

PECB:

PROYECTO ETNO-EDUCATIVO COMUNITARIO BARÍ



PRÁCTICA DE KIRÓ: ¿AHORA SIN NIÑOS Y JÓVENES?

AJUSTES AL NUEVO PECB

Autor:

MIGUEL DARÍO SANABRIA DURÁN

2018

Contenido	
PRESENTACIÓN	6
1. DIMENSIÓN FORMATIVA Y COMPONENTE ACADÉMICO.....	11
1.1 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BARÍ.	11
1.2 FORMACIÓN EDUCATIVA Y MUNDO SOCIAL BARÍ.	12
1.3 COMPONENTE ACADÉMICO Y CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN ESTUDIANTIL.....	16
¿Quién es Sabaseba?	16
¿Qué es la Ley de Origen del Barí?:.....	17
¿Cuáles son los consejos de Sabaseba?:	17
¿Cómo es la organización política de la Autonomía?	18
Organización Política.....	18
Normas Barí del derecho Mayor:	18
Autonomía Funcional Interna:	18
Autonomía Territorial:	18
Organización curricular del plan de estudios:	19
Ejes temáticos:	19
Territorio:	19
Cultura Autóctona.....	19
Autonomía Politico-administrativa:.....	20
Lengua materna y habilidades comunicativas:.....	20
Interculturalidad y saberes universales:	20
Proyecto No. 1. La familia Barí.	20
Proyecto No. 2: La Kiró o pesca comunitaria.	21
Proyecto No. 3: La voz de los Saddou.	21
EJE AUTONOMÍA POLÍTICA.	21
Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto	22
Proyecto No. 2: Organización externa del pueblo Barí.....	22
PRINCIPIO DE ESPIRITUALIDAD.	22
Proyecto No. 2: Conozcamos nuestra espiritualidad Barí en la flora y la fauna.	22
LENGUA NATIVA Y HABILIDADES COMUNICATIVAS.	23
Proyecto No. 1: Amemos el Bariá	23
Proyecto No. 2: Conozcamos la lengua castellana	23
PRINCIPIO DE UNIDAD.....	23

EJE DE LA INTERCULTURALIDAD Y LOS SABERES UNIVERSALES	24
Proyecto No. 2: Conozcamos los saberes del mundo Occidental	24
GRUPOS DE NIÑOS PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO:	25
¿CÓMO SE IMPLANTA EN LAS ESCUELAS EL MODELO MULTIGRADOS?	25
¿QUÉ ES EL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS ESCUELAS MULTIGRADOS?:	26
¿CÓMO SE EVALÚAN RESULTADOS DOCENTES EN LAS ESCUELAS MULTIGRADOS?:	26
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO:.....	26
LOS NÚCLEOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	27
PLANEACIÓN ESCOLAR:.....	28
2. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE ..	30
2.1 LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ETNO-EDUCADORES.	30
2.1.1 LA TRASMISIÓN AUTÓCTONA DE LOS SABERES DEL BARÍ Y LA ASIMILACIÓN A UNA PEDAGOGÍA.	31
Aprendizaje en el medio cultural de la comunidad.	32
d. Repetición:.....	33
Aprendizaje directo en la educación escolarizada.	33
Aprendizaje natural en la educación escolarizada	38
¿Qué es un proyecto pedagógico?:	41
¿Cuáles son las características de un proyecto pedagógico?.....	42
¿Qué elementos debe tener un proyecto pedagógico?:.....	42
¿Cómo se planea y desarrolla un proyecto pedagógico?:	43
Paso 1. Eje:	44
Paso 2. Proyecto:	44
Paso 3. Actividad de motivación:	44
Paso 4. Pregunta central:	44
Paso 5. Desarrollo de la actividad de motivación:.....	44
Paso 6. Socialización de la pregunta central:	44
Paso 7. Organización de preguntas de los estudiantes	44
Paso 8. Planeación de actividades:	44
Paso 9. Duración del proyecto:.....	44
Paso 10. Socialización del proyecto:	44
Paso 11. Desarrollo de las actividades:	44

Paso 12. Presentación del producto final:	44
Proyectos pedagógicos por eje y por grado:	45
Proyecto transversal:	45
La evaluación en los proyectos pedagógicos:	45
(a) Evaluación de conocimientos previos:	45
(b) Evaluación de los aprendizajes:	45
(c) Evaluación de problema:	46
(d) Evaluación de proyectos:	46
2.3 LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUADA Y LA PROFESIONALIZACIÓN PEDAGÓGICA.....	47
3. LA DIMENSIÓN DE INVESTIGACIÓN Y LA PEDAGOGÍA DE LA CULTURA AUTÓCTONA	54
3.1 LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN ETNO- EDUCACIÓN.	54
3.2 EJES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL EN EL PECB... 54	
Conversaciones con los Saddou, Ñatubai y diferentes personas de la comunidad:	54
Propuesta de actividades:.....	55
Implementación pedagógica:	55
Evaluación:	55
3.3 LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA APLICADA A LAS EXPRESIONES Y MANIFESTACIONES DE LA CULTURA BARÍ.....	55
3.4 SISTEMA INTERCULTURAL DE INVESTIGACIÓN PARA LA REVITALIZACIÓN A LA CULTURA BARÍ.	56
ISTHANA	85
AYAKAIKAY-ABBA,	89
4. LA DIMENSIÓN COMUNITARIA Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA... 115	
El docente:	116
El estudiante:.....	116
La familia del estudiante:	116
La comunidad:	117
Los Saddou:	117
Las Autoridades Tradicionales:.....	117
Las aulas y demás espacios escolares:.....	117
El hogar del estudiante o del docente:	117
La Dobba:	117
La Selva:	117

Ríos y caños:.....	117
Lugares sagrados:.....	117
Los asentamientos comunitarios:.....	117
ALGUNAS FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO:.....	117
5. LA DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA Y SUS COMPONENTES	119
5.1 LA SITUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA BARI.	119
Integralidad:.....	122
Diversidad lingüística:	122
Autonomía:	122
Participación comunitaria:.....	122
Interculturalidad:	122
Flexibilidad:	122
Progresividad:.....	122
Solidaridad:	122
“INSTITUCIÓN EDUCATIVA BARÍ:	122
Autoridades Tradicionales:	123
Rector (a):	123
Secretaria:	123
Coordinador del núcleo:.....	123
Comités Educativos Comunitarios:	123
Docentes:	123
Estudiantes:.....	123
CALENDARIO ESCOLAR:	124
FECHAS IMPORTANTES:	124
HORARIO DE CLASES:.....	124
INFRAESTRUCTURA:	124
EVALUACIÓN:	124

PRESENTACIÓN

Están por transcurrir los diez (10) años desde que en el 2.009 se adoptara el Primer PECB para la INSTITUCIÓN ETNO-EDUCATIVA BARÍ. Con él se dio fundamentación al nacimiento de la autonomía académica escolar, tras este largo debate que significa el “DIALOGO INTERCULTURAL”, llevado a la vida formativa existente en los procesos educativos, precisamente cuando aún muchos actos de la educación aparecen al interior de las comunidades indígenas latinoamericanas como un mecanismo de asimilación a la cultura dominante de quienes desde la colonización española han considerado a las naciones indígenas como a gentes que necesitan ser “civilizadas”.

Son casi diez (10) años de construcción académica, apoyados en un instrumento de programación y misión como lo es el PECB, tratando de conciliar los saberes autóctonos (nacidos de la Cultura Barí), con los saberes universales (provenientes de la Cultura Occidentalizada de las mayorías colombianas), para con ello establecer un saber intercultural propio y académicamente autónomo. Una búsqueda de la integración entre los saberes existenciales y ecológicos del mundo Barí y los saberes lógico-compresivos y tecnológicos del mundo Occidentalizado. Una apuesta que apenas comienza y que respecto de la DIMENSIÓN FORMATIVA del PECB, significa recomponer criterios que hagan posible mejorar la ejecución práctica del componente académico desde un PLAN DE ESTUDIOS sujeto a lineamientos, estándares, indicadores de derechos básicos y de evaluación, que retomen siempre la interculturalidad y no la asimilación.

También se sitúa esta discusión en la oportunidad para examinar que el proceso formativo intercultural de los educandos es al tiempo un proceso de FORMACIÓN DE FORMADORES. Aquí el PECB ha resultado mucho más efectivo, porque ha puesto en evidencia que construir ese DIÁLOGO INTERCULTURAL, transmitido por el plan de estudios según los diversos niveles y grados definidos como obligatorios para la educación inicial, preescolar, básica y media (que al igual es Derecho Constitucional Fundamental de los niños y jóvenes) de los estudiantes, comienza por situarse en los alcances y las limitaciones de dos procesos pedagógico-didácticos nacidos de dos culturas distintas. No hay pedagogía verdadera si el formador indígena Bari renuncia a su propia tradición del APRENDER HACIENDO, pues en su saber autóctono se establece una categoría primordial: El saber cultural transmitido (cualquiera sea la manera de hacerlo), es saber para la práctica inmediata y futura.

Esta deficiencia en el saber escolarizado de la educación occidental colombiana, tiene en la experiencia Barí un llamamiento reiterativo: la educación no puede convertirse en educación para la vida si la acción teórica de sus enseñanzas no se convierte a ejecutorias concretas, cotidianas y transformadoras. Pero también los formadores educativos indígenas, para avanzar en su capacidad educadora hasta convertirse en maestros

autónomos, requieren que la primordial experiencia de la escuela moderna les proporcione su principal acierto: La comprensión conceptual de los saberes universales, adquiridos según la taxonomía sistemática de las edades y estructurados desde las lógicas del pensar abstracto para el hacer concreto; es necesario que el estudiante Barí y en primer lugar sus docentes indígenas, aprendan a conceptualizar comprensivamente, sin abandonar su larga tradición cultural del hacer o de la práctica.

Por eso la discusión de estos días es entender este dialogo y cómo impacta los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados a diario. De allí que el educador indígena ha de convertirse (en un paulatino proceso de formación de formadores a cargo de las universidades con programas académicos en pedagogía), en un profesional especializado en ciencias pedagógicas, que sepa actuar como científico social, como creador artístico de formas didácticas, como crítico disciplinar de su propio quehacer. El Componente Pedagógico necesita con urgencia estar costeadado en la CANASTA EDUCATIVA de tal forma que el PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCADORES EN SERVICIO, responda a la necesidad de un etno-educador comprometido con una pedagogía del aprender haciendo, a partir de un diálogo intercultural vigente, que no se puede seguir soslayando o aplazando.

Poco podría avanzarse en el DIÁLOGO INTERCULTURAL que promueve la etno-escuela educativa desde las propias prácticas de enseñanza, si tanto educadores indígenas como estudiantes indígenas y no indígenas, renuncian a la principal herramienta que ha hecho de la pedagogía una ciencia social: la investigación científica del propio quehacer. Aquí el PECB que se ha estado ejecutando, tan solo enunció la dimensión y propuso el componente, pero en términos de establecer las acciones programáticas que daban sentido a la dimensión, no hizo aportes significativos. Esta propuesta de ajustes señala claramente una ruta de investigación aplicada centrada en la pertinencia curricular del plan de estudios, a partir de la práctica de lo aprendido. A partir del conocimiento técnico y las prácticas técnicas para la productividad y sostenibilidad ambiental de una agricultura que obtiene de la biodiversidad genética de las especies selváticas una posibilidad, no solo forestal, si no y ante todo, para la innovación en los procesos curativos a partir de la botánica practicada milenariamente; aquella que ha hecho posible que el Barí resista a la malaria, aunque esté actualmente propenso a la tuberculosis heredada del contacto con las comunidades campesinas occidentalizadas. En este sentido, la etno-pedagogía para la práctica socio-productiva y ambiental en el contexto rural Barí, se acerca a rasgos propios de la pedagogía flexible campesina.

Más, como en primer lugar se trata de investigar el propio proceso de enseñanza, dos acciones resultan prioritarias y del largo plazo para desarrollarse: a) De un lado está el APRENDER HACIENDO, como enseñanza heredada de la experiencia SADDU para transmitir la cultura autóctona; y b) De otro lado aparece el lenguaje BARIÁ, que para la

investigación científica supone el conocimiento, reconocimiento, caracterización semántica y construcción semiótica de una lengua hablada de tradición oral a un lenguaje para la lecto-escritura moderna, bajo claras reglas gramaticales y semiológicas. Sin lengua materna apropiada de manera moderna, el bilingüismo intercultural resulta una quimera que al tiempo aleja la posibilidad real de salvar el conocimiento depositado hoy en los sabios. El PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y EXTENSIÓN CULTURAL, es una apuesta que se propone como ajuste a este componente, según los alcances que se definan durante el debate.

Y poco podría obtener la INSTITUCIÓN ETNO-EDUCATIVA BARÍ si la Dimensión Comunitaria del PECB no evolucionara a mecanismos reales de construcción de la Comunidad Barí como Comunidad Educada, esto es, educativa y educadora. Esta es la verdadera fortaleza cultural de una escuela intercultural de educación que pretende ubicar a la comunidad y su cultura comunitaria, como el centro de su logro formativo integral. No podría haber esa deseada formación integral de los estudiantes, si los educadores y sus directivos-docentes no se convencen del rol de liderazgo que les asiste para establecer una verdadera Comunidad Educada. Un propósito muy alcanzable si se tiene en cuenta que ya los Barí no solo son económicamente colectivistas, socialmente comunitarios, si no y ante todo, desde sus usos y costumbres de la tradición cultural, una nación fundada en las decisiones nacidas de los méritos comunitarios.

No se trata de resolver la formalidad mínima que en las sociedades locales del mundo occidentalizado (urbanas y rurales) se le pide a las Instituciones Escolares, cuando ante el individualismo exacerbado de sus habitantes, la Ley 115 de 1,994 les señala unos mecanismos de gestión comunitaria obligantes, tales como el Manual de Convivencia; los ejercicios democráticos para la elección de delegados de los estudiantes y de los padres o acudientes al Consejo Directivo; la conformación de la Asociación de Padres y Acudientes; o la elección de personeros estudiantiles, pues ellos son espacios necesarios a unas entidades públicas, como los establecimientos educativos, en donde la estructura jerárquica oficial de organización y mando de los mismos se manifiesta como un ejercicio de dominación estatal sobre un conglomerado de individuos, ajenas a formas directas de participación y control de sus actuaciones en la prestación del servicio, por parte de ciudadanos consientes. Para el caso del mundo Barí, no se trata de inducir la existencia de formas participativas ciudadanas, si no de aprovechar la larguísima tradición cultural comunitaria para construir no solo comunidades escolares participativas y decisorias si no una Comunidad Educada, en su conjunto. Una acción que pondría toda la experiencia comunitaria de los usuarios del servicio educativo en función de las misiones trasformadoras de la escuela, tanto en lo individual como en lo colectivo.

En este aspecto, la Dimensión Comunitaria del actual PECB, se queda más que corta. Casi mutilada. Puesto que para nada aprovecha el inmenso conocimiento en organización social comunitaria que el Pueblo Barí posee,

permitiendo que la escuela se aíse y aparezca como una formadora de individuos sin tejido social comunitario y no una auspiciadora de competencias, en aquello que es una fortaleza cultural en el mundo Barí: LA PRÁCTICA COTIDIANA DE CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD. De esta manera se propone un cambio estratégico total del actual componente.

Por último, se hace necesario considerar la Dimensión Político-Administrativa del servicio educativo, para establecer elementos novedosos en sus componentes. Para esta dimensión se establecen tres componentes: El logístico, el administrativo y el institucional. En los tres componentes señalados, el actual PECB ha de evolucionar suficientemente.

En primer lugar porque respecto del Componente Logístico, confunde aspectos de la logística con aspectos pedagógicos y en realidad encontramos muy poco preciso el componente logístico relacionado con el establecimiento de edificaciones y demás instalaciones adecuadas, financiadas desde lo público (casi inexistentes en la actualidad). De igual manera que los soportes tecnológicos a las didácticas y demás actuaciones pedagógicas, los que aparecen sin un enlistado de acciones adecuadas, así se les mencione como necesarios; en este sentido, la nueva propuesta de PECB ha de contener un apartado dedicado al PROGRAMA DE INFRAESTRUCTURAS SANITARIAS, EDIFICACIONES ESCOLARES Y LOGÍSTICAS TECNOLÓGICAS, que sea capaz de transformar los actuales y precarios espacios físicos escolares, construidos por los mismos habitantes de los 25 asentamientos comunitarios.

En cuanto al Componente Administrativo, ciertamente se establece como una dimensión a cargo de la gestión básica de coordinación del servicio más no como una unidad eficiente de planeación-presupuestación-ejecución contractual y control de resultados, según los indicadores del servicio establecidos por el DNP y el Ministerio de Educación. En tal sentido, las deficiencias son tan grandes, que tan solo se cuenta desde el 2.018 con una auxiliar de Secretaría para el(la) Rector(a) de la Institución, de manera que es imposible actualmente, determinar los procedimientos e implementar mecanismos de monitoreo de resultados sobre las actividades administrativas del servicio.

Pero tal vez su principal falencia político-institucional la define el hecho que este establecimiento público educativo para los niveles de inicial, preescolar, básica y media, no ha emprendido la ruta de Autonomía Institucional y de concurrencia, coordinación y complementariedad inter-institucional, establecidas en el Decreto-ley 1953 de 2.014 y sus normativas reglamentarias; además de tampoco haber implementado con suficiencia los procesos contenidos en los decretos reglamentarios de la Ley 115 de 1.994 en materia de educación étnica para pueblos indígenas rurales. De allí que este componente de la dimensión requiera de un PROGRAMA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL que financie una larga actuación de asistencia técnica e implementación de procesos de gobernanza y administración estatal de un servicio público.

Así las cosas, todos estos componentes se encuentran sumamente atrasados, tal vez porque el PECB inicial y los posteriores documentos de ajuste (2013) o de mejoramiento (2017), no se encargan de atender este aspecto de la dimensión señalada.

El debate de que trata esta propuesta, se corresponde hoy con la necesidad que a 2.020 se establezca, en el marco de las nuevas normativas constitucionales y legales que he mencionado, un nuevo PECB con un claro horizonte de diez (10) años, que tenga en cuenta los lineamientos nacionales sobre autonomía y complementariedad académica, investigativa, pedagógica, administrativa e institucional, y al tiempo responda a claros estándares de calidad, centrada en un currículo intercultural pertinente.

Los apartados que a continuación se exponen, son criterios para esta discusión necesaria, que se espera abordar en los seminarios de capacitación no formal que se han venido desarrollando hasta la presente.

1. DIMENSIÓN FORMATIVA Y COMPONENTE ACADÉMICO.

“Los ancianos reunían a los hombres y las mujeres por grupos para aconsejarlos; esto se realizaba en la noche, mientras caminaban. Era entonces cuando se les repetían las historias sobre la creación, la luna, el agua, la tierra, el cielo, los árboles, las cuevas, los animales, y sobre el origen de la mujer y el hombre Barí. Los ancianos aconsejaban, curaban, compartían el saber tradicional, y para no olvidar lo aprendido, lo repetían y lo practicaban.”

