



Carlos MIÑANA BLASCO
Universidad Nacional de Colombia

**Simposio 9: Multiculturalidad, inmigración y políticas educativas:
de flexibilidades, permeabilidades y resistencias**

Silvia Carrasco, Carlos Giménez & Pepi Soto



Fiesta, maestros y escuela:

Una exploración de las relaciones escuela-cultura entre los *nasa*

Resumen

El trabajo presenta una aproximación a las concepciones y prácticas festivas de los maestros en las escuelas *nasa* vinculadas al Programa de Educación Bilingüe del CRIC en el Cauca (Colombia), en relación con la vida ritual y festiva de la comunidad. Argumenta que, en un contexto diverso, complejo, conflictivo, bilingüe y multicultural como es el caso de las escuelas en territorio *nasa*, lo festivo y lo ritual, si se asumen con cierta profundidad, pueden constituirse en espacios educativos fértiles, productivos, significativos. La condensación simbólica y la explosión expresiva que se produce en la fiesta la convierten en un lugar privilegiado para los procesos de construcción de identidades, para la negociación de sentidos, para la expresión y consolidación de tejido social, para la polifonía de los lenguajes y del simbolismo, para el reconocimiento de la diversidad.

Introducción

Los *nasa* o *paeces* ocuparon antiguamente el sur del Huila y la zona de Tierradentro (Cauca, Colombia), su territorio "tradicional". Hoy los encontramos por todo el Departamento del Cauca, sur del Tolima, Valle, Caquetá, Putumayo... Después de la avalancha de 1994 en Tierradentro, realizaron una diáspora masiva y disciplinada hacia nuevos hábitat. Como buenos agricultores, las relaciones con la tierra, las plantas y los animales ocupan un lugar

central en su cultura. En su mayoría están organizados como resguardos con sus cabildos; han sido líderes en la Organización Nacional Indígena de Colombia y participan en las estructuras municipales, departamentales e incluso nacionales, como el Congreso. La lucha por la tierra y por su autonomía los ha caracterizado históricamente (La Gaitana, Juan Tama, Quintín Lame...). Su lengua, el *nasa yuwe*, es uno de los idiomas indígenas con más hablantes en el país (más de 70.000). Las



Cultura & Política ······ Barcelona, Septiembre de 2002

**Actas del IX Congreso de Antropología de la
Federación de Asociaciones de Antropología
del Estado Español**

**Simposio 9: Multiculturalidad, inmigración y
políticas educativas: de flexibilidades,
permeabilidades y resistencias**

ISBN: 84-607-7889-4 ··· Depósito Legal: B-25963-2003



cosmovisiones y las creencias tradicionales están marcadas hoy por el catolicismo popular o negadas de plano por el evangelismo. Los médicos tradicionales (*thë wala*) velan por la comunidad con el apoyo de los antiguos caciques cuya fuerza habita las misteriosas lagunas del páramo. La escuela se ha integrado de forma generalizada a los procesos de socialización: inicialmente a través de internados a cargo de comunidades religiosas, luego en escuelas veredales o de resguardo con maestros contratados por el Estado o por los mismos comuneros. Las luchas indígenas de los años 70 incorporaron en la plataforma de lucha el control de las escuelas y la reorientación de la enseñanza hacia el fortalecimiento de la cultura y lengua nasa.

La ponencia fue elaborada en el contexto de un proceso de trabajo con unos 150 docentes bilingües (asesorías, talleres) y en la producción y puesta a prueba de material educativo y didáctico conjuntamente con ellos. Se utilizaron cuestionarios de respuestas abiertas, textos libres, entrevistas, conversaciones con los maestros y experiencias pedagógicas en el contexto de talleres de formación. Hubo también observación de las escuelas y las aulas y de la participación de niños y maestros en festivales y eventos. Las temáticas de tipo más etnomusicológico y sociocultural, referidas a las formas tradicionales de transmitir y vivir la música y la fiesta, se abordaron desde un trabajo de campo realizado entre 1980 y 1993 (Tierradentro, Toribío, Caldono, Pueblonuevo, Totoró, Jebalá y Paniquitá, Caloto, Santander y Tigres-Munchique, Silvia y Guam-

bía, y Popayán) y con las técnicas básicas del quehacer etnográfico y etnomusicológico. Agradezco por su apoyo y aportes al Equipo Coordinador del Programa de Educación del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), en especial a Graciela Bolaños, Benjamín Ramos, Inocencio Ramos, Alicia Chocué, y a los maestros que participaron en distintos momentos del trabajo.

Fiestas y bailes

Iniciamos presentando una breve descripción del mundo festivo nasa -que ya ha sido expuesto en forma detallada y con abundancia de fuentes documentales y referencias de campo en otra publicación (Miñana 1994)- con el fin de poderlo relacionar posteriormente con los discursos y experiencias de los maestros. Se pueden distinguir cuatro zonas o núcleos culturales tradicionales entre los nasa en los que se aprecian diferencias notorias en lo festivo, ritual y musical. Estas zonas se relacionan también con subdivisiones históricas del territorio, con los antiguos cacicazgos (Rappaport 1990) y con diferencias dialectales:

Zona 1. Tierradentro parte baja o sur: antiguo cacicazgo de Togoima, ampliado hoy con Guanacas y Tálaga.

Zona 2. Tierradentro parte alta o norte: antiguo cacicazgo de Vitoncó, ampliado hoy con Wila.

