distinciones de género, profesionales y, si se quiere, de clase.

En nuestra experiencia con el pueblo U'wa, y desde el rol de investigadores, vale la pena aclarar que desde un principio percibimos una barrera que impedía la construcción de una relación de proximidad con este grupo de etnoeducadores. Notamos que al asumir el rol del profesional o el científico social “recibíamos” relatos limitados, entregados dentro de una transacción de beneficios que contemplaba, por un lado, nuestro interés “académico” en los relatos y experiencias de “maestros indígenas” —exotizados y subalternizados por la historiografía relacionada con diferentes estudios de corte sociológico, económico, antropológico, etc.—, y por otro lado, las expectativas prácticas de los maestros, que veían la participación en el proyecto de investigación como un mecanismo mediante el cual obtener puntos de ascenso en el sistema colombiano del escalafón docente y, así, mejorar sus condiciones materiales de vida.

En las voces de los docentes etnoeducadores del resguardo U'wa, son evidentes los efectos de la extracción de relatos, como una práctica establecida dentro del paradigma de la investigación cualitativa y cuantitativa hegemónica, con los efectos negativos que esto ha traído, como la desconfianza frente a la figura del investigador o el escepticismo frente a los acercamientos por parte de la academia.

Desde esa relación, en principio de distancias y negociaciones, tuvimos la oportunidad de pensar sobre nuestro propio rol; dicho de otro modo, cuestionar nuestro performance de profesionales, investigadores sociales y académicos. Esta experiencia se convirtió en el fundamento para valorar las fuentes documentales revisadas que sirvieron de sustento para la formulación de la investigación. Era una certeza que los estudios teóricos sobre el pueblo U'wa, que se presentaban ante nosotros, en cuanto investigadores, como herramientas de aproximación a la comunidad, en realidad nos distanciaban; impresiones que en campo se confirmaron tras el diálogo con el grupo de maestros etnoeducadores, quienes nos compartieron su desesperanza hacia la investigación académica y su escepticismo frente a la presencia de etnógrafos y estudiosos, que si bien muchas veces contribuyen a levantar y actualizar información sobre la comunidad, no aseguraban con sus indagaciones herramientas para el fortalecimiento de capacidades, a fin de organizar y sostener un proyecto de educación (Etnoeducativo Kajkrasa Ruyina) —intercultural— propio.

En medio de este escenario de tensiones, de encuentros y conversaciones individuales o grupales con el grupo de maestros de las escuelas del pueblo U'wa, surgían algunas reflexiones sobre la práctica de los estudios adelantados en esta comunidad desde finales del siglo XIX: ¿verdaderamente las sucesivas investigaciones etnográficas, etnohistóricas y lingüísticas dedicadas a la cultura U'wa habían logrado superar los rezagos de colonialismo tan en boga en las ciencias sociales y humanas durante el siglo XIX y buena parte del XX? Para responder esta interrogante es necesario hacer una reflexión crítica sobre uno de los principales métodos empleados para el desarrollo de investigaciones sobre las comunidades U'wa, la etnografía.

CUESTIONAMIENTOS A LA AUTORIDAD ETNOGRÁFICA Y LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Nuestra experiencia de acercamiento a la comunidad U'wa, la presentación como investigadores y el subsiguiente desarrollo de proyectos de coinvestigación con los docentes de las sedes educativas indígenas, nos han permitido formular una serie de reflexiones metodológicas. Estas reflexiones buscan reivindicar, para la investigación y la academia, esa dimensión social que a veces se olvida o se encuentra notablemente ausente en nuestro trabajo como “académicos, investigadores o científicos sociales”. Para ilustrar esto, presentaremos la experiencia de acompañamiento al fortalecimiento del proyecto educativo del pueblo U'wa, estructurada alrededor de los siguientes momentos.

Desde la década de los 80 del siglo XX, particularmente en el seno de la disciplina antropológica, han surgido una serie de discusiones que han puesto en entredicho uno de los métodos predilectos asociados al trabajo de campo con comunidades originarias: la etnografía. Bajo el rótulo de crisis de representación y autoridad etnográfica (Clifford & Marcus, 1991), diversos académicos e investigadores se han esforzado en deconstruir las retóricas y lugares comunes que envuelven a la figura del etnógrafo y la naturaleza de su trabajo como científico social en un contexto cultural ajeno al propio, inmerso en una densa red de colaboradores, y con la misión de revelar al mundo (en este caso, Occidente) esa clave que permita simplificar las particularidades de ese Otro en términos comprensibles.