PLAN DE VIDA: “Algo nuestro, así somos los Barí”

1.1 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BARÍ.

“Actualmente la educación Barí se encuentra estructurada por áreas y responde a los contenidos establecidos para los grados de primaria, por la cultura occidental. De esto ya ha tomado conciencia la comunidad y los reflejan en el Plan de Vida (2004): *“hoy en día, en las escuelas de los Barí se imparte una educación totalmente occidentalizada y en español, contribuyendo a debilitar el uso de la escritura en lengua nativa. Sabemos que tenemos el derecho a una educación en igualdad de condiciones a todo cuidado colombiano, pero también sabemos que, como pueblo, nuestra cultura e identidad no puede verse aplacada por la educación netamente occidental”*

Esta situación ha llevado al debilitamiento de la cultura, pues los jóvenes actualmente no practican los rituales necesarios para la caza y la siembra; no saben hacer artesanía. Sus costumbres han cambiado, permitiendo que entren las de occidente, de igual forma en algunas comunidades hablan constantemente el Español; en otras se hace una mezcla entre el Barí y el Español. Por eso surge la necesidad de plantear un proyecto educativo propio, que permita vincular a la educación, los conocimientos autóctonos de la Comunidad Barí, en busca de la recuperación cultural.”

A 2018, ¿En qué ha cambiado la lectura hecha a la situación de la educación para la nación Barí en Colombia?

Se alcanzó a 2017 una primera corte de estudiantes que culminaron el onceavo grado de educación formal y por tanto obtuvieron el título de bachilleres. Con inmensas precariedades para atender un servicio de calidad; sin efectiva autonomía integral; sin procesos de acompañamiento para implementar tal autonomía y calidad; sin práctica suficiente de las dimensiones y componentes propuestos desde el 2009, la Institución Educativa Barí “LA MOTILONA” comenzó a mejorar hasta en su nombre, pues ahora se le denomina “INSTITUCIÓN ETNO-EDUCATIVA BARÍ”.

Por su puesto que el reclamo central planteado desde 2003 por e IDCHIJÍ YA ABABÍ, el primer Plan de Vida, sigue estando parcialmente vigente: No hay educación bilingüe; no existe un plan de estudios que llevado a la práctica escolar cotidiana forme a los estudiantes en los conocimientos autóctonos de la milenaria Cultura Barí. La escuela continúa de espaldas a la propia cultura, en la medida que no ha sabido transformar estos conocimientos en saberes pedagógicamente sistematizados; comprensivamente enseñados; didácticamente transmitidos desde las lógicas modernas de la escuela. Sigue siendo una escuela de asimilación cultural occidentalizada, sin efectivo DIALOGO INTERCULTURAL para recuperar y difundir también el saber

autóctono. Una escuela que sigue evaluando a los estudiantes desde los lineamientos, estándares y derechos del aprendizaje relacionados con el sistema de pensamiento y los contenidos sistemáticos del mundo Occidental.

1.2 FORMACIÓN EDUCATIVA Y MUNDO SOCIAL BARÍ.

Desde el año 2009, el PECB planteó la siguiente lectura de la dimensión:

“La interacción de la Institución Escolar debe iniciar con los Mayores, pues la práctica pedagógica no puede presentarse ajena a la práctica de trasmisión ancestral de los Saddou. La comunidad Barí considera que, para atender a lo establecido en el Proyecto Educativo Barí, se necesita que los etno-educadores recurran a los Saddou (sabios de la comunidad), para consultar e investigar sobre lo relacionado con la cultura, y al tiempo lleven a los estudiantes, para que los mismos aprendan sobre los que los ancianos pueden enseñarles. Estos ancianos habitan en todas las comunidades y en ellos se encuentra la sabiduría de Sabaseba; por eso es importante saber hablarles y tratarlos con respeto, por lo tanto, se debe tener en cuenta lo siguiente.

- *Siempre que se dirija a un anciano, sea docente o estudiante, debe hacerlo en Bari-á.*
- *A los Saddou se les debe saludar con respeto y cariño.*
- *Siempre se le debe dar un buen trato, siendo amables y serviciales con ellos.*
- *Se puede hablar con ellos en diferentes lugares de la comunidad, como en la cocina y donde descansan en los chinchorros; pero en el camino, en la selva, en el monte, en el caño, o el río solo se puede hablar del agua y de kiró.*
- *Los ancianos pueden contar historias cuando el día esta soleado y solo de nueve de la mañana a tres de la tarde.*
- *No se debe hablar mal de un anciano porque esto traerá problemas.*
- *Solo los niños mayores de 5 años pueden hablar con los ancianos, pues a esta edad ya saben escuchar y comprender.*

Teniendo en cuenta el cuidado que los ancianos tienen con la cultura autóctona, se debe tener una estrategia que permita el acercamiento sobre la forma de educación escolarizada que actualmente se maneja, haciéndolos entender que podría traer beneficios para la cultura autóctona, si se enseñan también los saberes ancestrales. Dicha estrategia puede ser trazada por cada etno educador y la puede hacer con base en los siguientes pasos.

1. *Realizar la reunión general con la comunidad del asentamiento donde está ubicada la escuela, para socializar el PECB; se debe informar el papel que allí tienen los ancianos por lo cual se necesita de su colaboración (los ancianos pueden ayudar de dos formas: en el desarrollo de las actividades y las consultas que los docentes tengan que hacer sobre la cultura).*

Antes de hacer las actividades donde se necesita de la colaboración de los ancianos, se debe tener mínimo varios encuentros con ellos: En el primero, se les puede hacer una visita y llevar un presente (puede ser comida, alguna herramienta que le sirva para su trabajo, etc.) Pero nunca dinero, porque en la cultura no es una mercancía que este a la venta y se les pide permiso para hablar con ellos. El primer tema sobre el cual hablar, puede ser la juventud actual y la situación de la cultura, preguntándole como era antes la educación, como lograban que los Barí desde niños aprendieran muy bien su cultura; relacionando todo esto con la presente educación escolarizada y la propuesta que se está haciendo en el PECB, haciéndoles entender que necesitamos su ayuda para que los niños y jóvenes se formen adecuadamente dentro de la cultura. En esta visita se sabrá si se puede contar con él como apoyo en actividades y consultas. En el segundo, puede ser la invitación a almorzar en la casa del etno-educador; allí se le cuentan las actividades en las que necesitamos su ayuda, para que nos aconseje como las podemos hacer y nos informe que se necesita para realizarlas (materiales, cosas con las que le podamos ayudar para que salga bien la actividad). Concretando fecha y hora para realizar dichas actividades. Los demás encuentros deben ser el día anterior a la actividad a realizarse con ellos, para recordarles la hora y el lugar donde se hará, agradeciéndole nuevamente por su colaboración.

2. *Dos semanas antes de la actividad con el Saddou, el etno-educador debe preparar a los estudiantes recordándoles el respeto y el comportamiento que se debe tener, por lo tanto, se recomiendan los siguientes pasos: a) Iniciar con una reunión con padres de familia y estudiantes; se puede realizar al iniciar el año o el momento en el que el etno-educador lo considere pertinente. Allí se les puede hacer una actividad donde cada padre se siente frente a su hijo y durante media*

hora le hable sobre quiénes son los Saddou y la importancia que tienen en la comunidad. Además, solicitarles a los padres que en el hogar les den constantemente consejos a los niños sobre el respeto hacia los ancianos; b) Cada día el etno-educador dará un consejo sobre el respeto a los Saddou, siempre recordando lo que se dijeron los días anteriores, de tal manera que al repetirlos se les graben en la mente y el corazón; además, los debe elaborar en carteles para colgarlos en el salón a medida que los va dando, el orden puede ser el siguiente; c) Los ancianos son los sabios de la comunidad, porque Sabaseba es muy amigo de ellos y les encargó que enseñaran a las otras generaciones todo sobre la cultura autóctona del Barí; d) Las canas de los ancianos significan vejez y sabiduría; debemos respetar a los ancianos porque son quienes nos pueden enseñar, para que más adelante cuando seamos también como un Saddou; podamos tener sabiduría; e) No se le debe levantar la voz a ningún anciano (a); f) No se les debe ni pegar ni empujar a los ancianos (as); g) No se pueden burlar de los ancianos ni de lo que ellos dicen; h) Siempre que un anciano hable se debe guardar silencio, escuchándolo sin interrumpirlo; i) Cuando un anciano regaña a alguien por algo malo que hizo, esa persona debe aceptar el regaño en silencio; j) Si un anciano regaña a alguien injustamente, esa persona debe escucharlo en silencio y después de que el anciano termine de hablar, le puede explicar porque es inocente; k) Cuando una persona escucha a un anciano debe estar atento para entenderle y analizar lo que dice; l) Cuando un Barí necesita un consejo, se lo puede pedir respetuosamente a cualquier anciano de la comunidad que tenga la calidad de Saddou.

El proceso de participación de los docentes en las actividades comunitarias y ceremoniales.

1.1.1.1 actividades comunitarias: se caracterizan porque por medio de ellas se obedece a los mandamientos y consejos de Sabaseba; pues allí toda la comunidad se reúne para trabajar y disfrutar unidos; todos comparten, se apoyan, hay colaboración y participación, hay obediencia a los ancianos (as), hay comunicación constante (en bari-á) y en algunas ocasiones hay intercambio de artesanía; son once actividades:

- *Kiro (pesca comunitaria).*
- *Construcción del bohío (símbolo de unidad).*
- *Artesanía*
- *Historias (contada en todas las actividades comunitarias).*
- *Casería.*
- *Recolección de frutos silvestres.*
- *En la chagra.*
- *Lengua (comunicación en bari-á en todo lo relacionado con la cultura).*
- *Deportes*
- *Canto (realizado en las diferentes actividades o en el encuentro al momento de dormir en los chinchorros).*
- *Sitios sagrados (visita y/o historia de ellos).*

Actualmente los etno educadores participan de estas actividades como un integrante más de la comunidad, sin embargo, el Proyecto Educativo Barí necesita que sean líderes que investiguen y aprendan de estas actividades para que ayuden a guiar a los estudiantes en el aprendizaje de ellas.

Por lo anterior los etno educadores serán los promotores de estas actividades de acuerdo con la planeación de proyectos, será quienes se encarguen de convocar a los caciques responsables de cada actividad. Además, gestionara ante el cacique de la comunidad la programación para que durante todo el año se sigan haciendo de acuerdo con el tiempo de invierno y verano.

1.1.1.2 Ceremonias: Para los Barí hay aproximadamente once ceremonias que se encuentran relacionadas con las actividades propias de la cultura, pero actualmente son pocas las comunidades que las practican, las otras están cayendo en el olvido, estas son:

- *Shivá: Cantó que hacen mujeres y hombres por aparte, se intercambia falda, arco, flecha y caña brava.*
- *Kiro: esta ceremonia se hace para tener abundancia de pescado.*
- *Caza: se hace ceremonia para obtener buena carne y para que ningún peligro aceche a los cazadores.*
- *Dobba: se hace ceremonia para que se dé una buena cosecha.*
- *Iacucainas: Se hace después de la construcción del bohío, para que los insectos no entren a él.*

- *Bashusimba. Muerte: esta ceremonia se hace cuando un miembro de la comunidad muere y su objetivo es que tenga vida en nuevo mundo.*
- *Nrosca: Sal, azúcar y caña brava: para que no le dé mal de estómago a las personas.*
- *Karaña: Platas sagradas. esta ceremonia se hace para que las plantas seleccionada para la medicina tradicional, tenga el efecto deseado.*
- *Karé: Esta ceremonia se hace para obtener fuego por medio del roce entre las maderas.*

Teniendo en cuenta que los niños solo pueden observar estas ceremonias, porque aún no pueden practicarlas, los etno educadores tienen el compromiso de recuperarlas por medio de la investigación, para poder vincularlas dentro de un currículo establecido para la educación escolarizada de ciclo tres.

1.1.2 La formación externa para fortalecer la interculturalidad

Para garantizar la calidad de educación escolarizada, además de la formación cultural de los etnoeducadores, se necesita mejorar su formación académica occidental:

- *Normal Superior: para los etno educadores que hayan hecho por lo menos hasta noveno y que deseen trabajar con estudiantes de primaria, formándose como etno-educadores.*
- *Universidad: para los docentes que siendo bachilleres o normalistas superiores, deseen realizar una carrera universitaria en licenciaturas de la educación o en otro saber técnico occidental o indígena (también especializarse)."*

Como se deduce de la cita realizada, el PECB estableció una primera relación de correspondencia entre las enseñanzas occidentalizadas de la educación formal y las obtenidas de la integración con los transmisores ancestrales de la Cultura Barí, o sea los Saddou, sin dejar de lado a los demás espacios culturales en que se viera involucrada la comunidad o la escuela.

Pero después de casi diez años, esta experiencia de integración no se ha realizado con regularidad y compromiso constante de parte de la Institución Escolar y de los Ñatubai o demás líderes responsables en los asentamientos comunitarios.

No se establecieron ningunos indicadores de evaluación a docentes y estudiantes que permitieran a los directivos docentes (rector y coordinado académico), orientar estas actividades en forma continua; tampoco para los directivos docentes y para los padres de familia o acudientes. Aunque en algunas escuelas se han realizado estas prácticas, el Diagnóstico de Estado de Vitalidad de la Cultura Barí, realizado sobre 477 familias de 24 comunidades entre 2.013 y 2.018, demuestra que los contenidos impartidos desde la escuela siguen sin integrarse a los saberes autóctonos. Es muy inmenso el desconocimiento que en 20 de las 24 comunidades (se exceptúan Phatuina, Ichirindacayra, Bridicayra, Corroncayra y Youcayra) se observa sobre las principales expresiones autóctonas, empezando por la pérdida acelerada del lenguaje nativo Bariá.

Es de considerar que el proceso de formación integral de un estudiante indígena, no solo reclama el acceso a los conocimientos académicos básicos que la escuela universal establece y que se han elevado a la condición de "Derechos Básicos del Aprendizaje", pues para el mundo de cada comunidad indígena con cultura autóctona, estos derechos básicos también comprenden, académicamente, las sistematizaciones interculturales de los conocimientos heredados desde la cultura nativa a que pertenece el educando.

Pero la formación integral es más que acceso al conocimiento, pues requiere en primer lugar de llevar a la práctica el conjunto de valores que hacen posible la convivencia pacífica en la sociedad grupal, local y nacional, desde la inclusión y la equidad. Estos valores son pluri-culturalmente diversos para cada comunidad indígena, puesto que en el caso concreto del mundo Barí, criterios rectores como la espiritualidad comunicativa con los ancestros y con otras formas de vida selvática, el respeto por el otro, la armonía y alegría individual y colectiva, la cooperación comunitaria para la supervivencia, la solidaridad (vista como construcción ecológica del hábitat sin dañar el lugar de vida, o como servicio a quienes forman parte de la comunidad), resultan ser ejercicios que no se demuestran desde los conceptos escolares y que tampoco son equiparables a los valores de una ciudadanía democrática, pero que abordados por dichos conceptos previos (interculturalmente elaborados), se han de realizar a diario con los miembros de la comunidad, pues son los que en verdad garantizan esa necesaria convivencia pacífica; de allí que la formación exija un conocimiento progresivo y profundo de la Ley de Origen Barí y del Derecho Mayor que regula una situación en conflicto, más que de mecanismos de control social a partir de la dominación estatal democrática, o peor aún, aquellos valores occidentales de condición totalitaria.

También la formación integral es capacidad práctica para utilizar el conocimiento técnico ancestral, y las destrezas técnicas para utilizar y/o mantener herramientas tecnológicas de tipo Occidental, requeridas para la productividad, de manera que la escuela contribuya a las destrezas exigidas por el mundo del trabajo. No es posible sugerir la conservación ecológica del lugar de vida Barí: LA ISTHANA, si al mismo tiempo el conjunto de conceptos impartidos por la escuela de manera teórica para comprender el conocimiento técnico sobre el trabajo productivo (autóctono o foráneo), no conllevara a ejercicios cotidianos de aprendizaje para el mejoramiento de los procesos productivos en los asentamientos comunitarios donde viven los estudiantes. Si, a manera de ejemplo, se buscara desarrollar en los estudiantes capacidades técnicas prácticas para clasificar y reproducir semillas de alto valor genético forestal (como ciertas variedades de cedros y ceibas, etc.), o de alto valor genético frutícola (como ciertas especies nativas de cacao, de algodón, de piñas o de aguacates, etc.), o de alto valor curativo (como ciertas variedades de tabaco, de ají, de plantas medicinales, etc.), nada de ello sería posible sin talleres prácticos. De allí que la escuela indígena Barí, desde su propia raíz cultural, cuenta con una larga tradición de enseñanza desde el APRENDER HACIENDO, por lo que entonces la dimensión formativa ha de saber apropiarse de estos saberes y con ellos romper la equivocación histórica de la pedagogía occidentalizada de Colombia de mantener un permanente divorcio entre los conceptos venidos del conocimiento y la práctica productiva de los conocimientos técnicos o tecnológicos.

1.3 COMPONENTE ACADÉMICO Y CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN ESTUDIANTIL.

Para señalar los derroteros de la formación académica, el PECB, tanto en 2.009 como en los ajustes de 2.013, señaló aquellos contenidos obligatorios del PLAN DE ESTUDIOS, de acuerdo con los niveles y grados de la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Ante la imposibilidad pedagógica de llevar a la práctica los contenidos originados en la Cultura Barí y señalados en el PECB, en tanto que los mismos no contaban para entonces con un cuerpo de conceptos sistemáticamente establecidos en guías de orientación pedagógica, y aún peor, no se contaba tampoco con el desarrollo lecto-escrito moderno de la lengua materna Bariá, en 2.013, tales contenidos fueron llevados a optativas transversales, mientras que nuevamente el plan de estudios volvía a gravitar en los conocimientos básicos universales definidos por los lineamientos de la Ley 115 de 1.994, los desarrollos de lineamientos y estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y los indicadores de calidad para los Derechos Básicos del Aprendizaje; todos pensados para las escuelas frontales urbanas de la Colombia occidentalizada.