Zona 3. Pitayó: Caldono, Pueblonuevo, Jambaló y Quichaya; hoy ampliada la zona con Totoró y Paniquitá.

Zona 4. Toribío: Toribío, San Francisco, Cueta-yuc.





Las fiestas tradicionales *nasa* las hemos agrupado para efectos de análisis en tres grandes grupos:

1. Las del **calendario o ciclo anual**: se realizan cada año por la misma época; suelen relacionarse con ciclos agrícolas, solares o lunares de tradición milenaria. Congregan a todo el resguardo o comunidad. Estas fiestas fueron aparentemente absorbidas o substituidas por las fiestas del calendario católico y pasaron al control de los sacerdotes misioneros: Navidad, Semana santa, San Juan, Difuntos (ofrenda), fiestas patronales de cada resguardo o población. Recientemente están cobrando importancia algunas fiestas civiles, las fiestas escolares y algunos festivales o eventos anuales como el de Toribío desde 1980.

2. Las del **ciclo de vida personal** (nacimiento, iniciación, matrimonio, muerte): están referidas al ciclo de vida de cada individuo. Los ritos de iniciación fueron considerados pecaminosos por la iglesia y, por lo tanto, perseguidos. Los otros (nacimiento, matrimonio y muerte) fueron parcialmente asumidos por los sacramentos.

3. Las de **trabajo y vida comunitaria**: son fiestas cuya ritualidad se refiere al trabajo colectivo, en especial el productivo, y a la vida comunitaria. De ellas, las más importantes y con mayor vigencia son la minga –el trabajo comunitario en diferentes modalidades y a veces con un componente festivo explícito- y el cambio de varas del cabildo, ceremonia de fortalecimiento de las autoridades indígenas que se realiza para pasar simbólicamente la autoridad al nuevo cabildo que se elige anual-

mente. Recientemente, y como resultado de la constitución de la organización de cabildos –el CRIC- han surgido nuevos espacios políticos y organizativos que tienen también una cierta ritualidad y presencia de la música: son los congresos y eventos que reúnen varios resguardos. La organización, fiel a la concepción ritual del encuentro comunitario, suele acompañar dichos congresos de actividades productivas agrícolas o de recuperación de tierras (mingas).

La fiesta más importante del año y vigente es la fiesta de Navidad, sea en su versión más común *-küc'h wala-* o de la parte baja de Tierradentro –la fiesta "del niño"- (Zona 1). Entre los elementos característicos están la vacaloca o toro de fuego, la imagen del niño Dios, las correrías por los resguardos, la solicitud de limosna, la presencia de banderas, la banda acompañando al niño, la novena y los rezos nocturnos... Las correrías con el niño son una forma de expresar y ejercer el dominio territorial. Son también una "visita" formal a cada una de las casas del resguardo y de los resguardos vecinos que se hace anualmente. El *küc'h wala* es un baile que hace honor a la tradición guerrera y a las formas de liderazgo de los *nasa*. El San Juan, por el contrario, está en proceso de desaparición en la mayoría de los resguardos. Sigue recibiendo el impacto de la fiesta que se celebra por la misma época en el departamento del Huila. La estructura coincide en gran parte con las demás fiestas religiosas: nombramiento de fiesteros, albaceeros y mayordomos; preparación de la fiesta en casa del fiestero desde 15 días antes; arreglo





de la iglesia; camarico o regalo para el cura; matanza de una res; protocolos y encuentros, intercambios de velas y chicha (mesada); alboradas, misas, procesiones, rezos; pólvora, castillos y vacalocas; comida y chicha para todos; música y baile. La Semana Santa fue una de las primeras fiestas católicas introducidas en la región. Ya en el siglo XVIII el padre Castillo se enorgullecía de haber implantado esta celebración en Vitoncó. Sigue paso a paso la estructura del rito católico, a excepción de la ceremonia de entrega de varas o bastón de mando de los cabildos el miércoles santo, como señal de que no se hacen castigos durante esta época.

Las fiestas del ciclo de vida personal han sido absorbidas por los sacramentos católicos, aunque se percibe una especie de reconstrucción moderna de rito tradicionales del matrimonio. En Caldonó, por ejemplo, los músicos tocan una pieza especial para el matrimonio y otra para la muerte del angelito, ritual en desuso, pero que es representado con frecuencia por los niños en las escuelas.

Antiguamente, cuando una persona de la comunidad cazaba un león se hacía fiesta grande, se honraba al león por ser un animal fuerte y se repartía entre todos los de la comunidad para compartir también algo de su fortaleza. Cuando desaparecieron los leones y se introdujo el ganado vacuno, algunos elementos del rito se conservaron en el *c'ic' pekwe kuv'*, "picar la carne" al son de la música en pequeños pedacitos que serán repartidos a los asistentes a la fiesta. Una modalidad de minga

común a todo el territorio *nasa* y que ya está documentada por Castillo en el siglo XVIII todavía se celebra en la región occidental: es la fiesta de la chucha (comedora de gallinas y huevos) o de inauguración de una casa (*atall pkwe kuv'*). Se invita a una minga para techar la casa y se realiza la muerte simbólica del animal, representado en un muñeco que se cuelga de una viga, al cual se le tiran palos y piedras. Se hace entonces el baile de la guagua, un baile de compadrazgo. Una mujer toma en sus manos un gran pan con forma de bebé envuelto en un chumbe o cinta. El bebé pasa de mano en mano y todos bailan entre risas, alegría y bromas. El pan se corta en pedazos pequeños y se reparte junto con una copita de vino y otra de chicha, terminando con baile y fiesta.