Desde esta perspectiva, el etnógrafo aparece entonces como el profesional capaz de traducir desde lo “ajeno” hacia lo “propio”, en virtud de su formación académica, su rigor teórico y metodológico, y sobre todo, su participación y observación directa de la comunidad, o los sujetos de estudio con los cuales trabaja.

Este enfoque del trabajo etnográfico muestra al investigador como una suerte de observador omnisciente, desprovisto de cualquier manifestación emocional o “juicio de valor” frente a su población objeto de estudio. Es una perspectiva que encuentra claros antecedentes en figuras esenciales para la institucionalización de las ciencias sociales como Émile Durkheim, en su obra *Las reglas del método sociológico* (1986), o Max Weber (1979), defensor de aquella neutralidad valorativa que supuestamente debe orientar el quehacer del investigador que quiere dotar de científicidad y objetividad su trabajo. Para lograr esto, el investigador debe mantener distancia y evitar cualquier compromiso ideológico en relación con los problemas que investiga.

Como señala Tim Ingold (2017), desde disciplinas como la antropología, parece haberse abusado de instrumentos de investigación como la etnografía. Esta se entiende, en su sentido más tradicional, como la descripción o el retrato a través de palabras de los hábitos y costumbres de un determinado conjunto de personas, ya sea un pueblo o comunidad, que con antelación se ha definido como “objeto de estudio”. Ahora bien, de acuerdo con esta visión de la etnografía, que puede parecer demasiado reducida por cuestiones de espacio, lo que se busca no es tanto ofrecer un extenso y anecdótico catálogo de la idiosincrasia y las particularidades de los pueblos estudiados, sino más bien captar el densamente codificado código cultural que les da sentido a las acciones y prácticas de los mismos sujetos.

El problema de este tipo de metodologías consiste en que, bajo el pretexto de la cientificidad, el camino seguido por el investigador aparece como una ruta unidireccional, donde no parecen tener participación, ni voz o voto, los sujetos con los que colectivamente, y desde el trabajo de campo, se ha aprendido, interrogado y problematizado. En este punto conviene poner de relieve que, a diferencia de las ciencias naturales, mal llamadas “duras”, por contraposición a las “blandas”, en ciencias sociales no siempre se trabaja con variables, datos u objetos de los que el investigador se puede abstraer por completo, sino más bien con sujetos que tienen una agencia y unas representaciones propias de los diferentes sucesos, eventos y acciones que hacen parte de un mundo de problemas e inquietudes que se recrea y negocia constantemente en la investigación.

En este sentido, el investigador no es más que un sujeto entre sujetos, o si se prefiere, un observador, pero, al mismo tiempo, un participante que interviene, influye y modifica constantemente con su presencia y valoraciones ese “objeto de estudio”, que a estas alturas ya no es un simple objeto, sino precisamente personas de carne y hueso con sus apreciaciones, valoraciones y discursos propios. Estas personas no necesitan que alguien más enuncie por ellas, sino que están en la capacidad de hablar por derecho propio. Con esto en la mente, es posible proseguir con lo que consideramos ha sido fundamental para alcanzar una experiencia de investigación y construcción de conocimiento colectiva satisfactoria, con la participación de los docentes etnoeducadores, que no es otra cosa sino la capacidad de observación y escucha.

En palabras del geógrafo Patricio Randle, el ejercicio de observación va más allá de un simple acto de mirar, pues a diferencia de este último, la observación implica una intencionalidad o la definición por parte del investigador de un fragmento específico de realidad que se busca estudiar. Siguiendo los planteamientos del mismo autor, es posible entender la intencionalidad como esa acción a partir de la cual el investigador establece una relación con el objeto de investigación, con el propósito de ponerlo en su mira (Randle, 1978, p. 30).

Para el caso del estudio de fenómenos empíricos bien definidos, esta concepción de la observación como técnica no reviste mayores problemas. Sin embargo, cuando nos desplazamos al ámbito de los estudios de problemas sociales, en los que la intencionalidad de los actores, sus universos de sentido, así como sus prácticas y acciones, se insertan en un complejo entramado de relaciones de las que puede que el investigador forme parte, esta distinción rígida entre sujeto y objeto se vuelve más problemática. De allí que se reivindique el valor de técnicas de investigación de corte más cualitativo como la observación participante, la etnografía —con algunas reservas— y la investigación acción participativa (IAP) para el estudio de este tipo de problemas. Estas discusiones metodológicas se hallan justamente en el centro de debates sobre el propósito mismo de la ciencia y el conocimiento, pues, como ha sido planteado por Fals Borda (1999, p. 78), los conceptos de racionalidad y operatividad instrumental desarrollados en los inicios de la época moderna de la mano de la institucionalización de las ciencias naturales y empíricas llevaron al triunfo de una ciencia instrumental concebida para dominar la naturaleza, pero que, debido a sus prioridades y valores, tiene dificultades para “resolver los sencillos problemas de la campesina que debe buscar cada día el agua para su casa”, una ciencia, en suma, desconectada de las necesidades y prácticas comunitarias de la vida cotidiana.