Veamos como el PECB señaló los contenidos que desde la autóctona Cultura Barí habrían de integrarse al Plan de Estudios:

“Nuestro Proyecto Educativo Barí tiene como principios:

1. **EL TERRITORIO.** *Que es el origen del hoy y la construcción del mañana; es la otra mitad del BARÍ. Es la vida, el reflejo de los ancestros; es la historia de una lucha, es una leyenda viva. Sabaseba entregó este territorio a los Barí, nos mostró los sitios sagrados y el respeto y cuidado que debemos tener para mantener su equilibrio.*

2. **LA AUTONOMÍA.** *El Ñatubai representa la autoridad máxima de cada asentamiento comunitario Barí; la toma las decisiones en común acuerdo en cada grupo de la comunidad BARÍ. Es el que dirige y coordina a cada pequeña la comunidad. El ÑATUBAIYI, es la más alta jerarquía y está dada por su capacidad y visión del mundo; nos gobierna acorde a las necesidades, tradiciones y costumbres. La autonomía es el derecho que tenemos como pueblo indígena BARÍ a ser dirigidos por las autoridades tradicionales propias.*

3. **LA LENGUA (BARIÁ).** *Es manera real de comunicación con los ancestros; es lo que nos permite dar sentido a lo que decimos; es lo que nos identifica como un pueblo único venido de la Selva a la que pertenecemos y en donde queda grabada nuestras voces del alma.*

3. **LAS TRADICIONES DE LA CULTURA.** *Es la otra mitad del Barí; son las manifestaciones de nuestras costumbres, valores, y creencias que siempre hemos tenido, como: a) **LA ESPIRITUALIDAD.** Nosotros los BARÍ somos una fuerza que emana de la selva, de los ríos, de la multitud de aves con plumajes coloridos, y del contacto con los seres del más allá, o con los Ichikbari, quienes nos dan la vitalidad y no dieron grandes enseñanzas a través de los Saimandodyi y las tradiciones Saddou. El Pueblo Barí tiene un sistema espiritual orientado por los consejos de Sabaseba. Nosotros debemos transmitir estos conocimientos a nuestros hijos e hijas; b) **LA UNIDAD.** Es el producto de la armonía en un solo pensamiento del Pueblo Barí, pues no ayuda a trabajar y vivir unidos, a compartir en las actividades de comunidad y a escuchar los consejos de Sabaseba, cuando los transmiten los ancianos sabios. La unidad es como el bohío que nos permite unirnos en un solo pensamiento. Hoy no tenemos bohío, pero la comunidad es clara representación de él; cada familia vive su vida de manera organizada.*

Estas son las bases de la etno-educación Barí:

¿Quién es Sabaseba?: *Es el viento fuerte que camina y que se va haciendo suave. Es el que nos guía, nos acompaña, nos orienta y nos enseña en el caminar de la vida. El que se hizo Barí, el que*

organizó el trabajo, sufrió, tuvo sed, transformo la tierra y nos aconsejó; él quiere a los a los Barí y todo se lo entrego para mantener el equilibrio y la armonía en nosotros y la naturaleza.

¿Qué es la Ley de Origen del Barí?: Todo lo que hacemos desde los tiempos del origen, es fruto del Pensamiento Barí, el cual marca la manera como el Barí se educa. En el principio existían **SABASEBA Y LOS SAIMADOYI**; la luna, la tierra, los árboles, las aves, las estrellas, los sapos, las culebras. **SABASEBA** se transforma en una estrella y llega a la tierra a organizarla, a ordenarla, todo era oscuro, se vivía en el caos y Sabaseba trajo la luz del sol. **SABASEBA** se hizo un Barí. Trabajaba y se cansaba; sentía hambre. Sabaseba quería a los Barí. Él les hacía todo con solo pensar. Los Barí no hacían nada, hasta que entre ellos se empezaron a matar por las mujeres que eran muy bonitas, y entonces Sabaseba se fue al poniente, nuevamente, a buscar su esposa y sus hijos. Los Barí vivían felices hasta que un Barí mató a otro Barí por las mujeres y fueron castigados y se establecieron las prohibiciones. **SABASEBA** se fue por donde sale el sol y no regresó más. Solo queda su espíritu. Cuando no había luz del sol, solo alumbraba la luna y todo era oscuridad; **SABASEBA** creó el sol, quien nos ilumina y nos da vida. El espíritu sigue vivo en medio de los Barí. Es quien orienta, guía para que hagas las cosas buenas; él nos cuida de las enfermedades y de los animales y está en el corazón del Barí. Sabaseba entregó su pensamiento propio y los depositó en los ancianos, pues tenía una relación muy grande con ellos. Los Barí conservamos la memoria de los Saymadoyi (primeros Barí), quienes lucharon y se esforzaron para mantenernos unidos y conservar el territorio, que es la vida misma. Para el Barí poder matar un animal debe pedirle permiso al espíritu y tener respeto por él. Es lo mismo para la pesca, hay que pedirle permiso a los espíritus del agua (los Tybabioyi). **SABASEBA** entregó también todo el territorio con las riquezas y es así que un Barí no se entiende sin territorio; el Barí debe corresponder cuidando a los animales, las plantas, la tierra y trabajando en comunidad y mejorando lo que nos rodea. **SABASEBA** con sus compañeros organizó a los Barí por medio de los responsables de pesca, trabajo, guerra, caza, limpieza de caminos, cuidado de la tierra. Los ancianos organizaban los diferentes trabajos y el pueblo debía colaborar, obedecer a las instrucciones que el anciano les daba.

¿Cómo se origina el hombre y la mujer Barí?: **SABASEBA** se encontraba ordenando el mundo, aplanando las montañas; creando más seres como animales o vegetales. Se sentía muy cansado, sudando con el trabajo realizado, sintió hambre y sed, pues llevaba mucho tiempo sin comer ni beber nada. Fue en busca de lago para comer y calmar la sed y se encontró con lagunas piñas y cogió una piña madura, la abrió por la mitad y aparece un hombre y una mujer adultos y en una segunda piña la abre y aparece otra pareja Barí igual que la anterior y abre una tercera piña y encuentra y encuentra un solo hombre sin mujer y abre una cuarta piña pequeña y encuentra una mujer que forma pareja con la anterior y por ultimo encuentra una piña de color morado y en ellos encuentra a los **ICHIKBARÍ**. **SABASEBA** siguió con sed e insistía en comer piña y vio unas que estaban muy maduras y no más con tocar las piñas se levantaban las parejas y ellas se fueron separando y formando el Pueblo Barí. El no pudo tomar agua pues nunca encontró una piña vacía. **SABASEBA** dio como consejo la alegría, por eso el Barí siempre es alegre. **SABASEBA** nos sigue acompañando en sus trabajos y actividades, al ver la alegría y el número de las personas que había creado se le acabo la sed y el hambre, se sintió muy feliz con la creación.

¿Cuáles son los consejos de Sabaseba?: Los consejos de **SABASEBA** deben seguirse para vivir en unidad y seguir siendo alegres y dulces como la piña. Estos son: 1. Trabajar, cazar y pescar en comunidad; 2. Vivir en comunidad en el Bohío; 3. Recibir consejos, especialmente los Saddou; 4. Enseñar el trabajo de la tierra, de la caza, de la pesca, de la construcción del Bohío; 5. Mantener la alegría; 6. Respetar el trabajo de los hombres y de las mujeres; 7. Respetar a los SADOYI; 8. Cuidar y proteger la naturaleza; 9. No olvidar los consejos de los SADDU; 10. Practicar de la medicina tradicional; 11. Elaborar las artesanías del hombre y la mujer; 12. Ser fieles a los consejos de los padres. Cuando los Barí desobedecen estos consejos pueden causar un problema de desequilibrio en la tierra.

¿Cómo es la organización política de la Autonomía?



Normas Barí del derecho Mayor: *Nuestras normas de comportamiento social fueron dadas por SABASEBA; él se encarga de castigar la trasgresión de las normas con la misma naturaleza. Hoy sabemos de la existencia de normas occidentales que protegen el Derecho al Territorio y protegen nuestra identidad, la autonomía y el desarrollo, entre otras. Dicen nuestros ancianos que todo esto ocurrió porque no había una ley que protegiera la vida, el territorio y los intereses indígenas. Hoy no solo aprendimos de nuestros antepasados, de nuestra historia, sino que también contamos con una institución y leyes que nos protegen como grupo étnico y reconoce nuestro territorio.*

Autonomía Funcional Interna: *La autonomía no la dejó SABASEBA por medio de los Ñatubai, para poder dirigir al Pueblo Barí; el mismo Ñatubay elige su segundo para que le acompañe en su labor de trabajo. Antiguamente SABASEBA nombraba al Ñatubay para que tuviera la máxima autoridad; esa persona debe ser mayor de edad, conocedora del territorio, la medicina tradicional y ser sabio. Desde entonces los Ñatubai vienen dirigiendo nuestra propia organización Barí. El Ñatubay no vivía en el mismo sitio, sino que recorría todo el Territorio Barí. Cuando el Ñatubay ordena toda la comunidad debe obedecer.*

Autonomía Territorial: *Antiguamente, no había límite para los Barí, en toda la ISTHANA mandaba SABASEBA y MUCSHÚ. Mucshú escuchaba los comentarios que el Barí hacía en la noche, referente a las labores del día siguiente como: trabajar y sembrar yuca, ñame, batata, etc.; Mucshú hacía todos esos oficios solo con el pensamiento, en las noches, para que al despertar el Barí, todo estuviera hecho. Pero ahora la autonomía territorial es el límite que los estados de Colombia y Venezuela han dado a lo que poseemos aún de nuestro territorio ancestral."*

Igualmente el documento organizó estos contenidos como si fueran áreas del saber, de la siguiente manera:

"PLAN DE ESTUDIOS. *Teniendo en cuenta que para los Barí es de vital importancia formar personas integrales para recuperar y fortalecer su cultura con el objetivo para poder afrontar la occidental de forma crítica: su educación en impartida en Bariá y se encuentra organizada por grados que permiten responder a las etapas o ciclos formativos mencionados en los procesos, desarrollando un plan de estudios estructurado por ejes que responden a los principios, las bases y los fundamentos contemplados en el Proyecto Educativo Barí.*

Organización curricular del plan de estudios:

Primer ciclo (0 a 4 años). La educación Barí parte de la importancia de esta etapa, porque es en ella donde los niños construyen sus bases familiares y culturales, es allí donde empiezan a formarse como individuos que hacen parte de un grupo social y empiezan a conocer sus costumbres.

Segundo ciclo (5 a 10 años). Las niñas y los niños ya se encuentran listos para empezar a escuchar las historias propias de su cultura y son más independientes porque empiezan asumir responsabilidades (en el caso del niño en las labores de la madre y la niña en las de la madre), a participar como comunidad y están preparados para asumir la importante tarea de la elaboración de artesanía; teniendo en cuenta lo anterior desde la escuela se participa y aporta en los procesos propios de preescolar y la primaria. Es decir, los estudiantes ingresan de 5 años a realizar transición, de seis a primero, de siete a segundo, de ocho a tercero, de nueve a cuarto y de diez a quinto, finalizando así una etapa donde no solo se encuentran listos para asumir los nuevos los nuevos roles que le deparan la siguiente etapa, sino que se encuentran preparados y fortalecidos en su cultura, al igual que en los conocimientos necesarios para sumir el bachillerato bien sea en la comunidad o de ser necesario en occidente.

Tercer ciclo (11 a 16 años). Tanto los niños como las niñas entran a tener mayores responsabilidades en el aprendizaje de su cultura, es la época en la que se desarrollan y reciben su falta y su guayuco, lo cual simboliza nuevas responsabilidades y la inserción en su comunidad como hombres y mujeres que son capaces de valerse por sí solos en las labores respectivas. Teniendo en cuenta esto, la escuela aporta además del fortalecimiento cultural propio del ciclo, todos los procesos y conocimientos correspondientes a la secundaria básica y a la media. Hasta el momento esta educación está siendo impartida por occidente, y solo para aquellos que tienen la posibilidad de enviar a sus hijos a pueblos o ciudades, sin embargo dentro del plan d vida se encuentra contemplado que es la educación propia la que debe continuar formándolos en esta tan importante, por eso el pueblo Barí continua en la búsqueda de este objetivo.

Ejes temáticos: *Teniendo en cuenta que los ejes son los grupos de temas que permiten desarrollar aprendizajes culturales y guiar los procesos educativos y las practicas pedagógicas, la educación Barí propone siete ejes que ha sido estructurados teniendo en cuenta el plan de vida, los principios, bases y fundamentos en el PEB (Proyectos Educativo Barí).*

Territorio: *Este es el eje más importante para el Pueblo Barí pues es en el que se encuentran los demás ejes. Ya que el territorio es como la vida misma, un Barí deja de existir si no tiene territorio, es indispensable que los niños entiendan la importancia de este eje, pues Sabaseba creo la vida y alrededor de ella la razón de ser del pueblo Barí, la tierra o Inshtana. Como lo dice el plan de vida “el territorio es el origen del hoy y a construcción del mañana, es la otra mitad del Barí, es la vida, es el reflejo de los ancestros, es la lucha, es leyenda viva. Eso lo saben los jóvenes y lo retienen con su cuerpo, con su razón, con sus sueños, con su memoria...” El objetivo de este eje es que los estudiantes tomen conciencia de la importancia que el territorio tiene para los Barí; la necesidad de su cuidado, su defensa, la armonía comunitaria que les proporciona y la posibilidad de unidad y autonomía como pueblo indígena. Con base en esto, el territorio es eje transversal del plan de estudios, pues los demás ejes aportan para su desarrollo, tanto para el conocimiento de su historia, como para la cultura que gracias a él se ha formado y fortalecido; el llamado a la necesidad de su cuidado ya que los criollos y en general el mundo occidental lo han maltraído y le han quitado riqueza dejando dolor y reduciendo toda la vida que en él habita; los derechos y deberes que de él se desprenden.*

Cultura Autóctona: *“La cultura autóctona es la tradición del Pueblo Barí. Va más allá de sus formas de comer, de vestir, de su trabajo artesanal e incluso de su quehacer como cazadores, deportistas y guerreros. Para los Barí, la cultura y la tradición es algo que habita en su espíritu, en su sangre, que define las normas morales y prohibiciones, que marca el actuar, el comportamiento del Barí, y por tanto, su cosmovisión, su forma de ver, reconocer y sentir la vida misma. El objetivo de este eje es que los estudiantes sean conscientes de la importancia de conocer, rescatar, practicar, respetar y fortalecer y valorar su cultura. Teniendo en cuenta que con el paso del tiempo se han perdiendo diferentes prácticas, creencias y costumbres, dejando que la cultura occidental invada de manera irregular. Actualmente los jóvenes no manejan todas las prácticas culturales que los ancestros han dejado, su contacto con occidente ha permitido que cambien algunas costumbres dejando las propias en el olvido; por eso es importante que la enseñanza (tanto en el hogar, como en la comunidad y la escuela) se ocupe de la recuperación de ellas que el pueblo Barí continúe siguiendo los consejos de Sabaseba;*

viviendo unidos para continuar siendo reconocidos como una cultura autónoma. Para ello en este eje se desarrollan conocimientos relacionados con los mitos de creación, las leyendas, la medicina tradicional, el arte del hombre y la mujer Barí, los deportes, la alimentación, el trabajo tradicional, la estrecha relación de la vida con el territorio y todo lo relacionado con las costumbres.

Autonomía Político-administrativa: Tomando como el estado y condición en el que el pueblo Barí goza de tener independencia política, la autonomía es uno de los ejes que defiende el territorio con mayor fuerza, porque gracias a la organización interna y externa se identifica la autoridad y se establecen las normas que deben regir al interior de la comunidad y a las cuales debe responder frente a una nación multiétnica. El objetivo de este eje es que los niños y jóvenes entiendan los que significa para el pueblo Barí, así como para todos los pueblos indígenas, la autonomía y como es ella la que permite un fortalecimiento de la cultura, así mismo que la practiquen y sean partícipes de las decisiones propias de su pueblo. Es importante que los estudiantes conozcan y trabajen este eje para que fortalezcan su cultura y ella siga tenida en cuenta como un pueblo vivo que goza de unos derechos y cumple unos deberes que le permite seguir gozando de un territorio limpio y en paz; para ello se busca desarrollar saberes relacionados con la historia de la cultura Barí, la organización interna y externa, la organización familiar y sus roles, normas y leyendas del territorio, conocimiento y defensa del territorio.

Lengua materna y habilidades comunicativas: Para el Pueblo Barí y su lengua, el Baríá, es de gran importancia pues gracias a ella su cultura ha sido transmitida por sus ancestros y las generaciones actuales la podrán seguir transmitiendo, el Baríá existe de forma oral, pues aún no existe ningún estudio que pueda identificar con claridad, las vocales y consonantes propias para su adecuada escritura. Así mismo, ante el inminente encuentro con el mundo occidental, el pueblo Barí ha aprendido el español de forma oral y escrita. El objetivo de este eje es que los estudiantes y a la comunidad en general tengan conciencia de la importancia y vital necesidad de practicar la lengua materna en todos los ámbitos relacionados con la cultura; además conocer y manejar de forma oral y escrita el español como una herramienta que permita afrontar la cultura occidental y tener una adecuada comunicación con ella. Los estudiantes deben ser bilingües teniendo como primera lengua el Baríá por lo tanto la educación a nivel familiar como comunitario y escolar debe ser impartida en ella. El español por ser el idioma que permite el contacto con otras culturas se desarrolla a nivel oral y escrito, conociendo sus reglas gramaticales. Para el estudio de las dos lenguas, este eje busca desarrollar habilidades de interpretación y producción de texto tanto oral como escrito. Por lo tanto, en este eje se busca desarrollar aprendizajes como el origen de la lengua materna, el valor de la oralidad dentro de la cultura, categorías y tiempos verbales para el Baríá y el español, narraciones orales y escritas, comprensión y producción de texto orales para el Baríá y español, y escritos para el español.

Interculturalidad y saberes universales: Teniendo en cuenta que la comunidad Barí es una nación indígena vinculada a una parte del país colombiano, tiene un mayor porcentaje poblacional bajo la cultura occidental. Además de otras culturas indígenas, se plantea la necesidad de desarrollar un eje que permita conocer los diferentes temas en los que se encuentran las culturas y las diferencias que hacen posible su existencia. El objetivo de este eje es que los estudiantes logren fortalecer sus bases culturales para discernir con actitud crítica la presencia de la cultura occidental, tomando de ellos los elementos y conocimientos que le ayuden a su desarrollo integral y al de su comunidad. El eje de la interculturalidad permitirá a los estudiantes ampliar los conocimientos de su cultura e identificar los de la cultura occidental propios para cada uno de los grados, entre los que están la investigación y los aportes de Occidente a todo lo relacionado con las ciencias naturales, las ciencias sociales, los medios de comunicación y la influencia de estos en la cultura.”

Los anteriores principios y ejes se proponen didácticamente en los siguientes proyectos pedagógicos de formación:

“EJE CULTURA AUTÓCTONA:

Este eje se desarrolla a través de tres proyectos:

Proyecto No. 1. La familia Barí.

Objetivo: lograr que los estudiantes reconozcan la familia Barí como la columna vertebral de la comunidad, valorándola y respetándola en busca de la protección de su cultura.

Producto sugerido: un almuerzo comunitario donde se comparta todas las experiencias vividas en familia durante el desarrollo de este proyecto.

Aprendizajes que se pueden generar a través del proyecto:

- Organización de la familia.
- Funciones de enseñanza de cada uno de los integrantes.
- Costumbres.
 - Trabajo de la chagra
 - Cuidados de la mujer del embarazo
 - Cuidados de la mujer con la menstruación
 - Cuidado de los niños recién nacido
 - Prohibiciones a ciertas edades
 - Vivienda, ubicación del chinchorro y el fogón
 - Árbol genealógico
 - Consejos de respeto
 - Chagra
 - Cocinar
 - Artesanías
 - Higiene

Proyecto No. 2: La Kiró o pesca comunitaria.