El baile del gallinazo (*mewei ku'h*) documentado en Castillo en el s. XVIII también se encuentra vigente en la zona de Caldonó, Jambaló y Pueblonuevo. Tiene una planimetría circular y representa la danza de los gallinazos alrededor de la mortecina. Se coloca en el centro una piel de un animal representando el cadáver que va a ser devorado por las aves de carroña. Hacen venias, comprueban si realmente está muerta la presa y finalmente comen.

El papel cada vez más importante de la escuela formal en la vida del resguardo se refleja ritualmente en la "clausura" del año escolar. Las clausuras se han convertido en espacios donde hay una presencia notoria de las tradiciones y valores culturales considerados *nasa*. Es común que los niños representen





algún baile o rito acompañados de una grabación casera de músicos tradicionales. En algunas ocasiones son los mismos niños los que ejecutan los instrumentos. Los Congresos organizados por los cabildos, eventos eminentemente políticos y organizativos, también recogen y articulan otras dimensiones de la vida y la cosmovisión *nasa* como la medicina tradicional, el trabajo colectivo y la música.

Ritos y prácticas ancestrales se fusionan con fiestas católicas; caciques y cacicas convertidos en capitanes de cabildo y en madrinas; melodías relacionadas con la caza del león se interpretan ahora en el reparto festivo de la carne de una res. Recorridos por los resguardos, encuentros y saludos; intercambios, regalos y ofrendas; sutiles diferencias melódicas, rítmicas, en el tamaño y construcción de los instrumentos, en el color y forma de las banderas, marcan territorios y diferencias culturales dentro de los *nasa* documentados en los archivos hace cuatrocientos años. Ritos, fiestas y melodías, aparentemente católicos, aparentemente *nasa*, mestizos, que expresan y tejen historias y sentidos *nasa*. Tejidos sociales que hilan las flautas en voces polifónicas, tejidos que se exhiben mostrando y ejerciendo su poder, cargando lo sagrado consigo, generando el espacio al marchar, llevando lo "sagrado" y los valores comunitarios a domicilio, articulando diferentes niveles de identidad territorial y social... En la fiesta y en la música los grupos sociales e individuos negocian y consolidan poderes, expresan y construyen procesos de identificación, tejen vínculos sociales, se exhiben, se apropian

simbólicamente de los territorios, consagran antiguos y nuevos estatus, jerarquías y liderazgos, redefinen significados, reordenan y dan sentido a tiempos y espacios.

En los contextos tradicionales, donde no existen escuelas ni espacios aparentemente formalizados para el aprendizaje de la música, este aprendizaje se da en la fiesta. En la fiesta y en el rito "vemos a personas dramatizándose a ellas mismas y a la cultura al tiempo, cada una construida por la otra" (Myerhoff 1984:155). De ahí la importancia que cobra la presencia de los niños y jóvenes en este tipo de eventos. La misma fiesta y la misma manera de hacer la música tienen implícitas, subyacentes, unas matrices pedagógicas que garantizan su reproducción y transmisión a las nuevas generaciones (Miñana 1987). Sin embargo los tiempos siguen cambiando: los medios masivos de comunicación y la escolarización están transformando las formas de socialización y las formas de transmisión cultural. La escuela y los medios se "meten" en la fiesta ampliando-distorsionando sus "efectos", haciendo eco y amplificando algunas de sus dimensiones, minimizando otras; se convierten incluso en organizadores y reguladores de la fiesta. Conscientes de que, como el legendario rey Midas, todo lo que "toca" la escuela se transforma, se academiciza, se "curriculariza", se hace necesario adelantar una reflexión sobre qué pasa con la fiesta en la escuela.





Fiesta y rito en las vivencias e imaginarios de los maestros

En las relaciones entre la escuela y lo festivo, nos parece importante partir del papel que juegan o pueden jugar los maestros en dichas relaciones. ¿Qué conocimiento y/o vivencia tienen de los ritos *nasa*? ¿Cómo integran ese conocimiento o vivencia a su cosmovisión y a su práctica educativa en la escuela? ¿Cómo lo valoran y qué sentido le dan? ¿Su práctica como maestro, en qué medida ha afectado o transformado su visión del rito? Y viceversa, ¿su conocimiento del mundo ritual y festivo, cómo afecta su práctica pedagógica? Las preguntas por las vivencias personales cobran mayor relevancia en este caso pues la mayoría de los maestros bilingües son líderes indígenas sin una formación académica profesional o disciplinar y pesa mucho más su experiencia cotidiana y su vivencia comunitaria que en otros docentes formados a nivel universitario o en escuelas normales.

Un primer problema que suscita la pregunta por lo “*nasa*” se refiere al concepto mismo de lo que es un “rito o fiesta *nasa*”. ¿Un bautizo o una fiesta patronal son *nasas*? ¿El *küc'h wala*, con su niño Jesús, es *nasa*? Las fronteras entre lo propio, lo apropiado y lo ajeno se mueven en terrenos bastante movedizos y se convierten en un espacio privilegiado para la definición de los valores culturales y para la negociación de la identidad. El preguntar explícitamente por lo “*nasa*” nos remite, precisamente, a lo que los maestros consideran “*nasa*”.