En este punto, permitámonos traer a discusión la importante aclaración hecha por el antropólogo Tim Ingold (2017) al respecto, según la cual, la observación participante, lejos de constituirse en esa operación por medio de la cual el sujeto investigador se distancia del “objeto de estudio”, asumiendo una neutralidad valorativa y ajena al transcurso de las acciones y al contexto en el que se encuentra inmerso, decide, por el contrario, y de manera muy consciente, hacer parte de este. En este sentido, observar implica un proceso mucho más complejo que el simple acto de objetivar, ya que exige un acoplamiento íntimo—en palabras del antropólogo—entre la percepción del observador y lo observado. Esto nos lleva, en el campo, a aprender de los demás sujetos y de las cosas que suceden a nuestro alrededor en todo momento. Más que constituir una técnica de recolección clandestina de conocimientos, la observación y, eventualmente, la participación llevan al investigador a reconocerse como un agente que es parte de un proceso histórico y social más amplio, respecto al cual está llamado a establecer un compromiso ontológico, ético y político.

En vista de la reflexión anterior, es esencial considerar el papel del investigador en la interacción con las comunidades que estudia. El enfoque tradicional que han adoptado algunos autores ha enfatizado en la objetividad y la neutralidad, pero como sugieren las preguntas aquí planteadas, esta postura puede implicar una serie de supuestos y posiciones de poder problemáticos. Si algo destaca dentro de las monografías e investigaciones realizadas, es precisamente el predominio discursivo de la antropología y la historia, a través de figuras externas a la propia comunidad. Esta tendencia comienza con el sacerdote y misionero eudista Henri Rochereau (con obras publicadas en 1914, 1926, 1929, 1932, 1933, 1961) y continúa con las investigaciones de Ann Osborn (1985, 1995), Helena Pradilla (1983) y junto con Francisco Salazar (1978) y, más recientemente, Ana María Falchetti (2003). Si bien por derecho propio todas estas investigaciones han proporcionado un conocimiento importante sobre la comunidad U'wa en cuestiones que van desde lo cosmológico-ritual hasta su relación con los colonos u hombres blancos que habitan el mismo territorio, no es menos cierto que para la propia comunidad estos nombres en su mayoría resultan desconocidos.

De lo anterior, se deducen preguntas relevantes: ¿A qué público se dirigen realmente los investigadores? ¿Cuál es la responsabilidad ética de estos “investigadores” hacia las comunidades con las que trabajan? ¿Hasta qué punto debería comprometerse la investigación en ciencias sociales con las demandas políticas e ideológicas de los sujetos que se están estudiando y con los que se colabora finalmente? Todo esto debe considerarse sin caer en falsas promesas mesiánicas ni en asistencialismos perjudiciales, tanto para el ámbito académico, las universidades, como para las propias comunidades.

Como investigadores, es indispensable ser siempre conscientes de las relaciones de poder que se establecen entre los distintos sujetos que participan en las interacciones que nutren el trabajo de campo. Este conocimiento nos permite evitar la exotización de las costumbres o tradiciones de un grupo social o humano, ajeno a nosotros mismos, desde el punto de vista unívoco del profesional o del científico social. Este último a menudo se posiciona como depositario de la verdad, en virtud de sus credenciales académicas y su supuesta experticia. Como han señalado varios autores (Pérez, 2017; Vasco, 1976), esta perspectiva puede verse como un remanente de la herencia colonial que subyace a los procesos históricos y geopolíticos detrás del origen e institucionalización en Occidente de varias de las ciencias sociales y humanas, incluidas la antropología, la historia, la pedagogía y la sociología.