Objetivo: que los estudiantes conozcan la importancia de La Kirora en la unidad familiar y comunitaria a través de su participación.

Producto sugerido: un cronograma pactado con el cacique de pesca y la comunidad, donde se especifiquen las fechas y la periodicidad, con las que su comunidad realizara La Kirora en la época apropiada.

Aprendizajes que se pueden generar a través del proyecto:

- La creación del agua
- La creación de los animales
- Encuentro entre comunidades
- Asamblea e intercambio

Proyecto No. 3: La voz de los Saddou.

Objetivo: que los estudiantes identifiquen la importancia de aprender a realizar la artesanía tanto de mujer como de hombre en busca del rescate de la cultura.

Producto sugerido: la propuesta de un proyecto para el aprendizaje de la artesanía realizada por los estudiantes.

Aprendizajes que se pueden generar a través del proyecto

- Artesanía elaborada por la mujer
 - Canasta
 - Estera
 - Chinchorro
- artesanía elaborada por el hombre
 - flecha y arco
 - lanza
 - chuzo
 - chinchorro
 - importancia, utilidad y cuidado de las plantas que sirven de materia prima para la elaboración de artesanía.

EJE AUTONOMÍA POLÍTICA.

Este eje desarrolla a través de dos proyectos:

Proyecto No. 1: Organización interna del pueblo Barí

Objetivo: que los estudiantes conozcan la organización interna y las leyes de su pueblo, para que participen de ella como miembros activos de la comunidad, fortaleciendo su cultura.

Producto sugerido: un mural que contemple la organización interna de la comunidad, los nombres de los participantes y sus responsabilidades de cada uno.

Una organización interna de la escuela que permita realizar un ejercicio similar al de la comunidad, formado comunidades educativas organizadas.

Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto

- La organización de la familia – roles
- Normas y leyes del territorio
- Límites y mapas
- organización del territorio del pueblo Barí
- Las normas de convivencia
- Ocyiba y Sadoyi
- Historia ancestral del territorio

Proyecto No. 2: Organización externa del pueblo Barí

Objetivo: que los estudiantes conozcan la organización externa para que comprendan las estructuras que su pueblo ha formado para establecer relaciones con los organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Producto sugerido: una tabla informativa donde periódicamente se consigne los acontecimientos relacionados con la organización externa de la comunidad Barí.

Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto

- Respeto y diálogo frente al territorio
- Territorio no embargable
- Normas y leyes sobre la fuerza pública y cultivos ilícitos.

PRINCIPIO DE ESPIRITUALIDAD.

Este principio se desarrolla a través de dos proyectos.

Proyecto No. 1: Conozcamos a Sabaseba.

Objetivo: que los estudiantes conozcan y valoren la espiritualidad que acompaña a su cultura desde siempre, para que la practiquen y fortalezcan su cultura.

Producto sugerido: Encuentros de familia y comunidad para compartir los temas propios de la espiritualidad Barí, donde las enseñanzas son impartidas en Barí.

Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto

- Consejos de Sabaseba
- Ley del origen
- Acompañantes de Sabaseba
- Creación del mundo, agua, sol, piña, fuego
- Cosmovisión Barí
- Consejos de los Sadou.
- Los Ichikbarí
- Alimentos
- Muerte y entierro
- Ritos espirituales
- Elaboración de artesanías de hombre y mujer
- Nacimiento Barí

Proyecto No. 2: Conozcamos nuestra espiritualidad Barí en la flora y la fauna.

Objetivo: Que los estudiantes conozcan y valoren la espiritualidad Barí que se obtiene y trabaja a través de la naturaleza.

Producto sugerido: Atlas de la naturaleza Barí que le permita enriquecer la biblioteca de la escuela.

Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto:

- Creación de la naturaleza
- Creación de los ríos
- Sitios sagrados
- Los mitos
- Los Taibabioyi
- Bisddarin
- Historia de lugares sagrados: significado y educación
- Animales peligrosos o sagrados para la cultura Barí
- Plantas sagradas
- Práctica de la medicina tradicional.

LENGUA NATIVA Y HABILIDADES COMUNICATIVAS.

Este eje se desarrolla a través de dos proyectos:

Proyecto No. 1: Amemos el Bariá

Objetivo: Que los estudiantes reconozcan la importancia que tiene el Bariá en la permanencia de los Barí como cultura, para que lo pongan en constante práctica.

Producto sugerido: Jornada de la oralidad Barí, donde se reúne la comunidad para que los estudiantes los que cuenten con las historias aprendidas.

Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto

- La importancia de la oralidad en Bariá
 - Pronunciación
 - Organización gramatical
 - Interpretación y producción de texto.

Proyecto No. 2: Conozcamos la lengua castellana

Objetivo: Que los estudiantes conozcan e identifiquen la importancia que tiene la lengua castellana en su desarrollo intelectual y el encuentro de culturas.

Producto sugerido: Un centro literario donde participen los niños, sus familias y la comunidad en general.

Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto

- Lecto escritura
- Vocales y alfabeto
- Estructura de una oración
- Sílabas
- Lectura de forma oral y silenciosa
- Tiempos verbales
- Clases de verbos
- Categorías gramaticales
- Comprensión y producción de textos: resumen y toma de notas.
- Narración de cuentos y leyendas
 - Identificación de personajes.

PRINCIPIO DE UNIDAD.

Este eje se desarrolla a través de un proyecto.

Proyecto El bohío Barí.

Objetivo: Que los estudiantes conozcan la importancia del significado del bohío como símbolo de la unidad Barí.

Producto sugerido: Elaboración de un bohío pequeño para el uso de los estudiantes y la escuela.

Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto

- Construcción del bohío
- Que es el bohío
- La importancia del bohío en la comunidad
- Materiales para la construcción del bohío
- Construir en comunidad
- Vivir en comunidad en el bohío
- Consejos de Sadou sobre la construcción e importancia del bohío
- El trabajo de la tierra
- Cuidado de la tierra
- Vivir, conocer, compartir en unidad.

EJE DE LA INTERCULTURALIDAD Y LOS SABERES UNIVERSALES

Este eje se desarrolla en dos proyectos.

Proyecto No. 1: El mundo de las matemáticas.

Objetivo: Desarrollar en los niños y las niñas las habilidades matemáticas tradicionales y occidentales para que descubran la utilidad y la importancia que tienen en su diario vivir.

Producto sugerido: Una huerta escolar.

Aprendizaje que se pueden generar a través del proyecto

- Peso Barí – occidental
- Medidas Barí – occidental
- Figuras Barí – occidental
- Conjunto Barí – occidental
- Operaciones básicas
- Formas de medir el tiempo Barí – occidental
- Diferenciación de colores
- Números Barí – occidental
- Lógica matemática
- Economía Barí – occidental

Proyecto No. 2: Conozcamos los saberes del mundo Occidental

Objetivo: Lograr que los estudiantes conozcan de una manera más amplia el pensamiento del mundo occidental para que valoren y descubran la riqueza de su propia cosmovisión.

Producto sugerido: Elaboración de un museo.

- Partes del cuerpo humano
- Desarrollo del hombre y la mujer
- Clasificación de los animales
- Flora y fauna
- Situación actual del medio ambiente en el mundo
- Las diferentes clases de clima en Colombia
- El universo
- Medicina tradicional y occidental
- Reinos de la naturaleza
- La familia dentro de la sociedad
- Resguardo
- Recursos renovables
- Legislación indígena

- Organizaciones indígenas nacionales e internacionales
- Constitución política de Colombia
- Historia de Colombia
- Relieve
- Organización política
- Medios de comunicación.”

Como puede observarse, el planteamiento general del Plan de Estudios, pareciera responder con suficiencia al reto del “DIALOGO INTERCULTURAL”, pues tomando en primer lugar el saber autóctono indígena, lo integra al saber universal mediante proyectos pedagógicos.

En términos prácticos, las evaluaciones al saber universal que practica el ICFES en varios momentos del ciclo básico (Quinto grado o corte de básica primaria, Noveno grado o corte de básica secundaria y Onceavo grado o corte de media), también son llevadas a los estudiantes colombianos de las culturas indígenas. Para el ICFES y el Ministerio de Educación, el saber básico universal que evalúan es un Derecho Básico Fundamental del Aprendizaje de niños y jóvenes, por lo tanto, una vez desarrollada la capacidad comprensiva básica, es posible considerar aquellos otros contenidos del plan de estudios calificados como “currículo propio pertinente”.

Veamos como está propuesta la organización escolar de la formación:

GRUPOS DE NIÑOS PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO: *La Secretaria de Educación Departamental considera que por salón debe haber un grupo por lo mínimo de quince niños (as), sin embargo, para la propuesta de trabajo en la educación escolar Barí se considera en defensa del derecho a la educación y se considerando el derecho a las otras comunidades, debe haber educación e todos los lugares donde los niños la necesiten, así sean grupos inferiores a lo establecido.*

El modelo educativo está diseñado para aplicar en grupos grandes y pequeños, de un solo grado o para multigrados, facilitando el aprendizaje colaborativo y la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Actualmente son 382 niños atendidos, distribuidos en catorce escuelas, que su vez se agrupan por núcleos para un mejor control.

¿CÓMO SE IMPLANTA EN LAS ESCUELAS EL MODELO MULTIGRADOS?: *Los proyectos se encuentran diseñados de tal forma de tal forma que se puedan agrupar los grupos pequeños (transición, 1°, 2°, 3°), y los grados más grandes (4° y 5°). Si una escuela tiene dos maestros, pueden distribuirse los niños de la forma mencionada; este tipo de agrupación permite desarrollar un mismo proyecto con contenidos diferentes para cada grado, pues cada uno tiene un obtuvo.*

Un ejemplo, es “la familia Barí” (se encuentra dentro del eje de la cultura), el cual se debe desarrollar en transición, primero, segundo y tercero, para cada grado gay unos objetivos y unos aprendizajes diferente, sin embargo, se pueden desarrollar actividades iguales, pero con diferente intención. Es decir que si se propone hacer visita a las casas de cada una de las familias de la comunidad, los de transición pueden observar y escuchar quienes integran la familia, los de primero las labores que tienen cada uno dentro del hogar, los de segundo preguntar cuál es el papel que cumplen los niños y niñas, los de tercero preguntar por la importancia que tiene la vivienda para esa familia. Después podrán retornar al salón para realizar sub actividades separados por grados, los de transición pintaran carteleras sobre lo que vieron en las visitas, los de primero pintaran las labores de los integrantes de la familia, en hojas bloc; los de segundo redactaran una historia con el papel que se desempeñan dentro de la familia y los de tercero organizaran una exposición sobre lo que aprendieron durante la salida.

Esto mismo sucede con los grupos de terciere y cuarto, que para el caso que les correspondería trabajar el mismo eje con el proyecto” la voz de los ancianos”, quienes pueden hacer un encuentro con ancianos y el material necesario para la elaboración de artesanía, mientras que los estudiantes de cuarto aprender hacer canasto (niñas) y arco (niños); los de quinto pueden estar aprendiendo hacer falda (niñas) y lanza (niños).

También se pueden presentar caso en los que el multigrado puede estar conformado por estudiantes de los primeros grados y últimos grados, por ejemplo, una escuela que solo tiene un docente y allí hay un grupo compuesto por niños de transición tercero y quinto.

Para este caso los docentes deben buscar actividades tan completas que puedan satisfacer el objetivo de los proyectos para cada grado, regresando al objeto de los proyectos "la familia Barí" y "la voz de los ancianos", en la visita a las casas de las familias de la comunidad, los estudiantes de cuarto y quinto pueden indagar sobre la importancia de las artesanías para una familia, cuáles son las más usadas por esa familia, quien les puede indicar donde pueden conseguir los materiales, etc. O en un encuentro con ancianos los niños pequeños pueden preguntarle sobre la historia de la familia Barí, mientras que los grandes sobre a historia de la artesanía.

¿QUÉ ES EL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS ESCUELAS MULTIGRADOS?: Por cultura la comunidad trabaja de manera colaborativa, pues todos se apoyan al momento de realizar los diferentes trabajos como la caza, la pesca, la construcción, chagra etc. Por ejemplo, el cacique de Kiro, distribuye las responsabilidades de cargar piedra, hoja, de acomodarlas, etc., y al finalizar se reparte, la pesca obtenida, en partes iguales en la familia.

Tendiendo a esta característica tan importante, el proyecto educativo Barí propone el trabajo por proyectos para que desde allí se siga fortaleciendo el trabajo colaborativo de varias formas:

- Cuando hay grupos multigrados, los estudiantes, los estudiantes más grandes ayudan a los pequeños, bien sea en su cuidado o en la búsqueda de aprendizajes.
- En los grupos multigrados al momento de compartir los subproductos, los pequeños aprenden de lo que exponen los grandes y estos a su vez recuerdan temas expuestos por los pequeños.
- Así mismo y como se mencionará en la dimensión ciudadana, el trabajo colaborativo se observará en la participación de la comunidad, pues muchas de las actividades la vincularán.

¿CÓMO SE EVALÚAN RESULTADOS DOCENTES EN LAS ESCUELAS MULTIGRADOS?: La evaluación de los docentes se hará por diferentes entes, lo cual les permitirá fortalecer su desempeño como docente y como líder comunitario. Entre los aspectos a evaluar se encuentran la puntualidad y cumplimiento de horarios, comportamiento dentro de la comunidad como modelo para los niños (los estudiantes imitan a los docentes por eso se deben portar bien), en cuanto a la planeación y cumplimiento de actividades y por ende la implementación del proyecto. Los entes evaluadores son:

- Comunidad: Por medio de la observación los padres de familia, los niños y la comunidad en general ven los procesos que están implementando y en cada reunión bimestral podrán darles a conocer los aspectos por los que se ha destacado y los que deben mejorar.
- Caciques: además de hacer lo mencionado en comunidad, en ocasiones escoge algunos niños y les hace preguntas para observar si los aprendizajes son adecuados con los establecido en el PEB, esto lo hace con la intención de revisar si los docentes se encuentran al día con lo que se ha planeado desarrollar.
- CEC: los comités educativos comunitarios, evaluarán mensualmente a los docentes en sus reuniones.
- Compañeros: El director del grupo hará la evaluación con los docentes en las reuniones del núcleo, así mismo, se evaluarán los docentes, tanto por núcleo como a nivel general aprovecharán las reuniones establecidas para evaluarse entre ellos y proponer soluciones en busca del fortalecimiento de las habilidades pedagógicas y culturales de cada uno.
- Rector: Además de la parte académica, el rector evaluará todos los procesos administrativos que son la responsabilidad de los docentes; de igual forma puede aprovechar las reuniones generales de docente para ello.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO: Actualmente el seguimiento y evaluación del modelo se está haciendo por medio de la coordinadora de educación y pedagoga, quienes son supervisadas por Asocharí y a su vez por el consejo mayor de caciques. Pero cuando empiece a funcionar la institución educativa, propia para las personas que harán seguimiento y evaluación serán:

- *El consejo autónomo: En cada reunión se debe hacer una presentación para informales el estado en que se encuentra el proceso de aplicación del modelo, allí se deberán acoger la sugerencias y mandatos que se den.*
- *La comunidad: Tanto padres de familia como estudiantes, abuelos y de mas integrantes de la comunidad serán quienes pueden evaluar el modelo una vez se empiece aplicar. Los docentes pueden elaborar entrevistas y encuestas que les permite saber los resultados de la evolución.*
- *El rector (a): Por medio de la observación y con herramientas como los radios de campo, el rector (a) podrá hacer seguimiento a los procesos desarrollados durante la implementación del modelo y podrá retroalimentar a los docentes en los encuentros semestrales.*
- *Los comités educativos comunitarios: Observando y revisando mensualmente, los procesos que se dan en el desarrollo de los proyectos.*
- *Los docentes en cada reunión en general: Harán el seguimiento a la implementación del modelo en cada una de las escuelas, allí expondrán los inconvenientes que s eles presentan y las estrategias para obtener la calidad en el modelo.*

Para hacer este seguimiento al modelo, se puede hacer uso de las dos formas de evaluar que propone el PEB: la evaluación de problemas (con el árbol de problemas o la espina de pescado.

LOS NÚCLEOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

NÚCLEO	ESCUELAS	GRUPOS	GRADOS
UNO	<i>Iquiacara</i>	3	1°, transición, 2°.
	<i>AcDOSarira</i>	1	4° y 5°
	<i>Aractocbarí</i>	1	3°
	<i>Caxbarincaira</i>	1	Transición a 3°
	<i>Saphadana</i>	1	Transición a segundo
DOS	<i>Brubukanina</i>	1	Transición a segundo
	<i>Pathuina</i>	1	Transición a tercero
	<i>Suerera</i>	1	Transición a cuarto
	<i>Shubakbarina</i>	1	Transición a quinto
	<i>Yera</i>	2	Transición a segundo Tercero y quinto
TRES	<i>Bridikaira</i>	2	Transición a tercero Cuarto quinto
	<i>Ichirindakayra</i>	2	Transición a tercero Cuarto y quinto
CUARTO	<i>Karikachaboquira</i>	6	Transición Primero Segundo Tercero Cuarto y quinto
	<i>Beboquira</i>	1 (rocío)	Transición a cuarto

Los núcleos fueron agrupados por la cercanía entre comunidades, de tal forma que al coordinador de cada uno se le facilite visitarlas o recoger la información que sea necesaria.

Las labores del coordinador de núcleo es planear las reuniones, hacer seguimiento al modelo en cada una de las escuelas asignadas, estar pendiente de los procesos administrativos que deben entregar los

docentes (matriculas, listados, boletines, etc.). para facilitar y así mismo la implementación del modelo, se propone realizar cinco reuniones al año (ver organización en el punto de planeación escolar).

Estas reuniones permitirán que haya retroalimentación sobre los proyectos, trabajo colaborativo entre los docentes porque se propondrán estrategias para fortalecer la implementación del modelo, se revisara el desempeño de cada docente por ende se buscaran soluciones a posibles problemas o inconvenientes que surjan, así mismo se identificarán las estrategias exitosas para ser aplicadas por todos.

De esta manera los docentes que se encuentren solos en sus comunidades, podrán recibir retroalimentación y despejar dudas con sus pares.

PLANEACIÓN ESCOLAR: La planeación escolar debe estar en cabeza del rector (a) del colegio y todo su equipo de etno educadores, teniendo como base los siguientes aspectos.

- Reuniones generales de docentes: Se deben realizar tres en el año, la primera al inicio (entre los meses de enero y febrero) con el objetivo de hacer planeación anual. La segunda a mitad de año (entre los meses de junio y julio), con el objetivo de evaluar lo realizado en el primer semestre. La tercera a final del año (diciembre), para evaluar y proponer mejorar para el siguiente año. Estas reuniones se proponen para estas fechas, aprovechando las asambleas generales (todos los docentes asisten a ellas), de tal forma que deben realizar antes de que ellas inicien o al terminar.
- Reuniones de núcleo: Se deben realizar al año, tres de ellas harán parte de las reuniones generales de docentes, donde se asignará un día para su desarrollo; las otras dos se realizarán en abril y en octubre.
- Reunión de padres de familia y comunidad: Se debe realizar bimestralmente con el objetivo de entregar informes de los estudiantes, socializar el Proyecto y modelo educativo Barí y evaluar sus avances.
- Calendario escolar: Tener en cuenta las fechas especiales, los horarios de clases y la implementación de los proyectos.
- Horario de proyectos: Se propone trabajar dos proyectos al tiempo, uno referente a la educación propia y otro a los aprendizajes occidentales; dando mayor tiempo al primero.