Las fiestas del ciclo de fin y comienzo de año son las más mencionadas por los maestros. Siguen las fiestas patronales y las fiestas de junio (San Juan y San Pedro). Todas estas fiestas tienen una influencia evidente del calendario festivo católico. También mencionan las asambleas, encuentros y festivales, eventos que se realizan convocados por la organización indígena. Las fiestas y ritos ligados al trabajo comunitario como la *chucha*, *minga*, *siembra* son menos recordadas, al igual que el cambio de varas del cabildo. Los hombres le dan un peso mayor a las fiestas de junio y Semana santa, mientras que las mujeres a las fiestas de Navidad y reyes, y a las patronales. Las fiestas que no corresponden al calendario católico se señalan con más frecuencia por parte de los hombres (*asambleas*, *angelito*, *cuido*, *chucha*...).

Las descripciones que los maestros hacen de las fiestas en textos libres revelan pequeños matices y lógicas diversas. Por ejemplo, algunas mujeres detallan al máximo lo referente a los preparativos, en especial, de comida, pues esta ha sido su participación tradicional; los hombres hacen más énfasis en la estructura organizativa y en el problema del poder. La mayoría de las veces, el relato –más que expresar una vivencia personal, cargada de connotaciones afectivas y detalles que personalizan la descripción- presenta un programa de acción, un esquema del “qué hacer” y “cuándo”, una pragmática más que una hermenéutica. En los relatos se funde el presente y el pasado, la vivencia personal de la fiesta y lo que contaron los “mayores”, en un presente o





en un pasado atemporal, idealizado, incluso normativo. La fiesta y el rito tienen también ese componente normativo: las cosas deben hacerse así, y no de otra forma, para que el rito sea eficaz. La atemporalidad también refuerza la autoridad y la normatividad del relato, eludiendo la relativización que podría producir su historicidad. En los debates, frecuentemente surgían precisiones y puntualizaciones en el sentido de cómo “era = debía ser” el rito. No obstante, la normativa y rigidez del rito y de la fiesta, se flexibilizaban al comparar la diversidad de formas en que se celebran según las regiones y resguardos, cuando cada maestro relataba a los demás las fiestas de su resguardo. Este ha sido un aporte interesante del proceso adelantado con los maestros: reconocer y respetar al otro, a ese otro y/o indígena, a través de sus diferencias; reconocer, a través del análisis de la fiesta, que existen varias formas de vivir y pensar la etnicidad *nasa*, que la diversidad enriquece la etnicidad y la cultura. Una cartilla para los niños titulada *Küc'h yuuya' u'hwectha'w* la diseñamos, precisamente, teniendo en cuenta esto, provocando así una reflexión sobre la diversidad dentro de los mismos *nasa*.

Algunos de los maestros más jóvenes únicamente conocen las fiestas o ritos tradicionales por los “actos culturales”, es decir, representados o por videos, e incluso llegan a definir las fiestas y rituales como “representaciones que se hacen (...) y que hacen parte de la cultura”. Si bien todo rito e incluso la misma música pueden leerse como una representación de la cultura, el sentido representacional al que aquí se

refieren se vincula al hecho de no participar en un rito o en una fiesta de forma genuina, sino meramente como espectador y en un contexto explícito de simulación o imitación de los verdaderos ritos o fiestas. En algunos maestros que se encuentran una fase más avanzada de profesionalización, casi a punto de graduarse como normalistas, se aprecia ya un esfuerzo por definir qué tan “auto” es lo “autóctono”, en su terminología; esto puede ser un indicio de que los procesos de formación de maestros están provocando un análisis cultural y una identificación de lo “propio” y lo “ajeno”, de lo “autóctono” y lo asimilado de la cultura dominante, diferencias que no son muy claras —e incluso, ni siquiera pertinentes— para quien no ha realizado una reflexión explícita sobre el tema.

Los *nasa* evangélicos suelen ignorar, evitar e incluso perseguir las fiestas y ritos tradicionales por estar asociados a la cosmovisión indígena o por su marca y vinculación con la religión católica. No obstante, en algunas “campañas evangélicas” hacen uso de los instrumentos tradicionales. La cartilla elaborada para los niños también plantea esta problemática sin valorarla con el fin de que sea analizada en las escuelas (Miñana 1996:24).

También se aprecia un sentido creativo: “hemos inventado la danza del maíz, ya que en López Adentro se produce bastante maíz”. En el campamento de refugiados de la avalancha en Miraflores, por ejemplo, vimos cómo un grupo de maestros reelaboró en forma teatral y dancística una costumbre tradicional: la prestanda de la canoa para la chicha.





Lo “*nasa*” en relación con lo festivo resulta ser para los maestros un concepto que engloba actividades muy diversas, desde el baile de la cumbia a las fiestas patrióticas, patronales y religiosas. Lo “*nasa*” se liga más que todo a la fiesta tradicional, pero también aparece vinculado a la nueva ritualidad y a formas organizativas recientes. Lo “*nasa*”, podríamos decir, es fundamentalmente *lo que hacen los nasa como nasa*. Esa capacidad para absorber e integrar, transformar y apropiarse diferentes expresiones que ya había señalado Rappaport (1982:229) respecto al concepto de historia entre los *nasa*,¹ se hace palpable de nuevo acá. Lo que sirve para construirse como *nasa*, es *nasa*. Lo que construye comunidad, lo que se engancha en la tradición, lo que permite sustentar un proyecto de vida en una relación de sentido ancestral con la tierra, lo que es bueno para los *nasa*... es *nasa*.