Según Clifford Geertz (1991), “[...] es cierto que la antropología, hasta no hace mucho, hablaba con autoritarismo definiendo a las culturas diferentes como incapaces de expresar cuanto concierne a sí mismas. Se las llamaba primitivas, preliterarias, sin historia” (p. 38). Es precisamente cuando el investigador reconoce que su discurso es sólo uno entre muchos y desecha los imperativos de la asepsia metodológica, con su mito del proceso de investigación como una sucesión virtuosa de pasos que lógicamente van de un punto A a un punto B, y afina su sensibilidad a través de la escucha de las voces de los demás, cuando empieza efectivamente a abrirse la puerta a la posibilidad de construir conocimiento colectivo.

Es evidente que las contingencias inherentes al trabajo de campo, sobre todo en los casos en que se trabaja con comunidades, requieren agendas flexibles que puedan acoger las inquietudes y problemáticas planteadas por los sujetos con quienes investigamos, sobre todo si se considera la investigación en un sentido amplio como un proceso recíproco de aprendizaje y enseñanza. Para ilustrar lo anterior, basta con presentar los resultados principales alcanzados como consecuencia de la interacción y el trabajo colaborativo con los docentes etnoeducadores del Resguardo Unido, en lo que se refiere a un aspecto fundamental, como es el fortalecimiento del proyecto etnoeducativo del pueblo U’wa.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE AGENDAS Y PROYECTOS DE COINVESTIGACIÓN

Para entender el estado actual del proceso de coinvestigación y acompañamiento de la academia en el fortalecimiento e implementación de la educación propia en el contexto U’wa, es preciso comenzar con la construcción, entre 2004 y 2008, del proyecto etnoeducativo *Kajkrasa Ruyina* (2008). Este proyecto fue financiado por la embajada de Japón, la administración del Ministerio de Educación Nacional, y la participación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) como dinamizadora del proceso de investigación y construcción del documento final. Esto se llevó a cabo dentro del marco de lo establecido en la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, que aborda la etnoeducación como un enfoque de la educación dirigida a los grupos étnicos.

La comunidad U’wa ha denominado su proyecto etnoeducativo “Kajkrasa Ruyina”, que se traduce en U’wajka como *Guardianes de la Madre Tierra*. De acuerdo con sus reivindicaciones políticas, históricas e ideológicas, los U’wa sostienen que “la educación en las comunidades indígenas es indelegable e intransferible, vivencial, humana, natural, práctica. Se trata de una educación que garantiza el respeto a la madre tierra, a los derechos humanos, a la palabra, a la tolerancia y a la hospitalidad y se fundamenta en principios como la integralidad con la madre naturaleza, diversidad lingüística, interculturalidad, flexibilidad valorando los usos y costumbres de su sociedad, identidad con su cosmovisión y lengua, solidaridad, autonomía y participación comunitaria” (ASOU’WA, 2008). Dentro de esta visión amplia, los fundamentos pedagógicos se basan en entender la escuela como el conjunto de relaciones que existen entre la sociedad U’wa, la naturaleza y el cosmos.

A partir de los lineamientos trazados en este documento, se ha venido construyendo un currículo intercultural, que se está implementando en las escuelas ubicadas en el Resguardo Unido U'wa. Este proyecto educativo reúne dos visiones de mundo: la del pueblo U'wa, sustentada en el equilibrio y armonía con la naturaleza y los principios espirituales contenidos en su cosmología, y, por otro lado, reconoce la necesidad de formar a los niños y niñas U'wa en los contenidos y áreas sustentadas en el currículo nacional. Este sistema escolar busca reemplazar el modelo de educación contratada, regido por los principios de la pedagogía católica, instalado a partir del despliegue del sistema de misiones en la región del Sarare (Soto, Naranjo & Mansilla, 2019). Como es sabido, la Educación Misional Contratada se implementó en territorios y zonas de la geografía nacional con difícil acceso, particularmente en los antiguos *Territorios Nacionales*, y confió a las comunidades religiosas la administración y prestación del “servicio educativo” en un periodo que va desde finales del siglo XIX hasta el primer lustro del siglo XXI. En el caso específico del pueblo U'wa, fue hasta principios del presente siglo cuando las comunidades lograron asumir la autonomía en la administración de las sedes educativas, tras la expulsión de las órdenes religiosas de su territorio.

Figura 4. Socialización de la cartilla de lectoescritura *Shíta Sinbikaro* con los docentes de la Institución Educativa Kera Chikará, Cubará (Boyacá)



Fuente: archivo de los autores, 2020.