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7 – 8 a.m.	Bienvenida y dinámica inicial				
8: 30 – 9:30 a.m.	Actividades proyecto educación propia				
9:30 – 10: a.m.	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
10 – 12: 30 p.m.	Actividades proyecto educación occidental				

Este divorcio técnico entre saberes indígenas a ser convertidos en conocimiento escolar y saberes universales, comprensivos y básicos, hace que la mayoría de EJES TEMÁTICOS propuestos por el plan de estudios y el PECB (en sus dos propuestas aprobadas), no resulten primordiales al momento de la evaluación general, colocando a los estudiantes indígenas en los últimos lugares de las ponderaciones del ICFES. Entonces la organización escolar y la evaluación son diseñadas de una manera pero la práctica pedagógica no guarda correspondencia con esta organización-

evaluación, puesto que está de por medio el problema de los saberes que están siendo evaluados.

De manera que la práctica del PECB se debate entre las exigencias de la evaluación nacional, sujeta además a los lineamientos, estándares, indicadores de calidad de los aprendizajes básicos y pedagogías centradas en la comprensión comunicativa o de las competencias comunicativas básicas, mientras que la cotidianidad del mundo Barí se ve presionada en su estructura cultural autóctona, por una manera escolar de educación que en muy poco aprecia y reivindica los conocimientos provenientes de sus milenarios saberes. La asimilación pro-occidental queda así evidenciada, generando grandes daños a la cultura autóctona.

2. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

“El proceso de conocimiento Barí es el consejo, el cual parte de Sabaseba, el creador; Sabaseba es el Gran Maestro, es el consejero y el orientador; sus consejos y enseñanzas definen un modelo de comportamiento. Él habló para enseñar cómo deben ser y actuar los Barí. Entregó por medio de sus ayudantes, la sabiduría a los Saddou, por eso ellos transmiten oralmente el pensamiento de la Cultura del Barí, de generación en generación, a hijos, nietos y en general a la comunidad. Este proceso es la columna vertebral de la trasmisión de nuestra cultura, en el también participa la familia, la comunidad y los líderes comunitarios.”
PECB, 2009.

2.1 LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ETNO-EDUCADORES.

El PECB, tanto en 2009 como en 2013, plantea la dimensión pedagógica partiendo de una reflexión: Los docentes nativos Barí, para realizar un a pedagogía pertinente, están llamados a comprender las maneras como se han realizado los aprendizajes de la cultura autóctona desde la trasmisión oral de los Saddou.

Al considerar la pedagogía practicada hasta el 2009, cuando la mayoría de los educadores en las escuelas indígenas provenían del mundo Occidentalizado, se estableció la crítica sobre la incapacidad de esos ejercicios pedagógicos para comprender el conocimiento autóctono. Veamos algunas de esas conclusiones:

“Debido a su formación, la gran mayoría de docentes Barí no tienen las bases pedagógicas que les permita planear sesiones de trabajo pertinentes para sus estudiantes. Por ese motivo terminan “dictando clase”; se dedican a enseñar como ellos aprendieron. Es decir, que terminan implementando clases de la escuela tradicional, donde es el docente quien tiene el conocimiento y la única participación de los estudiantes se limita a la copia y memorización de la información. Los docentes necesitan ser capacitados en los diferentes aspectos pedagógicos que les permita un mayor acercamiento a los estudiantes; emplear metodologías y didácticas pertinentes a la población; manejar e implementar herramientas de evaluación para todos los entes que participan de la formación integral de los estudiantes.

De igual forma y teniendo en cuenta que los docentes son personas que necesitan estar en constante comunicación, tanto con su comunidad como con la cultura occidental, además de ser las personas que les están enseñando a los niños, se hace necesario capacitarlos en competencias comunicativas, para que ellos sean capaces de interpretar, argumentar y proponer de forma oral y escrita, con una adecuada construcción gramatical. Por último, y basados en el plan de estudios, los docentes deben ser capacitados en la metodología de trabajo por proyectos; donde aprenden a formular objetivos; a diagnosticar situaciones dentro de determinados contextos; a planear actividades que permitan el desarrollo del proyecto con la participación de la comunidad; a integrar los temas y conocimientos pertinentes para cada uno de los ejes; en general que les permita realizar con seguridad, calidad y profundidad los proyectos propuestos para la educación Barí.”

Llevando este contexto a los enfoques de pedagogía que desde un principio se recomiendan y establecen como los convenientes, se establecen las siguientes bases de la Dimensión Pedagógica, en términos teóricos.

2.1.1 LA TRASMISIÓN AUTÓCTONA DE LOS SABERES DEL BARÍ Y LA ASIMILACIÓN A UNA PEDAGOGÍA.

Parte de un criterio equivocado el marco teórico en cuestión, pues considera que toda experiencia de adquisición del conocimiento es a la vez un ejercicio pedagógico. Esta lectura no es correcta, por lo siguiente: a) Las personas, cualquiera sea la cultura en que se encuentren inmersas, están permanentemente aprendiendo del entorno antrópico ambiental, según el sistema de pensamiento cultural que hace posible entender e interpretar la realidad y el entorno en que viven la existencia; para ello, no necesitan de la escuela. Esta manera de aprender no requiere de la sistematización conceptual y de los métodos de aprendizaje que provee la escuela de la modernidad. Podríamos decir que con la modernidad vino la comprensión lógica sistemática de conocimientos esenciales enseñados desde la escuela, tales como los sistemas lógicos de pensamiento, los métodos de comprensión y las didácticas requeridas para la progresividad comprensiva; como bien puede entenderse al estudiar la historia de la pedagogía del mundo antiguo greco-romano y de la modernidad. Así tenemos que para utilizar el mecanismo de la socialización escolar, la educación que se imparte en ese espacio requiere de la pedagogía y de las ciencias sociales o exactas que la auxilian como técnica que permite el aprendizaje sistemático. Llamamos pedagogía, esa capacidad de enseñanza-aprendizaje que se provee desde la escuela; y b) En la vida cotidiana, las personas, cualquiera sea su cultura, están aprendiendo con el mismo ritmo de su existencia, a partir de querer saber para responder a sus necesidades o labores diarias; es un aprendizaje de la experiencia, empírico, tan solo sujeto a las necesidades individuales del entender y hacer. En cambio el conocimiento sistemático provisto por la escuela, por básico que sea, es no solo esencial, sino acelerado, concentrado, progresivo de lo simple a lo complejo, conceptual más que empírico, que somete las síntesis teóricas provenientes de las ciencias al crisol de la práctica, de tal manera que teoría y práctica afiancen los saberes.

El error se evidencia al considerar que la trasmisión de conocimientos autóctonos de la Cultura Barí, realizada oralmente por los sabios, líderes comunitarios y padres o familiares de los niños y jóvenes en edad escolar, son de por sí pedagógicos. Esta suposición es anticientífica. Lo es no solo porque la pedagogía es enseñanza-aprendizaje desde la escuela, por flexible que la misma sea, sino que también esta aseveración rompe con el sentido histórico del conocimiento técnico. Es indiscutible que el mundo cultural Barí y su sistema de trasmisión de conocimientos obedece a un estadio del desarrollo técnico muy distinto al alcanzado por la modernidad de Occidente y de donde emergió la pedagogía escolarizada. Otra cosa bien distinta es que después de adelantar un ejercicio científico de sistematización de la sabiduría alcanzada por la nación Barí, se lleven sus contenidos,

progresivamente organizados, a un Plan de Estudios, cuyas enseñanzas se adelanten mediante el uso de lenguajes lecto-escritos modernos como el Castellano o como podría suceder con el Bariá, así como a formas de pensamiento conceptual comprensivo de estos contenidos, para hacer que dichos aprendizajes sean en verdad pedagógicos. Veamos lo que dice el PECB, al respecto:

“Cuando la familia se reúne en torno a la preparación de los alimentos y su ingestión, el padre la madre y los abuelos, transmiten los consejos de Sabaseba a través de la historia, enseñando como son las costumbres y tradiciones propias de los Barí. La familia enseña que los Barí forman parte de una comunidad dirigida por un Natubai y que son y existen gracias a su territorio. El Natubai, por ser la mayor autoridad de la comunidad, se encarga de transmitirle a todos sus integrantes los consejos de Sabaseba, en cuanto a vivir en comunidad: el respeto, el trabajo y la organización de las diferentes actividades comunitarias, así como el cuidado y la defensa de su territorio.

Existe una norma muy importante al momento de transmitir los consejos: se debe hacer en horas de la mañana y/o al medio día; en la tarde no es bueno porque es el momento en que los espíritus caminan por la tierra y según su sistema de creencias, pueden hacer daño o enfermar a las personas que no obedecen.

Por todo lo anterior se considera que los consejos son la base del Modelo Educativo Barí. Porque ha sido la forma que ha permitido transmitir la cultura de generación en generación; la razón de ser de este mundo. Porque gracias a los consejos, se ha podido transmitir la información y el conocimiento necesario para mantener un territorio, conservar la lengua propia, respetar y ejercer la espiritualidad, seguir viviendo en comunidad, y mantener la autonomía, a pesar de la cercanía con el mundo occidental.

En este proceso de conocimiento y educación, se pueden observar varios tipos de aprendizaje:

Aprendizaje en el medio cultural de la comunidad.

Este aprendizaje se da por medio de procesos que están presentes en todas las actividades de formación del Barí para su vida en la selva y en comunidad, lo cual permite que las personas se apropien de los conocimientos, creencias y actividades propias de la cultura.

a. Observación: *Entendido como la acción de mirar y examinar atentamente actividades, situaciones que se presentan en el diario vivir. Esta acción empieza a estimularse en los niños desde muy pequeños, en el seno de la familia, pues ellos desde su nacimiento hasta aproximadamente los cuatro años, están acompañando a la madre en todos sus quehaceres de la casa. Mientras aprenden a caminar, los cargan al tiempo que realizan las actividades y allí ya el niño empieza a ejercitar la observación. Cuando ya caminan, siguen acompañando a la madre o la abuela y después de los cuatro años, las niñas continúan con las abuelas y los varones se dedican a acompañar a los padres y/o abuelos; en los dos casos se sigue ejerciendo la observación, pues el objetivo de esa compañía es que los niños vean constantemente las tareas que ejercen los padres y actividades comunitarias.*

b. Escucha: *Entendida como la acción de atender a los consejos que se dan dentro de la comunidad Barí. Esta acción está presente desde la creación, pues los primeros Barí escucharon los consejos de Sabaseba y los siguieron, formando una común unidad que les permitió tener una cultura propia. La acción de escuchar es muy importante, pues desde el nacimiento es lo que permite que los niños se apropien progresivamente de su lengua. La familia habla con los hijos en Bariá, cuando se encuentran en la casa o haciendo el acompañamiento en los diferentes trabajos. Les van explicando paso a paso lo que deben hacer para formarse como mujer y hombre; así mismo, transmitiéndoles las historias y los consejos dejados por Sabaseba, entre los que se encuentra el trabajar, vivir y permanecer unidos; lo que les da para que atiendan la necesidad de aprender de la comunidad.*

c. Práctica: *Tomada como a capacidad de ejercer las actividades y aplicar los consejos. Desde que se encuentran en el seno familiar, empiezan a poner en práctica lo que han venido aprendiendo por medio de la observación y de la escucha con sus padres, madres y/o abuelos; a las niñas, como, por ejemplo, cuando las mujeres van a lavar, les dan piezas de ropa para que imiten los movimientos que se requieren para hacer un buen trabajo; cuando van a recoger leña, les dan un canasto y se los enseñan*

a acomodar en la cabeza para que carguen algunas piezas de madera; así mismo sucede con los niños cuando acompañan a sus padres; en la cacería, les enseñan a construir pequeños arcos con taco y flechas para que practiquen su tiro con lagartijas y otros animales pequeños. Dentro de las situaciones y actividades en la que se necesita y se realiza la práctica.

d. Repetición: Tomada como la acción de volver hacer alguna actividad. Dentro de la Cultura Barí se repiten las actividades por medio de las cuales se enseña la cultura y se repiten las historias y los consejos para que sean aprendidas por las diferentes generaciones. Para los Barí, la repetición es muy importante, porque es a partir de ella que se va perfeccionando la práctica. En esta cultura se entiende que el conocimiento no se adquiere de una vez, sino observando, escuchando y practicando varias veces hasta que en la memoria queden grabadas las historias y consejos propios de la cultura; y las técnicas para realizar las diferentes actividades se perfeccionen. La repetición se da en todas las actividades y oficios mencionados, porque en la medida que se trabaja, o se hace artesanía, o se pesca, se comparte en familia y en comunidad. Los Saddou repiten las historias y consejos dejados por Sabaseba porque necesitan que todas las generaciones Barí las conozcan, las aprendan, las respeten y más adelante las enseñen a nuevas generaciones. El memorizar y el adquirir práctica son las pruebas claras de haber adquirido un aprendizaje; de tener conocimiento.

Los procesos de observación, de escucha, practica y repetición, se pueden dar de manera aislada o conjunta, lo cual depende de la situación, la edad de los que aprenden, y la actividad por medio de la cual se aprende.

Aprendizaje directo en la educación escolarizada.

Este aprendizaje directo en comunidad es el insumo básico para la educación escolarizada Barí, pues es el que permite establecer los procesos por medio de los cuales los estudiantes se van apropiando del conocimiento. Considerando que el Proyecto Educativo Barí propone desde su componente pedagógico y metodológico, implementar la educación por medio de ejes y estos a su vez por medio de proyectos que retoman las actividades propias de la cultura, los cuales se desarrollan en todos los grados. Los procesos de aprendizaje directo se implementarán de la siguiente manera:

En general, los proyectos para todos los grados conservan los procesos del aprendizaje directo, por eso se empieza por la observación y la escucha para pasar a la práctica y repetición en busca del aprendizaje y la experiencia. Sin embargo, en los grados de transición a tercero, se hace mayor fuerza en los primeros procesos y en los grados cuarto y quinto en los dos últimos.

En el desarrollo de cada uno de los proyectos los niños aplican estos procesos, pues las actividades que se plantean son propias de la cultura, sin embargo, los más pequeños serán quienes deben fortalecerlo y afianzarlo porque aún no les está permitido practicar algunas actividades.

Los proyectos para los grados de transición a tercero (donde las edades oscilan entre los 5 y 8 años), se encuentran orientados a fortalecer la observación y al escucha, ya que en estas edades los niños no pueden realizar algunas actividades como artesanía, deportes, medicina tradicional, natación, coger fuego etc.; solo las pueden observar mientras escuchan los consejos que sobre ellas dan los mayores; en algunas les es permitido ayudar con restricciones.

En el siguiente cuadro se relacionan las actividades que se realizan en la educación propia y los tiempos y espacios en que se pueden dar:

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESPACIO
Kiro	Se realiza generalmente cuando hay asambleas, porque allí se reúnen varias comunidades (23). Sin embargo, cuando un Cacique lo considere apropiado puede reunir su comunidad para que la realicen. Se puede hacer en horas de la mañana y en la tarde máximo hasta las cuatro. Se debe tener en cuenta que haya tiempo de verano.	En los caños y ríos cercanos a la comunidad.
Construcción del bohío	Se puede realizar durante el día mientras haya luz de sol y en época	Al interior de la selva. En la

	<i>de verano.</i>	<i>comunidad.</i>
<i>Artesanía</i>	<i>Se puede realizar durante el día mientras haya luz de sol.</i>	<i>En cualquier parte de la comunidad.</i>
<i>Historias</i>	<i>Solo se pueden contar en las horas de la mañana y al medio día.</i>	<i>En los lugares donde se realizan los trabajos tanto de hombres como de mujeres (chagra, caño, cocina, etc.) lugares sagrados y todos los lugares donde realicen actividades los Barí.</i>
<i>La carrera</i>	<i>Se realiza generalmente cuando hay asambleas, porque allí se reúnen todas las comunidades (23), después de kiro. Sin embargo, dentro de cada unas de las comunidades se practica para preparar a los mejores competidores</i>	<i>Se realiza por el monte y van desde los caños donde se hace kiro hasta la comunidad donde se está realizando la asamblea.</i>
<i>Tiro al blanco</i>	<i>Se da mientras haya luz de sol. Se hace en cada una de las comunidades y cuando hay asambleas.</i>	<i>En un espacio de la comunidad, que sea amplio y libre.</i>
<i>Lucha libre</i>	<i>Se da mientras haya luz de sol. Se hace en cada una de las comunidades y cuando hay asambleas.</i>	<i>Puede ser en cualquier lugar de la comunidad, generalmente en el patio de la casa.</i>
<i>La caseña</i>	<i>El tiempo de esta actividad va de acuerdo con lo que se desee cazar, por ejemplo, si es mico o aves se debe hacer en el día mientras hay luz de sol, pero si es lapa se debe hacer en la noche y velarse de la agudeza auditiva y visual.</i>	<i>Se realiza en el monte o selva, porque allí se encuentran las especies que Ishtana (madre tierra) les brinda a los Barí para su consumo.</i>
<i>Recolección de frutos silvestres</i>	<i>Esta recolección depende de los frutos , unos recogen en tiempo de verano y otros en invierno, se realiza a la luz del día.</i>	<i>En la selva.</i>
<i>En la chagra</i>	<i>Durante en el día mientras haya luz del sol.</i>	<i>Los yucales, platanales, sembrados de cacao, ñame, piña, caña, batata, y de maíz.</i>
<i>Oficios de los niños y niñas</i>	<i>En su gran mayoría los oficios se deben realizar en el día, solo hombres cuando van a cazar en ocasiones lo hacen de noche.</i>	<i>Niños: la chagra, el monte, los ríos los caños. Niñas: la cocina y casa en general, el patio, los yucales, platanales, cacaotales, los caños y ríos.</i>
<i>Lengua</i>	<i>En todo momento en que los Barí se comuniquen entre sí, el español solo debe usar cuando se tienen que comunicar con personas del mundo occidental</i>	<i>En todos los espacios donde se comparte con la familia y/o comunidad.</i>
<i>Natación</i>	<i>Generalmente en las mañanas y en las tardes cuando se requiere el aseo personal. No se debe hacer por la noche.</i>	<i>Ríos y caños.</i>
<i>Canto</i>	<i>En todo momento en que se den las diferentes actividades porque hay canto para Kiro, para el trabajo en la chagra, para la caza, para la caza, para la hechura de artesanía, agradecimiento en las asambleas, etc.</i>	<i>En todos los espacios donde se dan las diferentes actividades de la cultura.</i>
<i>Medicina tradicional</i>	<i>Los Sadou enseñan los secretos a</i>	<i>El monte, la chagra, la casa, los ríos,</i>

	<p>los jóvenes (hijos o nietos) en cualquier momento del día o a la noche.</p> <p>Los jóvenes deben ir a cazar bien sea día o de noche para repetir los secretos enseñados hasta que se los aprendan bien.</p>	caños y diferentes espacios de la comunidad.
Sitios sagrados	Se pueden visitar solamente de día.	Los diferentes espacios establecidos por la comunidad.