Lo anterior se ve reforzado por lo que piensan de las fiestas. La mayoría de los maestros las valoran en forma muy positiva para la comunidad, para la cultura y para la educación, e incluso como algo importante, necesario o esencial. Además provocan una adhesión afectiva, estética, positiva: son “buenos, maravillosos, lindos”; es algo “bonito, hermoso, un orgullo”. Otra forma de expresar su importancia es a través de las apreciaciones sobre la función social que cumplen: unen a la comunidad, reúnen, integran, socializan, promueven el sentido comunitario y la participación, son espacios donde se comparte y se aprende a compartir, se establecen relaciones con veredas y resguardos vecinos y lejanos. No sólo

integran a la comunidad sino que sirven para integrar a indígenas y mestizos. Contribuyen a la identidad de los *nasa*, son identidad: a través de los ritos “estamos existiendo”. Por todo ello, hay que valorarlas, merecen respeto aunque algunos tal vez se burlen; hay que fortalecerlas, darlas a conocer, fomentarlas. Se reconoce que en algunos resguardos y veredas se han perdido o se están perdiendo; esto no se debe permitir; por lo tanto se insiste en que hay que “seguir” con ellas, conservarlas, continuar, rescatar y “recuperar”. Seguir donde todavía están vigentes y recuperar donde se han perdido: es la misma lógica de la lucha por la tierra. Tierra y cultura: seguir y recuperar.

Los maestros advierten que se están dando cambios, no siempre deseables: “sería bueno que fueran más autóctonas”; “unas ya son muy cambiadas, tienen otro sentido, no expresa lo que debiera, son comerciales”. Sin embargo, algunos cambios son necesarios, sin perder “la raíz”: “es una cosa que debemos seguir enalteciendo pues esto nos identifica como *nasa* que somos así estaremos más unidos. Claro hay que ir transformando algunas cosas, no la raíz sino algunos aspectos”. Pero no todo es valorado positivamente. Valoraciones negativas recibe la fiesta cuando se presta para desorden, descontrol y excesos en el consumo de bebidas alcohólicas. La fiesta más cuestionada es el San Juan.

La valoración positiva de la fiesta que tienen muchos maestros no se corresponde con la profundidad en la interpretación de su simbolismo. Únicamente en un relato sobre el rito del





primerizo, un rito del pasado (“anteriormente”), el relato de la descripción del rito se liga y se funde sutilmente con una de esas historias que algunos llaman mitos: *spad'id'*, la madre de la montaña. Este, el interpretativo, es un vacío importante en los maestros y una tarea que se impone hacia el futuro: la investigación, la recuperación, la reflexión y la construcción colectiva de interpretaciones, del simbolismo y de sentidos profundos de las acciones rituales y festivas. Tal vez el esfuerzo hermenéutico más importante lo está haciendo Manuel Sisco, exmaestro, médico tradicional y músico que está terminando un amplio texto sobre el tema en una labor de diálogo con ancianos y de discusión con sus compañeros.

Fiesta y rito en la escuela

La valoración tan positiva hacia la fiesta y el rito no es asumida con igual entusiasmo en las prácticas escolares. Son pocos los maestros y maestras que realizan actividades pedagógicas relacionadas el mundo festivo tradicional. Pero ¿qué tipo de fiestas y ritos se incorporan a la escuela? Lo primero que llama la atención es la emergencia de una serie de ritos y fiestas que no tenían una presencia muy fuerte en la vivencia de los maestros. Es el caso notable de las limpiezas o refrescamientos realizados por el *thë wala* o médico tradicional, ritos que se han multiplicado en estos últimos años y que buscan restablecer el equilibrio en la comunidad y en la naturaleza. Además, hay que anotar que la mayoría de las veces lo que se realiza no es una representación, sino un verdadero rito a cargo de un *thë wala* de verdad.

Un rito prácticamente desaparecido pero que ha encontrado -en especial apoyado por los maestros varones- su espacio en las escuelas, tal vez por referirse al mundo infantil, es el baile del angelito. Algo similar sucede con la venia (una especie de “pedida de mano”), rito promovido también más por los maestros que por las maestras, y con la guagua al contrario, es decir, a cargo de las maestras por el simbolismo materno. Las mingas y trabajos comunitarios ocupan también las preferencias en las prácticas escolares, sea en la forma de baile de la chucha (rito de la casa nueva), en mingas genéricas o en fiestas o danzas referidas a trabajos y cultivos específicos.

Sin tener un antecedente en las experiencias anteriores de los maestros, emerge con fuerza el baile del bambuco con sus diferentes variedades zonales. Lo mismo sucede con otros bailes tradicionales como el gallinazo, caña dulce, o nuevos bailes como la culebra o la cabuya. Estos bailes se realizan a manera de simulación, representación o “show”, no en contextos festivos tradicionales.

El *küc'h wala*, bastante fuerte en la vivencia de los maestros, cede el paso ante otro tipo de fiestas y ritos, aunque conserva cierta vitalidad tanto entre los maestros como entre las maestras. Las otras fiestas marcadas por la religión católica prácticamente desaparecen de la ritualidad escolar y, cuando se dan, son promovidas exclusivamente por las maestras.