Como investigadores que llegamos al campo en 2016, encontramos en el Kajkrasa Ruyina un punto de partida para el desarrollo de futuras iniciativas de investigación, a pesar de las experiencias agridulces en términos de la construcción e implementación de este documento, algo que se observó desde un primer encuentro con los maestros en el municipio de Cubará. En este escenario de diálogo, donde la academia y la investigación veían su legitimidad y pertinencia constantemente cuestionadas por los maestros, descubrimos que una de las dificultades más inmediatas con respecto a la implementación del proyecto etnoeducativo propio era la falta de material didáctico para la enseñanza de la lengua U'wa que fuera apropiado con respecto a las particularidades culturales, sociológicas e históricas de las comunidades con las que los maestros trabajan en sus aulas dentro del Resguardo Unido.

Tras identificar esta importante carencia, y gracias a la colaboración de los mismos docentes, quienes asumieron roles de autores y coinvestigadores, en lugar de ser meros sujetos pasivos dentro de la investigación, logramos consolidar una cartilla para la enseñanza de la lengua U'wa dirigida a estudiantes de primer y segundo grado de primaria. Una conclusión preliminar derivada de esta experiencia que es crucial destacar, es que son los mismos docentes, no los investigadores, quienes, desde su labor diaria, están en capacidad de determinar, identificar y proponer las soluciones más viables para sus necesidades pedagógicas, buscando lograr una educación integral para los niños y niñas U'wa que pueda mitigar rupturas en la identidad de las comunidades a través de la aculturación y el olvido de sus propias raíces (véanse las figuras 4 y 5).

Figura 5. Portada de la cartilla de lectoescritura *Shíta Sinbikaro* [Estamos aprendiendo].

Autoría de los docentes del Resguardo Unido U'wa



Fuente: archivo de los autores, 2020.

Precisamente, a través de este tipo de proyectos de coinvestigación con las comunidades, buscamos contribuir al establecimiento de espacios de encuentro por medio del diálogo de saberes, donde lo fundamental es el reconocimiento mutuo de los distintos actores, con sus cosmovisiones asociadas, que interactúan en el área de influencia del Resguardo Unido U'wa. El objetivo es superar la tentación de caer en uno de dos extremos: por un lado, la aculturación del estudiante indígena, debido a la falta de recursos y pedagogías propias que contrarresten las influencias de la sociedad mayoritaria, y por el otro, un hermetismo extremo también perjudicial, que bajo el ideal de conservación de la cultura e identidad propias, promueva un aislamiento de la comunidad en su territorio (su lengua, sus costumbres y saberes) sin establecer posibles puntos de encuentro con los conocimientos de la sociedad mayoritaria.

Esta experiencia fue concebida desde el inicio como un espacio de encuentro y construcción colectiva de conocimiento, haciendo uso de metodologías de investigación horizontales que desdibujaron la distinción entre investigadores y sujetos investigados para dar protagonismo a la edición de un material didáctico inédito diseñado por los docentes. Este material, dada la falta de apoyo institucional, no había podido ser preparado para impresión (Gamba, Naranjo & Gómez, 2020). En el contexto de este proyecto, el rol de investigador fue reemplazado por el de mediador, editor y facilitador. Más que seguir la estructura clásica de un proyecto de investigación con una pregunta, unos objetivos y una metodología preestablecida, nos fundamentamos en el diálogo en campo y un diagnóstico preliminar que permitió orientar nuestros esfuerzos como investigadores para canalizar unos recursos financieros y humanos disponibles, recuperados del ámbito académico a través de la participación en convocatorias de financiación de proyectos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

ALGUNAS REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES PARA NO CAER EN LOS MISMOS ERRORES DEL PASADO

El debate entre ciencias sociales y naturales ha sido largo y a menudo reduccionista. Las ciencias sociales han sido consideradas como el estudio de la intencionalidad y las relaciones sociales, a diferencia de las ciencias naturales, que buscan entender los fenómenos del mundo físico. Sin embargo, los investigadores de ciencias sociales son parte del entorno que están estudiando, lo que hace que el papel del investigador sea más complicado, en comparación con el papel del investigador de las ciencias naturales.

Algunos podrán afirmar en este punto que precisamente la razón de ser, o si se prefiere, la naturaleza misma del objeto de estudio de las ciencias sociales —las acciones humanas y su intencionalidad—, no es susceptible de ser tratada con la asepsia metodológica de las ciencias naturales. Como ha sido elaborado en líneas anteriores, en las ciencias sociales el sujeto investigador hace parte de las interacciones y los procesos que estudia, es decir, se encuentra implicado o relacionado con el objeto de investigación que intenta comprender, de manera que la distinción clásica que nace con los inicios de la ciencia moderna entre sujeto y objeto de investigación, sumada al debate filosófico que esto entraña, siempre ha sido un aspecto problemático, o más bien, una cuestión de espínosa solución para estas disciplinas.