Así mismo, la comunidad Barí establece unos tiempos para que puedan dar los aprendizajes a través de las actividades. Esos tiempos corresponden a los ciclos por los cuales atraviesan los niños y los jóvenes para alcanzar su edad de madurez y así poder defenderse por sí mismo en los oficios y tareas asignadas dentro de su comunidad; estos ciclos se definen a continuación:

CICLO	EDAD	CARACTERÍSTICAS	PROCESOS
PRIMERO	0 a 4 años	<p>Los niños y niñas desde su nacimiento son alimentados con leche materna hasta cuando pueden caminar, después empiezan a comer todo lo que comen los Barí (yuca, plátano, pescado, carne de monte, rana, etc.)</p> <p>Durante estos 4 años los niños son educados directamente en la familia, donde el padre y la madre y/o abuelos y las abuelas les transmiten las siguientes enseñanzas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua propia • Alimentos que todo Barí consume • Trabajos del hogar porque acompañan a la madre (cargar leña, yuca plátano, limpiar la chagra cargar agua cuando es necesario). 	<p>Se consideran que durante este tiempo lo que hacen los niños es observar todo lo que sucede a su alrededor, sobre todo las actividades de la madre pues están permanentemente con ella. Así mismo escuchar el bari-á e irlo apropiando a la fuerza de escucharlo.</p> <p>Una vez los niños y las niñas caminan, empiezan a realizar otros procesos que lo complementan la observación, y la escucha pues ya son capaces de imitar a sus madres en todas las actividades del hogar, por eso practican y repiten lo que ven. Por supuesto a edad aun no manejan perfectamente todas estas actividades por eso deben seguir repitiendo y practicando en los demás ciclos.</p>
SEGUNDO	5 a 10 años	<p>A partir de los 5 años se empieza a dar independencia en las niñas y niños Barí, pues ya asisten a la escuela, comen por sí solos y hablan el bari-á, pueden empezar a participar de la vida comunitaria pues ya pueden asistir a actividades comunitarias como Kiro y las competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niñas: fortalecen en vínculo con la madre porque esta las forma en los oficios propios de la mujer Barí, ayudan a desyerbar, aprender acomodar el fogón, y a preparar los alimentos, hacer aseo, lavar ropa y platos, traer leña, yuca y plátano. • Los padres, madres y abuelos a contarles historias. • Los niños son menos dependientes de la madre pues acompaña al padre en la actividades y trabajos propios 	<p>Para los niños entre los 5 y los 8 años, predominan los procesos de observación, escucha y repetición del lenguaje.</p> <p>Para los niños de 9 a 10 años predomina la práctica, sin embargo hacen uso de la observación, escucha y repetición.</p>

		<p><i>de los hombres: lo que hacen en la chagra, rajando leña, cazando (en esta edad solo observan en el monte, y practican con animales pequeños como lagartijas y pescado).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Se acercan a la participación comunitaria, pues ya asisten a Kiro, a la caza y a los deportes de los 5 a los 8 años pueden observar y escuchar dichas actividades, después de esa edad pueden practicarlos.</i> • <i>Los niños y las niñas desde los 5 años pueden observar desde muy pequeños la construcción del bohío y escuchar las historias que ahí se cuentan.</i> • <i>Los niños mayores de 9 años, pueden conseguir los palos apropiados para la construcción del bohío, los niños y niñas mayores de 6 años pueden conseguir las hojas especiales para su construcción.</i> • <i>Desde los 9 años pueden hacer artesanía, que le enseña la madre, el padre y los abuelos, antes de edad pueden observar, escuchar y ayudar.</i> • <i>Tanto niñas como niños pueden participar de Dunko (carrera que se practica después de kiro), de los 5 a los 9 años observando de los nueve en adelante pueden participar de ella.</i> • <i>Entre los 5 y 8 años observa y escuchan a sus padres en la recolección de frutos silvestres, después de esas edades ya pueden recoger solos.</i> • <i>Las niñas y niños Barí hablan su lengua propia y los mayores (padres, abuelos, etnoeducadores), corrigen su pronunciación y uso.</i> • <i>Desde los 5 años comienzan a conocer el español tanto oral como escrito, en la escuela.</i> • <i>Desde los 5 a los 10 años adquieren habilidades comunicativas que permiten su inter relación con su cultura y la occidental.</i> • <i>Desde los 5 a los 7 años acompañan a los mayores a la natación, los observan para aprender las técnicas.</i> • <i>De los siete años en adelante practican los ejercicios que los mayores, les han enseñado para nadar, siempre siendo</i> 	
--	--	---	--

		<p>cuidados por los padres y/o los mayores. No deben jugar con la arena porque los espíritus de agua pueden castigarlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las niñas y niños Barí tienen prohibido cantar antes de los 15 años porque pueden hacer enfermar a sus mayores, pero si pueden escuchar los cantos que se hacen en las diferentes actividades y trabajos propios de su cultura. • Solo desde los 9 años en adelante, las niñas y niños pueden conocer, los secretos de la medicina tradicional. 	
TERCERO	11 a 16 años	<ul style="list-style-type: none"> • Entre los 11 y 13 años los niños, son considerados hombres porque se considera que ya se han desarrollado y por ende deben tener al acceso al guayuco. • Las niñas en esa edad ya se han desarrollado, por ellos tienen acceso a la falda y pueden ayudar en los oficios del hogar, tienen prohibido cocinar para su familia y acostarse en la hamaca del papa; solo hasta que consigan marido. • En este ciclo tanto hombres como mujeres participan del kiro de forma práctica, repitiendo las labores que a cada uno le corresponde, continúan escuchando las historias de los Sadou y las repiten. • Los hombres siguen practicando el secreto enseñando por el padre o el abuelo. • Los hombres hasta los 15 años colaboran recogiendo y alcanzando los materiales para la elaboración del bohío, de igual forma escuchan las historias que se cuentan durante ese proceso. A partir de los 16 años pueden ayudar hacer casa para perfeccionar su técnica. • En este ciclo las niñas y niños Barí practican y repiten las técnicas de las artesanías correspondientes a cada uno, de tal forma que a los 16 años han perfeccionado las técnicas necesarias. • Las niñas y niños en estas edades, continúan escuchando las historias que cuentan sus mayores en las diferentes actividades y trabajos, ya los 	En este ciclo el proceso que predomina definitivamente es la práctica y repetición, sin embargo, los procesos de observación y escucha s siguen presentando.

		<p>pueden practicar contándolos a otras personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las niñas y niños Barí siguen participando de la carrera que se realiza cuando hay Kiro. • Los niños acompañan a los padres a la caza, de los 10 a los 13 años solo observan y escuchan, de los 14 en adelante, lo practican, dirigidos por ellos. • Los hombres a los 16 años son nombrados guerreros porque se pueden defender por sí solos. • En este ciclo ya tienen experiencia sobre la recolección de frutos silvestres. • Tanto niñas como niños han adquirido práctica en los trabajos que les corresponde en la chagra, siguen practicándolo. • Las niñas y niños hablan en su lengua materna y hacen uso del español, cuando es necesario tener uso con el occidente. • Las niñas y niños ya tienen ya tiene experiencia en la natación. • A partir de los 16 años las niñas y niños practican el canto con sus mayores en cada actividad y/o trabajo que les es asignado. • Las mujeres a los 16 años se defienden por sí solas y saben muy bien todos los oficios de la casa, pueden reemplazar a la madre cuando esta tiene que ausentarse. 	
--	--	---	--

Aprendizaje natural en la educación escolarizada

De acuerdo con los tiempos y ciclos establecidos dentro de la cultura Barí, la escolarización asume lo siguiente:

- Con base en los tiempos correspondientes a cada una de las actividades y trabajos propios de la cultura se establece que el horario de escolarización, debe darse en horas de la mañana hasta el mediodía (7 a.m. a 12:30 p.m), ya que la mayoría de actividades se deben dar mientras hay luz de sol, entre otras las historias que no pueden ser contadas en avanzadas horas de la tarde para no ser castigados con enfermedad. De igual este horario permitirá que los niños y niñas puedan asumir, después de mediodía, las labores asignadas en sus hogares y/o en la comunidad, como parte de su formación integral.
- Se asume para la escolarización los mismos procesos con los que se da la educación cultural, es decir, la observación, la escucha, la práctica y la repetición.
- Se entiende que la educación Barí inicia desde el nacimiento de los niños y que hasta los cuatro años es responsabilidad de la familia, por eso el primer ciclo no entra dentro de la escolarización, esta parte del segundo ciclo teniendo en cuenta que los niños son más independientes, tienen elementos que les permite la comunicación con otros, han agudizado el proceso de la observación y escucha y, empiezan a fortalecer la repetición.
- Para la escolarización se tiene en cuenta los ciclos de educación propia de la cultura Barí, con el objeto de saber los conocimientos que desde ella se deben dar en las diferentes edades de los niños, sin embargo, se asumen los grados como se establecen en la cultura occidental, pues el pueblo Barí considera que es un buen aporte de ella ya que permite tener un inicio y un fin en corto tiempo (un año), logrando un control de procesos y una fácil articulación con la

educación occidental, cuando los niños por diferentes razones tienen que salir de su comunidad a estudiar en escuelas labadou.

- *En esa medida los conocimientos y procesos se adecuarán según el grado y la edad, por ejemplo, en el proyecto propuesto para el eje de la Unidad: la construcción de un bohío. Los niños entre los cinco y seis años solo pueden observar y escuchar las historias que se cuentan mientras que se construye, lo cual quiere decir que el proyecto propuesto para la elaboración de Bohío, debe tener en cuenta que las actividades para transición y primero (que son los grados que corresponden a estas edades), deben ser netamente de observación, mientras que para los niños de siete y ocho años, es decir de segundo y tercero, deben tener actividades que tengan que ver con el reconocimiento y recolección de la hoja apropiada para la construcción del bohío; y los de 9 y 10 años, cuarto y quinto, respectivamente, actividades que estén relacionadas con la identificación y búsqueda de madera necesaria para la construcción del bohío.*
- *De acuerdo con los ciclos y el Proyecto Educativo Barí, hasta el momento se implementará en la escuela Barí, el primer ciclo que a su vez responde a transición y primaria, teniendo en cuenta que los niños entrarían de cinco de años a transición, seis a primero, siete a segundo, ocho a tercero, nueve a cuarto y diez a quinto.*
- *Los conocimientos que se pueden dar en el ciclo dos, de acuerdo con las edades serán los que permiten alimentar los proyectos propuestos para el desarrollo de los ejes establecidos en el Proyecto Educativo Barí.*
- *La escuela no busca reemplazar el proceso educativo que se debe dar desde la familia y la comunidad durante este ciclo, solo busca ser el medio por el cual se fortalezca dicho proceso, siendo la encargada de velar porque se cumpla y no sea reemplazado por procesos de la cultura occidental.”*

Pero además de la apreciación errónea que el PECB contiene, respecto de asimilar la trasmisión ancestral de la Cultura Barí a un proceso pedagógico escolarizado, se evidencia que los demás aspectos señalados en el diagnóstico con el que se empieza este apartado, para muy poco fueron desarrollados en el respectivo componente.

Así pues, es necesario ajustar este criterio. Se ha aclarado con anterioridad que la trasmisión ancestral de la Cultura Barí es una manera de formar sin escuela y por tanto sin método pedagógico. También se ha aclarado que el método pedagógico posee características técnicas bien definidas y que el mismo exige de una serie de pasos y prácticas lógico-comprensivas para que el conocimiento teórico y cualificado que sirve a los aprendizajes, igualmente contribuya a otros aspectos formativos del estudiante. En primer lugar porque el estudiante debe estudiar y por tanto los conocimientos serán aprendidos si están sistematizados conforme a métodos que se le entregan para que estudie y sobre los cuales se realiza un proceso inicial de inducción y enseñanza; de allí que requieren de estar lecto-escritos en los diferentes lenguajes en que se transmitan.

De modo que sin lecto-escritura literaria de los lenguajes de habla, o los matemáticos, o el musical y de las demás expresiones del arte que poseen lenguaje de imágenes, o el deporte, que también posee lenguaje corporal, jamás podría decirse que la escuela educó. El estudiante estudia porque tiene un vehículo que se lo permite: el lenguaje y en primer lugar el lecto-escrito. Este contiene la estructura lógica inicial que permite las comprensiones básicas de un sistema de pensamiento: El sentido cultural; de allí que se diga que las mismas son competencias comunicativas básicas.

Por ello, para que los conocimientos ancestrales de la Cultura Barí adquieran la condición cultural de conocimientos educativos escolares, requieren en primer lugar contar con la fuente de comprensión producida por un lenguaje lecto-escrito moderno. Sea que estos conocimientos se lecto-escriban en español, en inglés o en Bariá, sin el mecanismo del lenguaje no podrían acelerarse los procesos lógico-comprensivos. Por supuesto, lo obligatorio y fundamental es que “el sentido cultural” de estos conocimientos se deriven de estar lecto-escritos bajo la semiótica moderna llevada a la lengua materna: El Bariá; porque ello los hará más vigorosos, más identitarios, más cercanos a la imaginación y a la interpretación contextual.

Pero como aún el proceso científico-lingüístico de construcción literaria para la lecto-escritura del Bariá apenas si ha llegado a comprender la morfosintaxis de esta lengua oral, milenaria y tonal, lejos estamos de establecer su vocabulario, su gramática, su semiología y de ello nos ocuparemos en el apartado relativo a la Dimensión de Investigación. Por lo pronto, digamos que para iniciar verdaderos avances en el uso de métodos pedagógicos comprensivos, la fuente inicial de estas lógicas estaría en el uso del Español moderno. Tomando como base este lenguaje moderno, se podría utilizar y llevar en forma sistemática-comprensiva, todos los saberes ancestrales de la Cultura Barí a experiencias didácticas que lo conviertan en un aprendizaje lógico, dentro del contexto histórico que lo produjo.

Será un proceso largo pero fundante, que puede dar los primeros pasos a partir de la sistematización temática determinada por los estudios de identificación y descripción elemental de las expresiones y manifestaciones culturales, originadas en los INVENTARIOS DEL PCI A LA CULTURA BARÍ, elaborados entre los años 2.012 a 2.018, sin que por ello se abandonen las demás rutas de investigación científica que en adelante se proponen y que buscan caracterizar a profundidad estos conocimientos.

Un aporte importante a la Dimensión y el Componente Pedagógico propuesto, respecto de llevar los conocimientos universales y propios a las comprensiones teórico-prácticas, está en la propuesta de establecer una didáctica centrada en “proyectos pedagógicos” que en función de la transversalidad de los ejes temáticos enunciados, sirvan para hacer más pertinente la acción educativa.

Podríamos decir que el enunciado y el método de construcción didáctica de tales proyectos podría resultar bien adecuado a la tradición del pensamiento Barí, en tanto que se trata de un modo de pensar integral y no fractal o reduccionista, tal como ocurre con los métodos provenientes de las lógicas cartesianas de Occidente. Sin embargo, es necesario dejar claro que no existe acción didáctica concreta si en primer lugar no existen modelo y enfoque pedagógico que la oriente.

El documento de PECB (2009 0 2.013), no establece el modelo y enfoque pedagógico con el que trabajará, aunque la Dimensión busque decirlo. Para superar este vacío, en el contexto de un modelo lógico-comprensivo y por

competencias (que es el dictado por los lineamientos curriculares nacionales desde su sistema de estándares e indicadores de evaluación del saber), el enfoque que debería predominar, según la tradición heredada de la cultura autóctona es del APRENDER HACIENDO, ya que en el mundo Barí, ningún conocimiento es verdadero si no es llevado simultáneamente a la práctica. En la Cultura Barí, conforme a su larga tradición de trasmisión soportada en la memoria, aprender es hacer. Por lo tanto, no podría pensarse en una pedagogía, por flexible que sea, si no parte de la propia experiencia cultural de trasmisión del saber, así esta experiencia no sea pedagógica, tal como concibe la modernidad a la pedagogía soportada en las ciencias.

No se trata de sustituir la didáctica proveniente del enfoque pedagógico del APRENDER DICIENDO, en que se apoya la acción de enseñanza-aprendizaje por núcleos temáticos y áreas del conocimiento, para ser sustituida por ejes transversales integradores de las áreas del saber, utilizando para ello proyectos pedagógicos típicamente conceptuales. Estos proyectos, vistos apenas desde la aprensión teórica del conocimiento sistemático llevado a contextos, aunque son un avance para la práctica pedagógica, no significan que en verdad desarrollen la comprensión.

La competencia comprensiva del conocimiento se vuelve realmente pertinente cuando se confronta con la realidad, mediante prácticas de diversa índole. La acción teórico-práctica define el alcance de la capacidad comprensiva. Por ello los proyectos pedagógicos requieren de la transversalidad integradora del conocimiento, junto a la corroboración prácticas de sus conclusiones técnicas. Esta apuesta didáctica resulta primordial, pues hace posible llevar las elaboraciones conceptuales de tipo teórico a escenarios socio-económicos y ambientales que requieran intervenciones mejoradas por la función del conocimiento escolar. Veamos la propuesta en el PECB:

“Los proyectos pedagógicos para el desarrollo de los ejes temáticos: Teniendo en cuenta las clases y procesos de aprendizaje que se trabajan en la educación Barí, se considera que la mejor opción para desarrollar los ejes temáticos es por medio de Proyectos Pedagógicos.

¿Qué es un proyecto pedagógico?: Para la educación escolarizada Barí, el proyecto pedagógico es la secuencia de una serie de actividades planteadas con base en una (s) pregunta (s) y con el fin de cumplir un objetivo y un (nos) producto (s) establecido (s), permitiendo que los niños y niñas se relacionen directamente con la cultura propia, participando en experiencias de trabajo. Es decir, que ya las clases no se limitan a lo que el etno-educador indique y que los estudiantes obedezcan, sino que los dos participarán de la construcción de conocimiento con ayuda de la comunidad.

*Un proyecto pedagógico permite que los estudiantes sean constantemente participativos, que construyan conocimientos a partir de diferentes actividades planeadas por los etno-educadores y que constantemente se estén haciendo preguntas, para que sean ellos mismos quienes busquen respuestas. Por lo tanto, dentro del proyecto pedagógico hay un elemento muy importante que permite su desarrollo: **la pregunta.***

Los etno-educadores deben tener claro que la pregunta no es propia de las personas que no saben, sino de las personas activas que siempre desean saber más; por eso es importante que al desarrollar los proyectos se busque generar inquietudes que permitan que los estudiantes se interesen por los temas tratados y sean ellos los que empiecen a generar propuestas para resolver sus preguntas. A continuación de presentan unas claves para los etno-educadores frente al tema de las preguntas y su papel dentro de los proyectos pedagógicos.