Finalmente, las asambleas, encuentros y festivos, son espacios privilegiados en la actualidad para la fiesta, el rito y la música. Resulta, no obstante, curioso el hecho de que mientras que las asambleas y encuentros promovidos desde el surgimiento de la organización en 1971 no son considerados como tradicionales, sí lo sean las nuevas danzas como la de la culebra o la cabuya, tal vez porque éstas están referidas a actividades tradicionales. Se percibe, además, un sutil desplazamiento semántico en el castellano de los maestros: los ritos festivos tradicionales son “bailes” (*ku'h*, término que ya aparece en el diccionario del padre del Castillo, hacia 1755), pero los maestros están usando en castellano la palabra “danzas”.

El cambio de varas, rito tradicional presente en las vivencias de los maestros, desaparece del mundo escolar posiblemente por el respeto que infunden las varas, símbolo de la autoridad máxima, aunque está empezando a representarse en la clausura de algunas escuelas y al interior de los cabildos escolares, adaptación nasa del gobierno escolar. Al rito del matrimonio le va mejor en la escuela que fuera de ella, en especial impulsado por los maestros.

Los maestros que han vivido personalmente los ritos y las fiestas tradicionales tienen un conocimiento irremplazable, fruto de la experiencia, que va a tener unas repercusiones en la forma en que estos ritos y fiestas se incorporan a la escuela. Pero esta especie de correlación que se aprecia entre las vivencias personales y la implementación en la escuela, no es mecánica ni directa. Hay una mediación ideológica, un

tamiz crítico –propiciado incluso por las actividades de formación-, una reubicación de la valoración de las fiestas y ritos, así como el surgimiento y creación de nuevos ritos y fiestas y la exploración de nuevos espacios representacionales y vivenciales de éstos. Desde la escuela hay una reinterpretación y rediseño de las fiestas y bailes tradicionales, en especial para su “puesta en escena” en los nuevos escenarios, que incluye normalmente una estandarización del vestuario “tradicional” y una “uniformación” de los participantes, una introducción de diálogos y de una especie de “libreto” –nunca escrito, pero siempre definido previamente-, una serie de ensayos o entrenamiento en espacios formalmente separados para ello, una adecuación espacio-temporal de la fiesta y el baile para ser presentada en tiempos y espacios reducidos y para ser “vistos” desde una perspectiva frontal, propia de la escena, no estereoscópica y cambiante. El manejo temporal propio de la escena, con sus elipsis y compresiones, no ha sido incorporado todavía integralmente y las representaciones se alargan ostensiblemente en festivales y clausuras que duran hasta el anochecer e incluso varios días.

En muchas escuelas las fronteras entre escuela y comunidad son casi inexistentes: un maestro, por ejemplo, plantea que no realiza este tipo de actividades en la escuela porque “todo evento se hace en conjunto con la comunidad”. Algunos enfatizan que las actividades o representaciones de los ritos los realizan con participación de la comunidad y “explicando el porqué”. Sin embargo, el hecho de que un evento se haga “en conjunto con la comunidad”, no





quiere decir necesariamente que los niños y maestros se vinculen a las fiestas y ritos como unos actores más, sino que, con frecuencia, son ellos los que asumen el liderazgo y la responsabilidad del “show”, como sucede en numerosas ocasiones, “disfrazándose” de adultos. Lo más frecuente es que niños y maestros, cuando participan en fiestas y ritos tradicionales, lo hacen, no como “niños”, sino como “escolares”, agrupados formalmente bajo la orientación del maestro, y, en algunos casos, en un contexto netamente escolar, reproduciendo la fiesta a escala al interior de la escuela, como son la mayoría de las experiencias en otras escuelas en el mundo (ver por ejemplo varias experiencias de este tipo en *Aula*, Barcelona, 1996, Nº 48). Hay que reconocer, no obstante, que las escuelas *nasa* mantienen una relación profunda y vinculante con la comunidad, con los padres de familia, con las autoridades indígenas locales, con los “mayores” y *thë wala*. En buena parte, esta relación está dada por el mismo origen de las escuelas indígenas. Aunque inicialmente fueron introducidas por los misioneros, muchas de ellas han sido construidas, constituidas y mantenidas como tales por el esfuerzo de los padres y cabildos, no tanto por una preocupación del Estado central, de la iglesia o de las autoridades municipales. Actualmente, con la autonomía de los cabildos en asuntos de educación y de los recursos para ello (Constitución de 1991, Ley General de Educación 115/94, Ley 60/93 y decretos reglamentarios), los docentes y las escuelas dependen directamente de las autoridades locales indígenas, tanto en su nombramiento como en su pago. La participación y la injerencia de

padres y comunidad en general en la escuela es permanente y, en ese sentido, todo se hace con el consentimiento y la participación de la comunidad. En comunidades donde la mayoría de los adultos son evangélicos, la escuela es cuestionada, no por enseñar matemáticas o por ser bilingüe, sino por realizar ritos como los refrescamientos del *tul* o huerta escolar por el *thë wala*, o por representar bailes y fiestas que se ligan a prácticas “paganas”, “mágicas” o incluso católicas. Es decir, lo simbólico, lo ritual, lo festivo, lo musical, aunque aparentemente marginal, toca y afecta una de las fibras más sensibles en la relación escuela – comunidad porque el rito, así sea representado, no es mero “teatro” o recuerdo del pasado: arrastra una eficacia simbólica encarnada en los cuerpos a través de acciones, símbolos y gestos que los evangélicos detectan y previenen.