En este orden de ideas, y como alternativa a las epistemologías científicas más tradicionales, como investigadores nos interesa defender la idea de que el conocimiento, en un sentido amplio, se puede construir a través de otras lecturas y visiones por medio de derroteros alternativos, en donde las tradicionales separaciones entre investigador y objeto de investigación, o entre teoría y praxis, se vuelven cada vez más difusas. Para ello, es importante tener en cuenta dos aspectos: el primero, desestabilizar el punto de referencia desde el cual se articulan estas investigaciones o se construyen los saberes, los conocimientos y los discursos de los llamados expertos — investigadores, científicos sociales, antropólogos, sociólogos, historiadores—, es decir, optar por una aproximación decolonial y, si se quiere, subalterna; el segundo, escuchar a los otros (Barrera de la Torre, 2018).

Justamente, en América Latina han surgido, en diálogo con la obra de autores como Orlando Fals Borda y Rodríguez Brandao (1987), Catherine Walsh (2007), Boaventura de Sousa Santos (2018), Arturo Escobar (2014) y Walter Porto Gonçalves (2013), procesos de investigación acción que trascienden las prácticas hegemónicas de producción de conocimiento desde y para la academia y buscan articular contradiscursos que reivindican otras formas de construir conocimiento desde los territorios de las comunidades. Estas investigaciones usualmente se encuentran articuladas a procesos de lucha política por el reconocimiento de derechos de parte de los Estados nacionales hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes históricamente subordinados y colonizados, cuyos territorios han sido objeto de proyectos extractivos y escenarios de confrontación armada, como es el caso del pueblo indígena U'wa.

Precisamente, la experiencia de acompañamiento y coinvestigación desarrollada con los docentes de la institución indígena Kera Shikará se puede situar en un contexto más amplio de trabajos que a nivel regional se han venido adelantando en los últimos años. Este es el caso del diseño del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México, impulsado por autores como Busquets et al (2018).

Es importante resaltar que la Educación Intercultural Bilingüe, como paradigma educativo, nació de una reflexión crítica frente al papel que históricamente desempeñó la disciplina antropológica en las naciones latinoamericanas, frecuentemente al servicio de intereses colonialistas o integracionistas respecto a las comunidades indígenas (Vasco, 1976).

Justamente, en respuesta a estas críticas, desde la segunda mitad del siglo XX han cobrado mayor relevancia las voces que buscan formas alternativas a la práctica tradicional de la antropología. Se han fomentado iniciativas que promueven la co-labor entre indígenas y no indígenas, lo cual ha llevado a la consolidación de organismos como la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), con el objetivo de construir modelos educativos alternativos, autónomos e interculturales. En el marco de estos procesos de co-labor y co-teorización, el diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural entre indígenas y no indígenas supone justamente la condición *sine qua non* para la construcción de diseños curriculares que no reproduzcan la pérdida de la identidad cultural en el interior de las escuelas de las comunidades indígenas.

En línea con lo anterior, también encontramos los trabajos adelantados por Nahuelpan (2018) y Mansilla (2020). Estos autores analizan el proceso histórico que ha atravesado el pueblo Mapuche en Chile para lograr articular un diálogo epistémico intercultural. En estos balances desde la historia quedan en evidencia el ocultamiento, desprecio y despojo de tipo colonial que subyace a la formación del Estado nación chileno durante los siglos XVIII y XIX. Asimismo, muestran la imposición de una educación oficial de carácter integracionista-asimilacionista y la lucha subsecuente del pueblo mapuche por el reconocimiento de su derecho a la autodeterminación y autonomía frente al Estado.

La respuesta del pueblo mapuche a la imposición de la educación oficial de la sociedad mayoritaria —dominante— ofrece elementos de interés para entender la relación problemática y ambigua que establecen los pueblos originarios con los sistemas educativos oficiales de los Estados nacionales. La reacción inicial de rechazo e indiferencia a una educación misional racista y aculturadora cambió a una percepción de la educación formal como “un vehículo de incorporación al sistema social hegemónico”. Finalmente, para dar a la educación occidental un uso estratégico en los procesos de resistencia frente a los procesos de despojo territorial. En este contexto, los líderes indígenas ven el dominio del idioma español y el sistema de valores de la sociedad dominante, proporcionados por la educación oficial, como herramientas y códigos de negociación imprescindibles frente a las instituciones del Estado nación.

