# Experiencia etnoeducativa del Colegio Bilingüe Kamëntšá, Sibundoy, Putumayo, Colombia

Ethno-educational experience of the Bilingual School Kamëntšá, Sibundoy, Putumayo, Colombia

Omar Jacanamejoy-Juajibioy

Universidad de Nariño

Colombia

omar2j\_@udenar.edu.co

Hilbert Blanco-Álvarez

Universidad de Nariño

Colombia

hilbla@udenar.edu.co

Resumen

El objetivo de esta ponencia es compartir la experiencia *etnoeducativa* del Colegio Bilingüe Artesanal Kamëntšá ubicado en el Valle de Sibundoy, Putumayo-Colombia. En la primera parte, se exponen algunos elementos constituyentes del currículo *etnoeducativo*, luego se presentan las dificultades en la implementación de una educación que tiene en cuenta los elementos culturales de la población indígena Kamëntšá. Finalmente, se expone la experiencia de la enseñanza de las matemáticas escolares y la problemática que se presenta al tratar de estudiar los elementos etnomatemáticos de la cultura. Se han obtenido resultados que suscitan a plantear situaciones didácticas en matemáticas teniendo en cuenta los saberes culturales de la comunidad, particularmente la faja tradicional y su simbología.

*Palabras clave*: etnoeducación, currículo cultural, etnomatemática.

Abstract

The objective of this paper is to share the ethnoeducational experience of the Kamëntšá Bilingual Artisan College located in the Sibundoy Valley, Putumayo-Colombia. In the first part, the constituent elements of the ethnoeducational curriculum are presented, then the difficulties in the implementation of an education that takes into account the cultural elements of the Kamëntšá indigenous population are presented. Finally, the experience of teaching school mathematics and the problems that arise when trying to study the ethnomathematical elements of culture are exposed. Results have been obtained that raise the idea of ​​teaching situations in mathematics taking into account the cultural knowledge of the community, particularly the traditional belt and its symbology.

*Key-words*: ethnoeducation, cultural curriculum, ethnomathematics.

## Introducción.

Partiendo de la etnoeducación, entendida como la educación para grupos étnicos, tales como grupos de personas o comunidades que posean una lengua, una cultura y unas tradiciones propias (MEN, 1994); en adelante utilizaremos el término etnoeducativo(a), haciendo referencia a los aspectos relacionados con la etnoeducación, en este caso, a una educación desarrollada en un colegio indígena que tiene en cuenta los saberes y tradiciones de la comunidad Kamëntŝá. El Colegio Bilingüe Artesanal Kamëntšá, en adelante lo llamaremos solo Colegio bilingüe, del cual se presenta la experiencia *etnoeducativa*, se ubica en el suroccidente colombiano, en el departamento de Putumayo, territorio del Valle de Sibundoy, municipio de Sibundoy. Pertenece a la población indígena Kamëntšá, asentada en el mismo sitio desde tiempos inmemorables. Considerado patrimonio de la comunidad Kamëntšá, pues en él, se fortalecen sus valores y prácticas culturales desde los diferentes espacios de vivencia y aprendizaje sin dejar de lado los conocimientos convencionales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN). En seguida, se presentan los resultados de una investigación corta sobre *1. Algunos aspectos curriculares de la institución*, *2. Dificultades en la implementación de su currículo etnoeducativo* *y 3. Los elementos etnomatemáticos presentes en él*, realizada en abril de 2018, para la cual se realizó un estudio etnográfico (Peralta, 2009) haciendo uso de entrevistas semiestructuradas y conversatorios con el personal docente y administrativo del Colegio Bilingüe.

**1. Caracterización del currículo *etnoeducativo* del Colegio Bilingüe**

En el marco de la ley general de educación 1994, capitulo3 denominado Educación para grupos étnicos; se fundamenta el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) del Colegio Bilingüe, como una propuesta dinámica, en constante construcción y desarrollo colectivo de una educación intercultural bilingüe, que corresponda a la visión del hombre y sociedad, desde su propia cosmovisión. En ese sentido, adaptando la definición de currículo propuesta por MEN, se presentan algunos aspectos del currículo del Colegio Bilingüe.