El trabajo comunitario en torno a las escuelas es cotidiano, bien sea para la realización de obras de infraestructura o para el mantenimiento de huertas o cultivos escolares, a veces cultivos extensivos cuyo fin es producir recursos adicionales para mejoramiento de las escuelas. El trabajo ritual y colectivo está en el centro de la relación escuela – comunidad, aunque en muchos lugares ha perdido su carácter festivo (la minga propiamente dicha) y tampoco se realiza con el apoyo de los *thë wala*. El trabajo comunitario se aleja cada vez más de la minga con sus implicaciones rituales y se asume desde una racionalidad productiva más económica que social, es decir, privilegiando la producción de excedentes y no la construcción de tejido social.





Finalmente, las situaciones observadas, las problemáticas planteadas por los maestros, sus relatos, muestran unas escuelas indígenas diversas, insertas en contextos igualmente diversos y conflictivos. Escuelas con niños y en contextos *nasa* hablantes, bilingües, triétnicos, bajo la influencia de la iglesia católica o de los evangélicos, en conflicto con terratenientes, narcotraficantes, paramilitares o guerrilleros. Escuelas en contextos con una vida ritual tradicional fuerte, y en lugares donde se han perdido por completo las prácticas tradicionales; escuelas en medios multiculturales, o culturalmente hostiles, o trasplantadas, como son las de los nuevos asentamientos.

Conclusiones

En un contexto diverso, complejo, conflictivo, bilingüe y multicultural como es el caso de las escuelas en territorio *nasa*, lo festivo, si se asume con cierta profundidad, puede constituirse en espacio educativo fértil, productivo, significativo. La condensación simbólica y la explosión expresiva que se produce en la fiesta (y, dentro de ella, la música) la convierten en un lugar privilegiado para los procesos de construcción de identidades, para la negociación de sentidos, para la expresión y consolidación de tejido social, para la polifonía de los lenguajes y del simbolismo, para el reconocimiento de la diversidad.

Tanto en las vivencias de la fiesta y de la música por parte de los maestros, como en sus experiencias pedagógicas, en sus valoraciones y en la manera como se refieren a ella, lo "*nasa*", lo páez, lo indígena, lo "propio", lo "au-

tóctono" deja mucho de ser algo homogéneo, claro, consensuado o preciso. Los maestros, en especial los que llevan más tiempo vinculados a los procesos de formación en el Programa de Educación del CRIC, muestran cambios significativos en su concepción de la fiesta y el rito, y una capacidad y un ejercicio permanente de "análisis cultural" sopesando y valorando críticamente, como en la metáfora bíblica, lo nuevo y lo viejo, en función de un proyecto de vida en una relación de sentido ancestral con la tierra, el territorio y los seres que lo pueblan, incluidos los *nasa*. Sin embargo, las valoraciones de lo festivo se mueven frecuentemente en un plano pragmático o genérico y superficial desde el punto de vista hermenéutico. Desde la escuela se "recuperan" y recrean viejos bailes y ritos que refuerzan valores comunitarios, familiares, del trabajo productivo, de las relaciones con el territorio; se crean "nuevos" bailes "tradicionales" y se exploran nuevos espacios para vivenciarlos y expresarlos; se ignoran, abandonan o combaten formas festivas, rituales, dancísticas y musicales -sean tradicionales o nuevas- que se considera van en contra de ese -o esos- proyecto de vida que es ser *nasa*. La etnicidad se teje y se negocia a diario también en lo festivo, en lo musical, en la escuela y en sus relaciones mutuas.

La fiesta entre los *nasa* ha sido un excelente ejemplo para ilustrar algunas dimensiones de las complejas relaciones entre culturas regionales y escuela. Allí han aparecido muchas formas de vincularlas, desde las modalidades domesticadas y empequeñecidas cargadas de folclorismo donde la escuela utiliza las culturas





locales, hasta aquellas en las que la escuela se disuelve en ellas. En uno y otro extremo, fiesta y escuela se subvaloran mutuamente, se asumen en una caricatura, en un clisé, se absorben, se ignoran o se niegan. No se trata de escolarizar la fiesta, ni de que la escuela sea ajena, inmune a ella. En un contexto como el de los *nasa*, con algunos maestros que son en realidad líderes culturales al servicio de comunidades concretas, con las escuelas fundadas y controladas por toda la comunidad –no sólo por los padres de familia-, se muestra la potencialidad de la escuela para revitalizar, cuestionar o recrear lo festivo más allá de la escuela; en este caso, son los maestros y las escuelas los que han creado nuevos “bailes tradicionales”, los que invitan a los músicos tradicionales a las clausuras, los que lideran procesos de revalorización cultural. También entre los *nasa* se encuentran escuelas y maestros que asumen posiciones folcloristas y superficiales frente a las profundas implicaciones y a las lógicas vinculadas con la música, los bailes y las fiestas tradicionales. No importa desde dónde se haga, ni dónde esté el liderazgo, pero es claro para nosotros que si la relación entre fiesta, música y escuela no se hace en profundidad y no se construye desde una posición de respeto y reconocimiento mutuo, es una relación estéril, improductiva o, en el peor de los casos, destructiva.

Fiesta, rito y escuela son también un lugar de lucha ideológica entre las posiciones integristas, el tradicionalismo o la vuelta a los “orígenes”, la modernización crítica de corte izquierdista de algunos jóvenes, el esfuerzo de

la iglesia católica por recuperar la hegemonía y el control perdidos, o el radicalismo de los evangélicos. Todas estas posiciones revelan también matices y diferencias importantes al interior de cada una de ellas, fusiones y connivencias que se expresan y afloran en escuelas, eventos y festivales.