Dentro de las experiencias de educación propia adelantadas en territorio colombiano por pueblos originarios merece mención el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Desde su conformación en 1971 (Bolaños, 2007), el CRIC ha incluido en su programa la formación de docentes bilingües conocedores del contexto cultural propio, junto con reivindicaciones relativas a la defensa del territorio. A partir de este fundamento, el CRIC creó el PEBI como una alternativa al sistema educativo oficial colombiano. Este programa contempla entre sus pilares aspectos como la vinculación de la escuela con la lucha por el territorio; la selección de maestros pertenecientes a las propias comunidades; la enseñanza de lo propio o endógeno junto con lo exógeno proveniente de la sociedad mayoritaria; la participación de la comunidad —incluidos los mayores— en las actividades escolares; y por supuesto, la educación bilingüe en español y lengua nativa.

Los aprendizajes derivados del acompañamiento en la construcción e implementación del Proyecto Etnoeducativo Kajkrasa Ruyina (2008), junto con las experiencias previamente mencionadas, recalcan la necesidad de dar continuidad a la creación de una propuesta pedagógica sustentada en la interacción de la persona con las demás, con su entorno y el cosmos. En este proceso, la academia, representada por los investigadores, tiene el deber de asumir un rol de acompañamiento e interlocución, en lugar de monopolizar el discurso. Esta relación, según la propia comunidad, se trata de un aprendizaje natural, comunitario y espontáneo (AsoU'wa, 2020), en el que el etnoeducador y el investigador asumen el rol de orientadores y animadores de los procesos de comparación de conocimientos “propios” y “ajenos”. La participación de los docentes indígenas en estos procesos de colaboración permite que los etnoeducadores se constituyan como investigadores y promotores de soluciones, así como facilitadores para la identificación de las necesidades de las comunidades en las que trabajan, con el acompañamiento de la academia, pero sin la dependencia respecto a esta.

Como reflexión final, vale la pena destacar que la experiencia observada muestra proyectos que funcionan mientras exista financiación directa en el marco de un programa o acuerdo, pero que, a largo plazo, resultan insostenibles para la comunidad. En este sentido, se puede concluir que los programas y proyectos desarrollados desde una perspectiva colonial no fomentan ni fortalecen habilidades dentro de la comunidad, sino que crean lazos de dependencia financiera para sostener propuestas que inicialmente se orientan al fortalecimiento de la autonomía territorial, pero que finalmente fracasan, debido a la falta de acompañamiento institucional.

REFERENCIAS

- Asou'wa, Asociación de autoridades tradicionales y cabildos U'wa. (2020). *Proyecto Educativo Comunitario. Institución Educativa Kera Shikará. Trayectorias escolares de los estudiantes u'wa por medio de la construcción del modelo pedagógico y didáctico de los grados de 6 a 11*. Cubará: Sello Editorial Asou'wa.
- Asou'wa, Asociación de autoridades tradicionales y cabildos U'wa. (2014a). Plan de Salvaguarda Nación U'wa Kera Chikara Obiryacquinacu, ASOU'WA: Boyacá, Colombia.
- Asou'wa, Asociación de autoridades tradicionales y cabildos U'wa. (2014b). *Diccionario didáctico de la lengua U'wa*. Gobernación de Boyacá, Colombia.
- Asou'wa, Asociación de autoridades tradicionales y cabildos U'wa. Karit Awata. (2010). Gobernación de Boyacá.
- Asou'wa, Asociación de autoridades tradicionales y cabildos U'wa. (2008). *Kajkrasa Ruyina. Guardianes de la Madre Tierra, Planeta Azul - Proyecto Etnoeducativo del Pueblo U'wa*. Cubará: Ministerio de Educación Nacional.
- Barrera de la Torre, G. (2018). Las “otras” geografías en América Latina: alternativas desde los paisajes del pueblo Chatino. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 61, 33-50 DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.61.2018.2915>.
- Bolaños, Gabriela (2007). “Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia”, *Revista Educación y Pedagogía*, 19, 48, 46-56.
- Busquets, M. B. (2018). De la antropología convencional a una praxis comprometida.: colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México. En *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras*, tomo I (pp. 225-252). CLACSO.
- Chaves, A. (1974). Los tunebos (datos etnográficos). *Universitas Humanistica*, 8 (8-9).
- Clifford, J. (1991). Introducción: verdades parciales. En J. Clifford y G. Marcus, (eds.), *Retóricas de la antropología* (pp. 25-61). Madrid: Ediciones Jucar.
- Constenla, A. (2012). Chibchan Languages. En L. Campbell & V. Grondona (eds.), *The indigenous languages of South America. A comprehensive guide* (pp. 391-439). Berlín: Hubert & Co. GmbH & Co.
- De Sousa Santos, B. (2018). Prólogo. En *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras*, tomo I (12-22). CLACSO.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.