Tabla 1

*Asignaturas del currículo del Colegio Bilingüe Kamëntšá*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Áreas de la Cultura Kamëntšá | Artesanías | Tallado en maderaTejido en fibraTejido en lana orlónTejido en chaquira |
| Chagra y medicina TradicionalLengua KamëntšáTerritorio y Política indígena  |
| Áreas obligatorias y fundamentales | Ciencias Naturales y Educación AmbientalCiencias Sociales.Educación ArtísticaEducación Ética y Valores HumanosEducación Física, Recreación y Deportes.Educación Religiosa.Área de Humanidades (Lengua Castellana e inglés)MatemáticasTecnología e Informática |

Fuente: propia 2018

La tabla 1 sintetiza las áreas que se trabajan dentro del currículo propuesto en el PEI del Colegio Bilingüe: las asignaturas obligatorias y fundamentales (MEN, 1994); las áreas de la cultura Kamëntŝá; las áreas de ciencias políticas, filosofía y los diferentes proyectos pedagógicos y transversales, que dotan de sentido para hablar de un currículo etnoeducativo. En referencia a personal de planta docente se encontró que, el Colegio Bilingüe está orientado por educadores pertenecientes a la comunidad Kamëntšá Biyá; personas preparadas desde la academia occidental en sus diferentes ramas del conocimiento. De igual manera, conocedores del pensamiento y tradiciones de su cultura. Con el fin de transmitir y vivenciar a la niñez y juventud Kamëntšá una educación integral enfocada en el fortalecimiento de la cultura.

### 2. Dificultades en la implementación de un currículo etnoeducativo en el Colegio Bilingüe

De las principales dificultades que se encontró fueron tres. Primera dificultad: Los docentes señalaron que la principal dificultad es la lengua materna, esto por muchas razones, una es porque no todos los estudiantes son indígenas; dos, no todos los estudiantes tienen la disposición e interés por aprender y rescatar los elementos de cultura Kamëntšá. Y tres, por el proceso de aculturización, existen padres de familia jóvenes no hablantes de la lengua materna, por ende, sus hijos, desde sus inicios de vida no reciben la semilla de fortalecimiento hacia su propia identidad. Segunda dificultad: El mal uso de la tecnología. Los docentes expresaron que muchos estudiantes no muestran interés por aprender tanto los conocimientos convencionales, como los saberes de la cultura, prefieren estar conectados en las redes sociales, que poner atención. Tercera dificultad: la falta de recursos económicos necesarios para la creación de espacios pedagógicos adecuados para el desarrollo de las actividades de artesanías. Frente a esto, la institución no cuenta con ambientes apropiados para el desarrollo de cada una de las modalidades.

**3. Elementos etnomatemáticos presentes en el currículo etnoeducativo del colegio**

El Colegio Bilingüe establece en su PEI trabajar por el fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad Kamëntŝá, sin dejar de lado los conocimientos escolares establecidos por el MEN. En este sentido ha realizado esfuerzos en trabajar elementos culturales como la lengua, las plantas medicinales, la talla, la artesanía, pero en el área de matemáticas aun no es claro cómo se podría llevar la integración de los saberes matemáticos de la comunidad al aula de clase. Frente a esto, se encontró que los contenidos que se ha venido trabajando en las distintas áreas, en particular, en matemáticas, como mencionaron algunos docentes encargados del área, se basan en los libros de texto estandarizados, en este caso, de la matemática escolar convencional regidos bajo los lineamientos del MEN. En la malla curricular de matemáticas se evidencia que, si bien el propósito de la educación matemática para la institución, consiste en fortalecer el modelo constructivista del conocimiento, en particular, el aprendizaje de las matemáticas como una construcción social, asociado a los saberes culturales y a actividades humanas cotidianas en general (Colegio Bilingüe Artesanal Camëntsá, 2017); los contenidos para desarrollarse en el aula de clase y la puesta en acto, aun es un gran reto, dado que los centros educativos y en general la educación pública de hoy en día prácticamente se ha convertido en zonas de “entrenamiento” para las pruebas de estado. Los maestros, deben regirse a los lineamientos establecidos por el MEN, cumplir a cabalidad con los objetivos de una educación convencional que no tiene en cuenta su contexto cultural.