- Los niños están ansiosos por conocer el mundo y por eso están llenos de preguntas; todas son importantes por más sencillas que sean. Ellos son capaces de preguntar desde ¿Por qué no se hunde la canoa?, hasta ¿Por qué hay personas que quieren sacarlos de tu territorio, si fue el mismo Sabaseba quien se los entregó?
- Las respuestas ya elaboradas no permiten que los niños desarrollen la capacidad de indagar y descubrir posibles soluciones; al mismo tiempo que va construyendo conocimiento a partir de lo que saben y van descubriendo. Un ejemplo claro es darle la respuesta a la pregunta arriba hecha: ¿Por qué no se hunde la canoa?, si el etno-educador le responde inmediatamente lo que sabe sobre este episodio, estaría limitando al estudiante a asumir un conocimiento ya establecido sin darle la oportunidad de probar directamente en un caño el arrojar un trozo de madera para verlo flotar, o el acercarse a una canoa para que conozca el material del que está hecha y observar su forma, para que el mismo saque conclusiones y pueda de allí formular más preguntas.
- Los etno-educadores no están en la capacidad de resolver todas las preguntas, pero si deben estar en la capacidad de saber formular preguntas (ver orientador). El plantear preguntas de calidad generará un proceso de calidad para la búsqueda de respuestas.
- Deben tener claro que, dentro de un proyecto pedagógico, las preguntas son las que permiten su organización. Un proyecto parte de una pregunta y al desarrollarlo pueden surgir más preguntas que ayudaran a organizarlo. Por otro lado el proyecto puede partir de una pregunta y el etnoeducador antes de su implementación puede organizar los conocimientos con base en preguntas para que los estudiantes sean cuestionados y motivados a buscar respuestas.

¿Cuáles son las características de un proyecto pedagógico? Un proyecto pedagógico tiene las siguientes características:

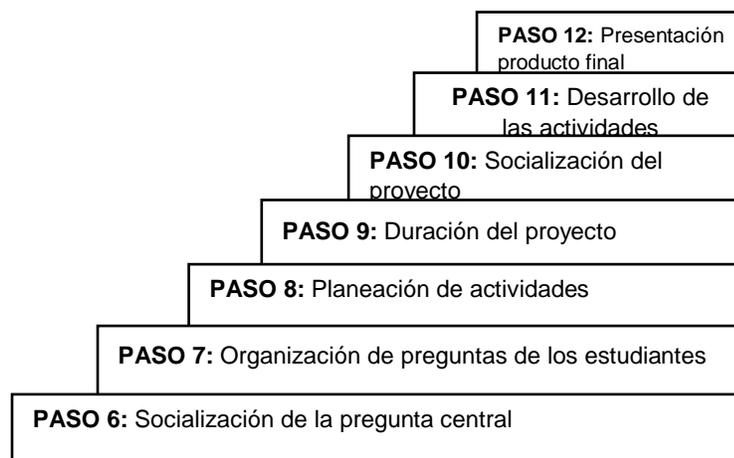
- **Finito:** El proyecto debe realizarse dentro de un tiempo establecido en la planeación, es decir, que se asignará un tiempo para la duración total del proyecto; pero también es importante establecer los tiempos de la semana para su realización porque es posible alternar dos o más proyectos en la semana dependiendo de las características de los estudiantes. Además, es necesario realizar varios proyectos en el año para poder abarcar los ejes temáticos necesarios.
- **Resultado único:** El resultado y producto (s) del proyecto es único porque se realiza una sola vez con los mismos participantes; los conocimientos y aportes que ellos traen, las inquietudes que de allí salen, solo se presentan una sola vez. Cuando el mismo proyecto sea asumido por otro grupo se tendrán nuevos y diferentes resultados, todo depende de las características de los estudiantes y las situaciones en las que se desarrolle.
- **Es evolutivo:** El proyecto se desarrolla de manera evolutiva porque a medida que avanza en las actividades, los aprendizajes propuestos deben ser más profundos de acuerdo con el progreso de los estudiantes. Al finalizar cada proyecto el estudiante debe entender y comprender más su cultura y los conocimientos de occidente que consideren necesarios, de acuerdo con el ciclo y edad que se encuentre, y los aprendizajes permitidos en él.
- **Es inquisitivo:** Todo proyecto debe realizarse con base en las preguntas, son ellas las que permiten que los estudiantes se inquieten por conocer y saber más sobre los aprendizajes propuestos para cada uno de los proyectos. Los proyectos pueden partir de una pregunta que no sea de fácil resolución, de tal forma que lleve el planteamiento de diferentes actividades para poder ser resuelta.

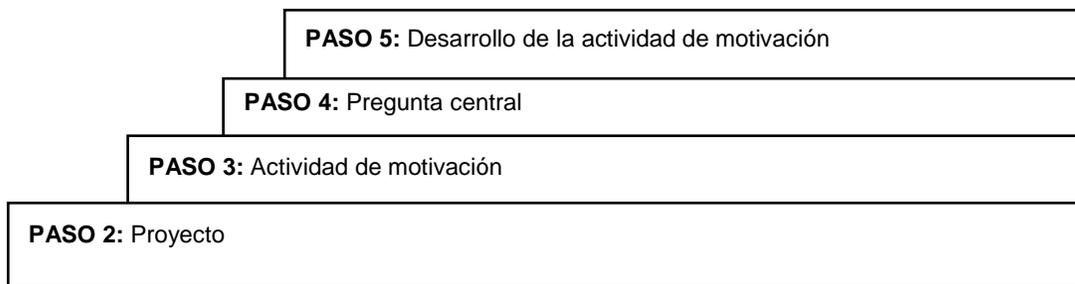
¿Qué elementos debe tener un proyecto pedagógico?: Para la implementación de un proyecto pedagógico es indispensable que tenga los siguientes elementos:

- **Tema:** Para el modelo educativo Barí, el tema de los proyectos se encuentra establecido en el nombre a cada uno de ellos y teniendo en cuenta el eje que pretenden fortalecer. Por ejemplo, en el eje de la cultura se encuentra denominado "la familia Barí", el cual busca desarrollar todo lo relacionado con la importancia de la familia en la cultura Barí: como se encuentra conformada, cual es el papel de cada uno de sus integrantes, las prohibiciones de acuerdo con la edad, los trabajos, etc.
- **Objetivo:** Es la finalidad que tiene el proyecto, lo que se pretende alcanzar con el desarrollo de las diferentes actividades propuestas, por ejemplo, para el proyecto denominado "la familia Barí", el objetivo es lograr que los estudiantes reconozcan la familia Barí como la columna vertebral de la comunidad, valorándola y respetándola en busca de la protección de su cultura, y por ende de su territorio.

- **Producto:** Es el resultado material que permite evidenciar el éxito del proyecto. Puede estar conformado por la recopilación de varios subproductos logrados a lo largo del proceso. Por ejemplo, en el proyecto ya mencionado espera obtener como resultado ya final un almuerzo comunitario donde se compartan todas las experiencias vividas en familia durante el desarrollo de este proceso. Par alimentar ese producto puede haber subproductos como: un árbol genealógico de cada uno de los estudiantes, carteleras con cada una de las funciones de la familia, un álbum de dibujos y/o fotos sobre las pepas prohibidas, etc.
- **Aprendizajes:** Son los temas y contenidos que de acuerdo con el modelo educativo se ha considerado pertinentes para cada uno de los ejes y sus respectivos proyectos. Estos aprendizajes son seleccionados de acuerdo con el ciclo y la edad de los estudiantes, pues en la cultura Barí los niños pueden hacer determinadas cosas según las edades o a partir de cierta edad.
- **Actividades:** Son las diferentes acciones que se proponen para alcanzar el objetivo y realizar el producto, estas actividades deben ser progresivas a medida que se avanza en los aprendizajes propuestos, además deben ser muy bien planeadas y contar con la participación de la comunidad en general. Las actividades deben ser propuestas por los docentes, habiendo hecho previamente la consulta necesaria para que esta salga bien. El docente asignara roles de acuerdo con los intereses de los estudiantes. Las actividades deben ser cortas para que puedan desarrollarse en una sesión, es posible que de ellas se desprendan las posibles actividades, es decir, pequeñas actividades que sigan girando en torno a ella. Un ejemplo en el proyecto de la “familia Barí”, una de las actividades puede ser elegir a una familia y acompañar como grupo durante una jornada escolar a cada uno de los integrantes de esta familia (esta actividad puede ser mínimo tres días porque en uno se acompaña al padre, en otro a la madre y en otro al abuelo, puede durar más, pero no debe superar los cinco días y los niños deben tener herramientas que ls permita a los pequeños observar y a los grandes practicar), después de esta actividad se pueden generar actividades como, observación individual del trabajo de los integrantes de la familia de cada uno de los estudiantes (en sus actividades familiares y comunitarias), socialización en clase de lo observado, elaboración de carteles y exposición de roles de cada uno de los integrantes de la familia, presentaciones etc.
- **Desempeños a alcanzar:** Son los desempeños que se plantean de acuerdo con los aprendizajes establecidos y las actividades propuestas, se debe establecer ante la implementación de dichas actividades, es decir que se debe saber lo que se quiere que el estudiante alcance al finalizar la actividad propuesta para cada una de las sesiones y para cada proceso por corto o largo que sea. Un ejemplo con las actividades propuestas anteriormente es: el niño (a)explica con claridad el rol de cada uno de los integrantes de la familia.
- **Evaluación:** Esta debe ser un proceso permanente, no debe limitarse solo a cuestionarios finales, sino que debe basarse en la observación constante para dar razón de los desempeños propuestos. Para realizar este seguimiento constante el etno-educador se puede basar en los desempeños establecidos, y haciendo uso de las herramientas propuestas por el PEB. Un ejemplo de ello es la sub actividad de elaboración de carteleras y exposición de los roles de cada uno de los integrantes de la familia, se puede realizar una rúbrica donde se evalúe el contenido y la forma.

¿Cómo se planea y desarrolla un proyecto pedagógico?: Los proyectos pedagógicos Barí, se planean y se desarrollan teniendo como base la siguiente ruta:





Paso 1. Eje: El etno-educador debe elegir el eje que se debe fortalecer en los estudiantes.

Paso 2. Proyecto: Elegir el proyecto por el cual considere importante empezar el fortalecimiento del eje, revisar cual es el producto final al que quiere llegar. Así mismo el objetivo y los aprendizajes.

Paso 3. Actividad de motivación: De acuerdo con el proyecto escogido, el etno educador debe proponer una actividad que permita que los estudiantes identifiquen cual es el tema de proyecto y a su vez se interesen en él.

Paso 4. Pregunta central: Una vez el etno educador haya propuesto la actividad debe formular una pregunta que logre encerrar el objetivo del proyecto y que a su vez sea interesante para los estudiantes. Esta pregunta no debe ser tan sencilla que pueda ser resuelta inmediatamente, al contrario, debe crear la necesidad de indagar, averiguar y conocer más sobre el tema tratado del proyecto, para que los estudiantes acojan con más experiencia las actividades que se propondrán para el desarrollo del proyecto.

Paso 5. Desarrollo de la actividad de motivación: El etno educador debe realizar la actividad junto con sus estudiantes y al finalizarla, les pedirán que hagan preguntas por escrito sobre ella (para los no escritores el etno educador debe anotarlas), y que las compartan con todo el grupo. Seguramente y a medida que van formulando las preguntas, los estudiantes querrán responder, es importante darles la oportunidad, pero haciéndoles entender que pueden mejorar las respuestas a medida que se avanza el proyecto.

Paso 6. Socialización de la pregunta central: Una vez el docente ha escuchado las preguntas de los estudiantes, debe formular la suya, que será por la cual se guiará el proyecto. Allí también se les puede permitir a los niños, que den posibles respuestas, pero ninguna se debe dar como válida, por el contrario, se debe cuestionar en aras de crear en el estudiante la necesidad del conocimiento para buscar su solución.

Paso 7. Organización de preguntas de los estudiantes: finalizada esta actividad el etno-educador deberá realizar las preguntas elaboradas por los estudiantes y organizar las que correspondan a los aprendizajes en el proyecto. De tal forma que estas preguntas le sirvan para ir desarrollando dichos aprendizajes a través de las actividades.

Paso 8. Planeación de actividades: El etno-educador, con base en los aprendizajes propuestos dentro del proyecto, y las preguntas organizadas; deberá planear las actividades que considere necesarias para desarrollar dichos aprendizajes y ofrecer las herramientas para construir respuestas. Esta planeación se debe elaborar en un formato, en el cual se debe aclarar quienes participarán en cada actividad (estudiantes, padres, Saddou, Ñatubai, etc.), los recursos necesarios, los subproductos que surgirán de ella, establecer los desempeños a alcanzar en cada uno de los aprendizajes, y las formas de hacer seguimiento al proceso (evaluación). La última actividad programada debe ser de preparación, de presentación ante la comunidad, allí los docentes y los niños deben preparar como se socializará el resultado del proyecto.

Paso 9. Duración del proyecto: Terminada la planeación y teniendo en cuenta las actividades propuestas, el tiempo dedicado a cada actividad, y el horario semanal en que se establezca el proyecto; el etno-educador debe asignar el tiempo total de su duración, no debe sobre pasar los dos meses.

Paso 10. Socialización del proyecto: Una vez el etno-educador haya realizado los pasos anteriores, debe preparar una clase donde de manera muy dinámica presente el proyecto, enlazándola con la actividad inicial y las preguntas hechas por los niños. Deberá presentar todos los elementos del proyecto creando expectativas dentro de los estudiantes. Esta actividad deberá ser la primera que aparece en el paso 8.

Paso 11. Desarrollo de las actividades: El etno-educador debe coordinar el desarrollo de las actividades una a una, se basará en la planeación, pero debe prepararla con el suficiente tiempo para conseguir los recursos humanos como materiales (mínimo una semana de anticipación). Se debe recoger en cada una de ellas los subproductos, estableciendo junto con los estudiantes cual va a ser su utilidad en el producto final.

Paso 12. Presentación del producto final: Una vez terminadas las actividades propuestas para el paso 10, el docente junto con los estudiantes presentara el proyecto a la comunidad.

Un ejemplo de un proyecto desarrollado con base en la ruta anterior se debe encontrar en el orientador del etno-educador.

Proyectos pedagógicos por eje y por grado: Para el desarrollo de los ejes propuestos en que se encuentran planteados diferentes proyectos que atienden a cada uno de los grados. Estos proyectos se encuentran enunciados en el Proyecto Educativo Barí, sin embargo, aquí se presenta un cuadro detallado donde se observan los ejes, los proyectos por medio de los cuales se fortalecen, el objetivo general de cada uno de los proyectos y el establecido para cada grado donde se vaya a implementar, el producto sugerido, (el cual debe estar compuesto por los sub productos obtenidos de las actividades planteadas), los aprendizajes propuesto para cada proyecto en general y los específicos. Este cuadro se encuentra en el **anexo No. 1**.

Proyecto transversal: Dentro del cuadro mencionado, en el eje de Habilidades Comunicativas, se encuentra un proyecto denominado “Amemos el Barí”; el cual será transversal porque se podrá desarrollar por medio de los demás ejes y proyectos, ya que la educación propia es impartida en bari-á.

Para mayor comprensión del cuadro mencionado, se hacen las siguientes aclaraciones de cada grado, teniendo en cuenta las edades y los saberes permitidos en ellas.

GRADOS	EJE	PROYECTOS A IMPLEMENTAR	A M E M O S E L B A R I - Á
TRANSICIÓN	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> La familia 	
A TERCERO	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> “organización interna del pueblo Barí” 	
	Espiritualidad	<ul style="list-style-type: none"> “conozcamos a Sabasaba” 	
	Habilidades Comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> “amemos el Bari-‘a” “conozcamos el castellano” 	
	Unidad	Se desarrollará el proyecto propuesto, teniendo en cuenta la edad de los niños. Sin embargo, la importancia de la unidad se reforzará desde otros ejes.	
	Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> “el mundo de las matemáticas. “conozcamos el mundo tradicional y occidental” 	
CUARTO Y QUINTO	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> “Kiro” “la voz de los ancianos” 	
	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> “organización externa” 	
	Espiritualidad	<ul style="list-style-type: none"> “conozcamos nuestra espiritualidad en la flora y la fauna” 	
	Habilidades Comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> “conozcamos el castellano” 	
	Unidad	<ul style="list-style-type: none"> “construcción del bohío” 	
	Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> “el mundo de las matemáticas” “conozcamos el mundo tradicional y occidental” 	

La evaluación en los proyectos pedagógicos:

- (a) **Evaluación de conocimientos previos:** Este tipo de evaluación se emplea en los estudiantes, y se hace previo a las diferentes actividades programadas por los proyectos para identificar los conocimientos que ya tienen y manejan los niños sobre los temas a desarrollar, para su implementación se puede hacer de tres herramientas: actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa.
- (b) **Evaluación de los aprendizajes:** Evaluar un aprendizaje implica seguir una ruta asociada a los se busca observar frente al desempeño del estudiante. Los aprendizajes se observan a través de desempeños que a su vez son evidencia de los dominios adquiridos por los estudiantes. Por tal motivo, el docente debe planear lo que debe observar o lo que desea que el estudiante realice, por lo que la evaluación debe obedecer una intencionalidad.

Este tipo de evaluación se realiza para los estudiantes y servirá para identificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a lo largo de la implementación de los proyectos; se proponen seis herramientas: mapas conceptuales, las listas de control, los cuestionarios, los informes, las entrevistas y las rúbricas.

- (c) **Evaluación de problema:** Este tipo de evaluación permite identificar los problemas que se pueden presentar en el desarrollo de los proyectos, ubicar sus causas, evaluar el desempeño de los participantes y proponer diferentes soluciones. Este tipo de evaluación se propone para la participación de la familia y la comunidad en el desarrollo de los proyectos, y en el modelo etno educativo. Las herramientas que se proponen son: árbol de problemas y espina de pescado.
- (d) **Evaluación de proyectos:** Este tipo de evaluación puede ser usada por los docentes para revisar el proceso desarrollado en la implementación de los proyectos ya que permite reflexionar sobre diferentes aspectos.”

El PECB establece el ejercicio anterior, el cual se expone de forma elemental para que resulte de fácil aplicación. Pero esta didáctica supone que para formular el proyecto, el docente tiene suficiente conocimiento de los fundamentos pedagógicos en que se apoya, antes de proceder a llevarlo a la práctica del aprendizaje. En tal sentido, hay que tener claro si en verdad el docente cuenta con suficientes bases pedagógicas para establecer una didáctica integradora de esta naturaleza.