La fiesta abre un campo fecundo en las relaciones entre escuela y cultura incorporando las formas tradicionales de transmisión cultural en la escuela y, de otro lado, potenciándolas desde las nuevas tecnologías. La escuela se enriquece con formas de aprendizaje que habían sido excluidas de sus muros por las miradas academicistas y enciclopedistas, como las que parten de la vivencia, del aprender haciendo, del contacto intergeneracional –en especial con los “mayores” y “sabedores”-, del aprendizaje contextualizado y en los lugares apropiados para ello, de la participación comunitaria y del aprender como un participar cada vez más activo y con mayor propiedad en una comunidad de practicantes... Y viceversa: las formas tradicionales de transmisión cultural pueden enriquecerse con el apoyo de las grabaciones de audio y de vídeo, con textos y cartillas que difunden la ideas y formas de hacer, legitimándolas y haciéndolas circular en el contexto de los “nuevos” indígenas, “letrados”, “oyentes” y “videntes” marcados por el libro, la radio y la televisión, y en regiones donde los “sabedores” murieron sin dejar seguidores.





Con los maestros hemos producido una serie de materiales "didácticos" (una cartilla para el niño, un libro del maestro, un video documental, un CD con grabaciones musicales de campo, un CD didáctico -ver bibliografía-) desde la escuela y para la escuela, pero en tensión con las formas tradicionales de transmisión cultural; son un esfuerzo para construir una didáctica en relación con ese objeto exuberante que es la fiesta, y para establecer un diálogo productivo y respetuoso con lo festivo desde la escuela. Y creemos que ese diálogo ha enriquecido no sólo la escuela, sino la fiesta y la cultura de los

nasa, y que posiblemente va a empezar a enriquecer la escuela y la fiesta de otros colombianos, o por lo menos va a permitir que algunos colombianos miren con respeto la escuela y la fiesta de los *nasa* –y tal vez a los *nasa*-. Y es que, en últimas, fiesta y escuela, aunque no son los únicos, sí son espacios privilegiados para la negociación, construcción y recreación de sentidos, de identidades, de cultura, espacios que durante mucho tiempo se han negado unos a otros, pero que, cuando se reconocen, se potencian mutuamente.

Bibliografía

- BRUNER, Jerome, 1994, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.
- CASTILLO I OROSCO, Eujenio del, 1877, *Vocabulario paez-castellano, catecismo, nociones gramaticales i dos pláticas*, Paris: Maisonneuve.
- MIÑANA BLASCO, Carlos, 1994, *Kuvi. Música de flautas entre los paezes*, Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- MIÑANA BLASCO, Carlos, 1987, "Músicas y métodos pedagógicos", en *A Contratiempo*, nº 2, pp. 78-83.
- MYERHOFF, Barbara G., 1984, "A Death in Due Time : Construction of Self and Culture in Ritual Drama", en John J. MacALOON (ed.), *Rite, Drama, Festival, Spectacle. Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance*, Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues, pp. 149-178.
- PELISSIER, Catherine, 1991, "The anthropology of teaching and learning", en *Annual Review of Anthropology*, nº 20, pp. 75-95.
- RAPPAPORT, Joanne, 1982, *Tierra páez: la etnohistoria de la defensa territorial entre los paezes de Tierradentro, Cauca*, Catonsville, Maryland: University of Illinois (tesis).
- RAPPAPORT, Joanne, 1990, *The politics of memory. Native historical interpretation in the Colombian Andes*, Cambridge: Cambridge University Press.



Cultura & Política ······ Barcelona, Septiembre de 2002

Actas del IX Congreso de Antropología de la
Federación de Asociaciones de Antropología
del Estado Español

Simposio 9: Multiculturalidad, inmigración y
políticas educativas: de flexibilidades,
permeabilidades y resistencias

ISBN: 84-607-7889-4 ··· Depósito Legal: B-25963-2003



Materiales producidos en el proceso investigativo y pedagógico

- 1993. *Küc'h wala, el baile de los negritos*, realización de Jesús Bosque, guión y producción de Carlos Miñana e Inocencio Ramos; video grabado en diciembre de 1992 en Betacam 2000 y editado en 1993; 32 minutos.
- 1996. *Küc'h yuuya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos"*, Popayán, C. Miñana y Programa de Educación Bilingüe del CRIC, 60 pág. Libro del estudiante.
- 1996. *Küc'h yuuya' u'hwectha'w. De correría con los "negritos". Libro del maestro*, Popayán, C. Miñana y Programa de Educación Bilingüe del CRIC, 120 pág.
- 1998. *Nasa kuv'. Fiestas, flautas y tambores nasa*, CD/casete y folleto, Fvndacion de Mvsica – Ministerio de Cultura – CRIC, 58'42", 36 pág. Textos, fotografía y dirección de grabación de C. Miñana.
- 1999. *Myuh wëseya'*. CD/casete didáctico bilingüe, UPN – CRIC, 90'. Dirección C. Miñana.

NOTAS

¹ “Esperamos mostrar que los paeces modernos no están aculturizados, sino que simplemente son diferentes de lo que eran sus antepasados ya que su tradición –la cual está viva y no fragmentada- encuentra sus fundamentos en las necesidades modernas y no antiguas”.