Para llevar a cabo dicha integración, es necesario iniciar por reconocer que el conocimiento matemático es una producción social que varía según el grupo sociocultural y el entorno en el que es generado, y por otra, que las matemáticas pueden contribuir a valorar y respetar la diversidad sociocultural de las personas (Pena-Rincón & Blanco-Álvarez, 2015). De modo que, a través del diseño de propuestas de enseñanza, articulando los saberes ancestrales y occidentales, se enriquezca el currículo de matemáticas que la institución viene trabajando, brindando a los estudiantes herramientas que potencien el aprendizaje de la misma y sentido de pertenencia hacia su propia identidad, teniendo como base la etnomatemática desde la perspectiva de D’Ambrosio (2014). Sin embargo, la integración de saberes etnomatemáticos se ha realizado de manera implícita, como se pudo observar en la asignatura Artesanías, específicamente en el tejido Lana Orlón, se encuentra que dentro de estas prácticas autóctonas, como lo es el tejido del Tŝombiach, en el que se plasma la simbología propia que dejaron los abuelos mayores, se promueven distintos tipos de pensamiento, geométrico, numérico y métrico, aunque aún no se tiene un fundamento teórico de estos al estilo de la matemática escolar.

Para aprender a elaborar el tŝombiach o faja tradicional Kamëntŝá, se inicia elaborando el “diseño” de la figura que se va a plasmar, previo a una corta investigación a los abuelos sobre la importancia, el significado, las creencias, etc., que esta figura tiene para la comunidad. En la figura 1, se ilustra el diseño del Sbaruk, en lengua materna o canasto en español, que es un objeto utilizado (hoy en día es poco común) para llevar los productos que se cultivan en el Jajañ o chagra. Para cada “renglón” está la descripción del paso para tejer, por ejemplo, sibiokan utataj traduce: “alza dos, deja dos, alza dos, deja dos, …”. Cabe resaltar que para el diseño de la “labor” (figura del canasto, parte central roja) se consideran los “hilos” por pares. Para el segundo renglón, Kanyaj juajames jatsbanam kantaj, kantaj juajames jatsbanam kantaj traduce: “deja uno, alza cuatro, deja cuatro y alza cuatro”. En el transcurso de la elaboración de la faja, el docente apoya a los estudiantes y comparte los conocimientos tradicionales que obtuvo de generaciones pasadas, haciendo de su clase “un entorno de aprendizaje propio”. Es decir, mientras los estudiantes tejen, el docente, cuenta los relatos, creencias, etc., que sus antepasados le legaron. Aunque no necesariamente siempre es así, pues como se dijo anteriormente, previo a la elaboración del diseño de la figura, se hace una breve investigación, por esa razón los estudiantes también comparten lo que sus papas, abuelos, les comentaron.

Figura1." Trabajo realizado por estudiantes del grado once en el año 2013 en acompañamiento de la docente Clementina Chicunque"

Por otra parte, en la comunidad Kamëntšá, existen diversas creencias, sobre el conteo, por ejemplo, los mayores dicen que contar las estrellas en la noche es malo, pues cuando muera, quien las cuenta, lo pondrán a contar harina. En resumen, aunque existen ya elementos etnomatemáticos en el currículo, muchos relacionados con las actividades universales propuestas por Bishop (1999), se hace necesario iniciar un proceso de indagación para responder a cuestiones como: ¿Cuál es el pensamiento geométrico de la comunidad Kamëntšá, en particular, el que se trabaja en el Colegio Bilingüe? ¿Cómo diseñar actividades para el aula de clase desde una perspectiva etnomatemática, considerando los elementos culturales de los Kamëntšá?