- Domínguez, C. (2019). *La marginal de la selva en Colombia. Dilemas para el trópico húmedo*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Durkheim, É. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Falchetti, A. (2003). *La búsqueda del equilibrio. Los U'wa y la defensa de su territorio sagrado en tiempos coloniales*. Bogotá: Biblioteca de Historia Nacional.
- Fals Borda, O. & Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>.
- Gamba, O., Naranjo, D. & Gómez, R. (2020). Aproximación histórica al pensamiento pedagógico del pueblo U'wa. Reflexiones sobre la etnoeducación y la educación propia en Boyacá. Primer Congreso Colombia de Educación en Ciencias Sociales. Tunja, Colombia. Inédito.
- Ingold, T. (2017). ¡Suficiente con la etnografía! *Revista Colombiana de Antropología*, 53 (2), julio-diciembre, 143-159.
- Mansilla Sepúlveda, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun- kimun del pueblo nación mapuche. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22 (35), 145-162 <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Nahuelpan, H. (2018). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: Pueblo Mapuche, conocimientos y universidad. En *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras*, tomo I (159-180). CLACSO.
- Osborn, A. (1985). *El vuelo de las tijeretas*. Bogotá: Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales.
- Osborn, A. (1995). *Las cuatro estaciones. Mitología y estructura social entre los U'wa*. Bogotá: Banco de la República.
- Pérez, A. (2017). Antropologías periféricas: una mirada a la construcción de la antropología en Colombia. En E. Restrepo, A. Rojas y M. Saade (eds.), *Antropología hecha en Colombia*, tomo 1. Cauca: Universidad del Cauca (89-124).
- Pradilla, H. (1988), Un caso de encomienda tuneba 1635-1664. Aspectos históricos de los tunebos. *Repertorio Boyacense*, 321, 22-45
- Pradilla, H. (1984). Los tunebo a través de su historia de origen. Tesis del Departamento de Antropología. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Pradilla, H. (1983), Los tunebo a través de su historia de origen. Tesis del departamento de antropología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pradilla, H. y Salazar, F. (1978). *Tunebia infiel: La persecución religiosa a los tunebos. La colonización en Tunebia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Randle, P. (1978). *El método de la geografía. Cuestiones epistemológicas*. Buenos Aires, OIKOS Asociación para la Promoción de los Estudios Territoriales y Ambientales
- Rochereau, H. (1914). Los indios tunebos. Relación de la Misión Científica de 1914 del P. Rochereau, Dr. R. Monsalve y Néstor Parra. *Boletín de la Sociedad de Ciencias Naturales*, 2 (4, 5 y 6)
- Rochereau, H. (1926). *La lengua tuneba y sus dialectos. (Ensayo gramatical)*. Pamplona: Imprenta de la Arquidiócesis.
- Rochereau, H. (1929). Algunos vestigios de las mitologías andinas entre las tribus de los Tunebo. *Boletín de Historia y Antigüedades*, 17, 412-418.
- Rochereau, H. (1932). La misión del Sarare y la prehistoria de Colombia. *Revista de Misiones*, 8(8-24).
- Rochereau, H. (1933). La mentalidad de los tunebos. *Revista de Misiones*, 9, 297-301; 340-344; 388-392; 436-443.

- Rochereau, H. (1961). Los tunebos. Grupo Unkasía. *Revista Colombiana de Antropología*, 10, 37-120.
- Rucinque, H. (1972). Colonization of the Sarare Region of Eastern Colombia. MSc Thesis, Dept. of Geography, University of Wisconsin at Madison.
- Soto, D., Naranjo, D. & Mansilla, J. (2019). Instrucción Popular, misiones católicas y territorios escolares en Colombia. 1870-1907. *Opción*, 35 (89-2), 277-313. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27492>
- Stoddart, D. R. & Thrubshaw, J. D. (1962). Colonization in action in eastern Colombia. *Geographical Association*, 47 (1), 47-53.
- Vasco, L. (1976). El indígena y la cultura: un marco general de análisis. *Enfoques colombianos. Temas Latinoamericanos*, 11, 5-24.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 48 (2), 25-35.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.