**Conclusiones**

Actualmente tanto el Colegio Bilingüe como la misma comunidad Kamëntŝá, se enfrentan a un grave problema que se enmarca dentro de lo lingüístico. El problema radica en que la mayoría de niños y jóvenes Kamëntŝá poseen mínimas competencias para la comprensión en lengua Kamëntŝá (entienden la lengua materna); mientras que la competencia para la producción es casi nula (no todos). Frente a esto, como se pudo evidenciar, en el Colegio Bilingüe, se trabajan los saberes propios desde las áreas de la cultura, establecidas en su PEI a través de diferentes estrategias que confluyen hacia un mismo fin, la educación intercultural de los niños y jóvenes de la comunidad Kamëntŝá desde su misma cosmovisión y pensamiento ancestral. En ese sentido, según Patiño (2004), la idea de que los centros educativos sean productivos, auto sostenibles e incluyan prácticas tradicionales de producción va calando poco a poco también en las comunidades indígenas. Es una manera de hacer interculturalidad en lo concreto y para beneficio general. Además, se puede considerar los estándares, o los currículos nacionales como una guía referencial para las instituciones educativas, sin embargo, como se mencionó anteriormente, gracias a la Ley General de Educación de 1994, las instituciones educativas, en este caso, el Colegio Bilingüe, tiene autonomía para establecer su horizonte institucional, de acuerdo a sus necesidades y cosmovisión propia. Por lo que pensamos que la construcción de un Proyecto Educativo Comunitario, donde no solo intervienen directivos, administrativos y docentes, sino también personas de la misma comunidad, el gobierno tradicional Kamëntŝá, y organizaciones que coadyuven en la pervivencia de los saberes tradicionales Kamëntŝá; es una manera de contribuir hacia el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe. En particular, pensamos en que incluir las etnomatemáticas en el proyecto educativo comunitario, en el currículo y en el aula de clase, como plantean Peña-Rincón y Blanco-Álvarez (2015), permite ampliar la comprensión de las matemáticas y hacer de la escuela un espacio incluyente y valorador de la diversidad sociocultural. Tendría sentido hablar de una formalización de los saberes tradicionales presentes en las prácticas culturales de la comunidad Kamëntŝá, implementadas en el Colegio Bilingüe mediante la enseñanza de las áreas tradicionales.

De lo anterior, Peña-Rincón y Blanco Álvarez (2015) señalan que la estructura didáctica que exponen Johsua y Dupin, (1993) Saber Matemático- Estudiante- Maestro, los tres agentes en conexión, para trabajar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas desde la Etnomatemática, es obsoleta, ésta debe enfrentarse a nuevos desafíos: entre los que a groso modo se pueden mencionar: El saber se ve desafiado a reconocer la existencia de una amplia diversidad de pensamientos matemáticos en el mundo. El estudiante se ve desafiado a reconocer y valorar la pluriculturalidad en las matemáticas, y respetar de la diversidad de pensamientos matemáticos. El educador se ve desafiado a fortalecer la idea de maestro-investigador, es decir, un maestro que en su práctica docente sea sensible a las problemáticas presentadas en el aula de matemáticas, y a partir de la sistematización, el análisis y la discusión de estas con un grupo de colegas, a la luz de marcos teóricos de la educación matemática plantee soluciones y las socialice en encuentros. Actualmente, se continúa con el proceso investigativo, el cual se dirige hacia una formalización de los saberes etnomatemáticos congelados en la faja tradicional y posteriormente a la problematización de estos saberes y su implementación en el aula de clase. Creemos en un sentido amplio que, al enfocar los procesos de aprendizaje y de enseñanza de las matemáticas desde el enfoque cultural, se aporta al fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntŝá.

**Referencias**

Bishop, A. (1999). Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural. (G. Sanchez Barberán, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Colegio Bilingüe Artesanal Camëntsá. (2017). *Plan de estudios área de Matemáticas, grados: preescolar a undécimo.* Sibundoy: Documento institucional.

D’Ambrosio, U. (2014). *ETNOMATEMÁTICAS, Entre las tradiciones y la modernidad.* (1st ed.). Madrid: Díaz de Santos, S.A.

Johsua, S. y Dupin, J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des ma­tématiques.* Paris, Presses Universitaires de France.

Ministerio de Educación Nacional-MEN (1994a). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional-MEN (1994b). Decreto 1860 de 3 de agosto de 1994. Santa Fé de Bogotá

Patiño, E. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Peña-Rincón, P., y Blanco-Álvarez, H. (2015). Reflexiones sobre cultura, currículo y etnomatemáticas. In K. de la Garza & R. Cortina (Eds.), *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina* (pp. 213–246). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Peralta Martínez, C. (2009). *Etnografía y métodos etnográficos*. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades,(74), 33-52.