¿Tiene el docente el suficiente conocimiento pedagógico para dar soporte a la experiencia didáctica de los Proyectos Pedagógicos? Tendrían que estar previa y pedagógicamente resueltos los siguientes aspectos del proceso pedagógico: i. ¿De acuerdo con la edad de los estudiantes, cuanta capacidad comprensiva podrían alcanzar con el proyecto que se plantea?; ii. ¿Qué indicadores de logros deberían establecerse para los estudiantes, de acuerdo con la capacidad comprensiva esperada del eje temático al que se refiere el proyecto?; iii. ¿De acuerdo con el contexto en el que vive el estudiante, cuál aspecto de la realidad socio-cultural o científica se busca interpretar, argumentar y proponer a partir del conocimiento sistematizado por el Plan de Estudios?; iv. ¿Cuáles asignaturas del Plan del Estudios, según las áreas fundamentales establecidas en los Derechos Básicos del Aprendizaje se utilizarían para comprender e intervenir el contexto examinado por el Proyecto Pedagógico, haciendo pertinente el ejercicio comprensivo?; v. De acuerdo con el contexto a que se refiere el ejercicio, a las asignaturas del conocimiento utilizadas para comprender e intervenir el contexto y al alcance comprensivo del ejercicio didáctico, ¿Cómo se establecería el núcleo temático y el eje fundamental del núcleo temático a que se refiere el Proyecto?; vi. ¿Cuáles son las principales significaciones que a partir de los contenidos del conocimiento a que se refiere el núcleo temático del Proyecto, han de alcanzarse en los estudiantes?; y vii. ¿El nivel de comprensión a alcanzarse con la práctica social del Proyecto que realice el estudiante, desarrolla su autonomía en los aprendizajes y qué tipo competencia comunicativa básica?

Así pues, no se trata simplemente de definir uno de los tantos ejercicios de didáctica que pueden resultar adecuados para adelantar aprendizajes mediante núcleos temáticos integradores del conocimiento, como los Proyectos Pedagógicos, e incluso establecer este como el principal, sino que todo ejercicio didáctico es apenas instrumental. Lo verdaderamente esencial es que cada docente considere que detrás de cada práctica didáctica de un aprendizaje, subyacen los métodos pedagógicos y estos métodos son los que permitirán al docente y al estudiante el aprender a pensar y actuar

sistemáticamente, para contribuir a transformar o conservar aspectos de la realidad o de la vida.

Para mejorar las capacidades pedagógicas de los docentes indígenas, se hace necesaria la profundización académica formal e informal, de manera continuada. Este aspecto de la Dimensión Pedagógica obliga a decir que el componente está desprovisto de herramientas concretas de mejoramiento pedagógico, alejándose así de la Ley 115 de 1.994, la cual señala la obligatoriedad del PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUADA para educadores en servicio.

2.3 LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUADA Y LA PROFESIONALIZACIÓN PEDAGÓGICA.

El PECB, al establecer la Dimensión Pedagógica y desarrollar el componente, explica algunas variables del proceso pedagógico pero en poco se detiene para responder al diagnóstico que el aspecto plantea: La baja cualificación pedagógica de los actuales docentes. Efectivamente, de los 32 etno-educadores actuales, solo 2 poseen títulos de licenciados y son los que están desempeñando los cargos directivos docentes de Rector y Coordinador académico. Tan solo 12 docentes han logrado el Técnico Superior como normalistas, mientras que los demás apenas si cuentan con el título de bachiller. Esta realidad es más que dicente como para entender que una cosa es que la Dimensión Pedagógica proponga didácticas pertinentes y de última generación en los avances mundiales de la pedagogía y otra muy distinta es el nivel de formación académica lograda por los actuales etno-educadores en materia pedagógica. Aquí, lo esencial y urgente del PECB es privilegiar el PROGRAMA ACADÉMICO FORMAL DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA, pues todo refuerzo especializado de educación informal de docentes, como los realizados en este año 2.018, resultan como un salto al vacío, ante la baja capacidad técnica sobre los conocimientos pedagógicos y las ciencias sociales o exactas que auxilian a la Pedagogía. Veamos en detalle, algunos elementos de juicio sobre el alcance y finalidad de este programa, a la luz de mi texto académico: “PERTINENCIA EDUCATIVA E INNOVACIÓN SOCIAL”.

2.1.2.1. Un programa de formación pedagógica profesional de los educadores en servicio, cuya pertinencia provenga de la evaluación diagnóstica pedagógica a los etno-educadores: Para que sea pertinente, la formación pedagógica profesional para docentes en servicio, ha de ser un continuo del sistema de calidad que emerge del mecanismo permanente de evaluación docente. Si el sistema necesita de la profesionalización y profundización docente, requiriendo propiciarla, no sería viable financiar tiempos de estudio para los docentes, becas-cupo para programas académicos y gastos de formación, bonificaciones e incentivos por excelencia pedagógica, sin previamente haber identificado las necesidades específicas de especialización y profundización académica. Para ello, el sistema debe partir de los docentes en propiedad, inscritos según los mecanismos estables de la carrera, lo que no puede desconocer el

derecho de los docentes vinculados que se encuentren en educación contratada, cuando los mismos reúnen la condición profesional indispensable de pedagogos.

Antes de iniciar cualquier proceso formativo de etno-educadores en servicio, interesados en programas académicos de formación universitaria o de post-graduación, para hacer pertinente la formación continuada y dirigida a la profundización profesional, ha de considerarse la oferta nacional de postgrados, maestrías y doctorados en educación a cargo de instituciones universitarias públicas y privadas con Acreditación de Alta Calidad (A.A.C.) y la capacidad técnica de las mismas para atender a los seleccionados en lugares próximos a los establecimientos de educación inicial, preescolar, básica y media, vinculados al servicio y en donde la infraestructura tecnológica de transmisión de datos, comunicaciones e información lo permita.

Tras identificar la oferta disponible de programas de profundización profesional mediante posgrados, de ser necesario, se exigirá a estas universidades convenios de refuerzo con universidades acreditadas internacionalmente, de tal manera que el plan propicie la transferencia de conocimientos y tecnologías de apoyo utilizados por centros superiores globalizados que ofrezcan formación acreditada de docentes en servicio. La oferta de las universidades disponibles debe ser abierta, de manera que sean los docentes interesados y no las entidades de intermediación administrativa u operativa, las que seleccionen el programa académico.

En la promoción de los docentes vinculados al servicio, se ha señalado la importancia de aplicar una primera priorización obtenida por tamizaje sobre todos los docentes que participen de las pruebas evaluativas y se encuentren vinculados a establecimientos educativos básicos, participantes en planes de la calidad, cualquiera sea su forma de vinculación actual. Al primer grupo obtenido tras el tamizaje sería al que se oriente el esfuerzo de lograr la nivelación de los docentes que no se encuentren titulados como licenciados en educación.

Esta nivelación no debe superar los seis (6) años de convocatorias a concursos para asignación de becas-cupo y otros incentivos. De todas formas, la priorización para la formación en servicio estará en lograr la nivelación de los pedagogos provenientes de las escuelas normales superiores, o de los profesionales universitarios sin licenciaturas en pedagogía, siempre que se trate de educadores con menos de 35 años de edad. Sería entonces una nivelación de transición, pues lo adecuado a la carrera docente es que la misma esté integrada por profesionales universitarios titulados como licenciados en educación inicial, básica o media, al momento de ingreso a la nómina oficial.

Un segundo grupo, mucho más ligado a los procesos de la calidad en el aula, sería el conformado por interesados cuyos títulos universitarios los acrediten como licenciados básicos, cualquiera sea el énfasis de sus licenciaturas y siempre que sus edades no superen los 40 años. Con este grupo se iniciaría

el proceso de refuerzo y profundización para que opten a títulos de especialistas, según los desempeños apropiados a cada grado y nivel.

Estaría también un tercer grupo destinado a la investigación, la orientación, la coordinación pedagógica y el direccionamiento de las instituciones escolares. En este grupo participarían los interesados en obtener maestrías y doctorados, siempre que se encuentren acreditados en el escalafón como especialistas postgraduados y sus edades no sean inferiores a los 40 años ni superiores a los 50 años.

Una vez identificadas y cualificadas las necesidades formativas, distintas de la formación básica como licenciados, a partir de los estándares curriculares establecidos por la nación y los exámenes periódicos de evaluación docente en terreno, se convocaría a los interesados a una pre-inscripción que les dé derecho posterior a participar en los concursos de méritos que les asignen las becas-cupo y demás subsidios requeridos para que adelanten los estudios de nivelación o post-graduación, según los previos listados enviados por los rectores de aquellos establecimientos educativos vinculados al plan de la calidad.

No podrían propiciarse capacitaciones, cursos discontinuos, talleres, seminarios y cualquier otra modalidad discontinua de educación, pues de practicarse, han de concurrir como elementos presentes en las carreras especializadas promovidas por instituciones de educación superior con A.A.C. y debido registro académico, para que los docentes necesariamente opten a títulos de nivelación como licenciados o a títulos de profundización profesional mediante postgrados.

2.1.2.2. Un Programa de Formación Continuada Docente donde la formación para el servicio provenga de un modelo pedagógico pertinente: La evaluación de los docentes en servicio ha de contener suficiente información para poder medir las principales insuficiencias curriculares que presenta el ejercicio laboral, en tanto el mismo ejercicio está resultando inapropiado para lograr en los educandos logros sobresalientes en una educación por competencias comprensivas básicas.

De esta manera, lo necesario es obtener las mediciones de la evaluación diagnóstica para proponer un diseño curricular que modifique el actual programa académico, teniendo en cuenta los criterios expuestos en este mismo apartado y relacionados con el modelo pedagógico, hasta introducir un nuevo enfoque educativo que responda suficientemente a la mayoría de las debilidades detectadas y así dotar a las universidades públicas de Norte de Santander de un nuevo Registro Calificado del Programa de Licenciatura en Pedagogía Básica y la A.A.C. del mismo.

Se ha de señalar que la política pública de fortalecimiento a la formación previa de los docentes, no solo necesita promover la línea de reforzamiento señalada, sino una complementaria y coincidente con la de formación en servicio. En lo que se refiere al prototipo de Programa de Formación Docente, se han de proponer y financiar líneas de investigación y desarrollo

articulados mediante convenios marco, celebrados con las universidades con A.A.C. interesadas, con el fin de introducir modificaciones a los registros y planes de estudio curricular en Etno-educación o cuando se propicien los nuevos enfoques exigidos para una educación por competencias y los mismos se centren en las especializaciones, maestrías y doctorados.

Los programas académicos a ser modificados requieren de recursos suficientes para mejorar efectivamente. Como se ha propuesto desde el pasado, corresponderá al MEN-ICFES, a través de los viceministerios y de un comité de expertos en diseños curriculares para la educación superior, producir los lineamientos de acreditación y registro que modifican los actuales programas en etno-educación y pedagogía por competencias, a efectos que los mismos sean el pilar para los concursos de méritos que guiarán la selección de las propuestas universitarias idóneas, en el entendido que las universidades públicas presentes en el departamento Norte de Santander, articularán tales propuestas con otras universidades con A.A.C, para poder acceder a estos recursos.

Se trata de una línea dentro del enfoque aprender-haciendo, pues con ella se busca que las becas-cupo y demás estímulos otorgados a los docentes interesados en obtener maestrías y doctorados en educación, tenga como propósito las investigaciones específicas que la educación inicial, preescolar, básica y media reclama y por tanto se puedan aplicar a los contextos e instituciones. En especial se requiere que los investigadores que actualmente gozan de maestrías o doctorados se integren a los escenarios de investigación, proposición de prototipos curriculares y diseño del plan, pero además, deben participar en los comités curriculares que se organicen para las articulaciones con las universidades que promuevan la investigación y desarrollo de la pedagogía.

Se hace urgente adelantar *La gratuidad de la carrera universitaria para optar al título de Licenciado en Ento-Pedagogía de la Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*, en favor de todos los formadores en servicio o de los nuevos estudiantes indígenas que hayan cursado el ciclo básico en una normal superior y la conveniente articulación entre las universidades públicas departamentales y las normales superiores presentes en el departamento. En el caso de Norte de Santander, deberá agenciarse un convenio marco a partir de las cuatro normales existentes (Pamplona, Cúcuta, Ocaña y Convención) y las tres universidades públicas con jurisdicción en el territorio (Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad de Pamplona y UFPS de Ocaña), con el fin de poner en práctica el Registro Calificado de los Programas Académicos de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en etno-educación, y la A.A.C. de los mismos, con una duración mínima de cuatro (4) años, para los pedagogos que hayan cursado el nivel de normalista superior.

El mismo principio de gratuidad debe darse para los estudiantes indígenas de último grado de educación básica que de acuerdo con las pruebas SABER-PISA se encuentren categorizados en los niveles altos de las pruebas, así como a otros tecnólogos y profesionales universitarios

indígenas, con diversas carreras y con excelentes rendimientos académicos, que deseen cursar la licenciatura en pedagogía. El programa planteará la manera como se podrán crear incentivos y otros subsidios para estos estudiantes, sean provenientes de las normales superiores, de las demás instituciones básicas completas, o de las universidades, de manera que se pueda promover o motivar a los más destacados para que accedan y se mantengan dentro del programa de licenciaturas educativas de básica.

Los criterios de calificación para la selección harán parte del proyecto piloto respectivo, por lo que el prototipo de programa habrá de calcular los costos de financiación del mismo y la manera como operarán los concursos de méritos para acceder a los incentivos o subsidios.

2.1.2.3. Un sistema de calidad en donde la profesionalización docente cuente con un soporte pedagógico idóneo: El PECB no podría lograr la nivelación profesional de todos los etno-docentes en servicio o de aquellos que necesariamente han de proveer las plazas vacantes que resulten disponibles, si el Programa de Formación Continuada Docente no introduce un soporte idóneo de producción técnica de licenciados en pedagogía, financieramente sostenible en el tiempo, a partir de los actuales recursos disponibles en el Sistema General de Participaciones, SGP, los recursos nacionales adicionales dirigidos a la calidad y los recursos propios territoriales, cuya accesibilidad esté garantizada por la gratuidad para aquellos interesados en las licenciaturas en pedagogía para los niveles de inicial, preescolar, básica y media, como profesiones universitarias.

De acuerdo con un Modelo Educativo Comprensivo, el ciclo de la básica cuenta con cinco niveles (Inicial, preescolar, básica primaria, básica secundaria y media), lo que en términos prácticos significa que la profesionalización universitaria obtenida con las licenciaturas ha de desarrollar capacidades para atender en forma general a todo el ciclo y de igual manera la especificidad de cada nivel; así se integraría el énfasis de cada nivel a la carrera básica. Se considera soporte idóneo prever una licenciatura con cinco énfasis, a partir de un registro básico, el Registro Calificado del Programa de Licenciatura en Pedagogía Básica con énfasis en etno-educación y la A.A.C. del mismo.

Para obtener este tipo de licenciatura básica en sus diversos énfasis, garantizando su continuidad, accesibilidad y gratuidad, se requerirá poner en marcha el convenio de articulación de cada una de las normales superiores con las universidades públicas regionales. Un convenio que acuerde cómo en cada normal superior, luego de modificarse el nivel de preparación superior, en cuanto a los contenidos curriculares y el plan de estudios consagrados en el Registro Calificado del Programa de Licenciatura en Pedagogía Básica y la A.A.C. del mismo, se garantizará una carrera universitaria adelantada en dos niveles.

Para el primer nivel, durante los dos primeros años, los educandos ingresarán a la carrera profesional apoyándose en la facultad legal autónoma

que poseen las normales superiores para formar a los pedagogos superiores básicos, sin embargo el propósito del convenio de articulación universidades públicas-normales superiores, es garantizar a los estudiantes la continuidad en los estudios hasta profesionalizarlos.

El prototipo de programa definirá los alcances y costos en que incurrirán las universidades públicas para garantizar los dos años complementarios necesarios para financiar la carrera por alumno atendido (etno-educador en servicio o normalista superior interesado), según la estructura contenida en el registro de A.A.C. para la licenciatura básica, optando al título de licenciado en educación básica en sus distintos énfasis y este costo será parte del convenio de articulación.

Una vez diseñado el prototipo, en su fase de implementación tendrá como una de sus metas el lograr que se den todos los convenios de articulación necesarios a la iniciativa, para lo cual costeará en el proyecto piloto un componente que garantice el financiamiento de los programas académicos durante ocho (8) años, hasta que la transición del plan prevea un escenario institucional estable en cada normal superior como para garantizar la continuidad en la obtención de licenciados a partir de su sistema propio de financiación.

Si bien es cierto que la nivelación profesional de los docentes en servicio y la continuada profesionalización de los que se encuentran en previa formación, resultan ser objetivos prioritarios de la calidad, con similar importancia han de resultar los programas académicos destinados a la profundización de la profesión pedagógica mediante especializaciones, maestrías y doctorados; de estos estudios de profundización, las especializaciones resultan altamente prioritarias para que un modelo educativo por competencias comprensivas básicas tenga éxito. Las especializaciones son el fundamento de la acción pedagógica práctica y directa, pues de ellas, en gran parte dependen los logros del modelo respecto de los educandos.

Si se consideran los aspectos curriculares sobresalientes en esta propuesta, los mismos no podrían ser cristalizados sin asumir las especializaciones. Ciertamente es que la licenciatura básica y los énfasis entregarán un marco general de transferencia de los aprendizajes, pero no logran atender las singularidades que subyacen en cada proceso de aprendizaje específico, cuando se trata de apoyarse en un modelo de competencias fundado en los lenguajes y los valores éticos.

Por ejemplo, un licenciado en etno-educación básica, con énfasis en el nivel inicial, no puede avanzar con infantes de tres, cuatro y cinco años de edad, para lograr con ellos el desarrollo de destrezas, hábitos, pre-conceptos y relaciones vinculadas a las estructuras lingüísticas del conocimiento, si además no cuenta con especializaciones en psicopedagogía infantil, o en lúdicas y lingüísticas del aprendizaje.

En forma análoga sucedería con aquellos licenciados en pedagogía básica a cargo del nivel elemental de básica primaria, pues no puede garantizar de

por sí que estén preparados para desarrollar en los educandos el aprendizaje de destrezas y habilidades comprensivas en Inglés y en Bariá, relacionadas con el habla y la lecto-escritura de este idioma en su relación con las ciencias naturales, si al tiempo no logran especializaciones en este campo; y en el mismo nivel, se requerirán las correspondientes especializaciones de licenciados en básica que pretendan los aprendizajes de las Artes y la introducción en el lenguaje idiomático de señas; y al igual sucedería en cuanto al aprendizaje de los Deportes y la introducción al lenguaje idiomático táctil; así como también ha de darse para el lenguaje Español y las ciencias sociales básicas; o el lenguaje Matemático y las relacionadas con los métodos de aplicación a la geometría o la contabilidad básica, encargadas al mismo nivel.

Aún más, se necesitará una mayor profundización en los procesos de aprendizaje de los niveles de la básica secundaria y media tales como el introductorio, el complementario y el preparatorio, pues si bien los educandos han debido obtener destrezas suficientes para dominar las herramientas lingüísticas, sus habilidades de uso de esas destrezas en función de procesos que buscan fundamentar los pre-conceptos relativos a las definiciones, las proposiciones y los problemas se verán interferidos por los comportamientos síquico-afectivos y los cambios neuro-biológicos de la edad, por lo que han de quedar claramente obtenidas como logros iniciales las competencias comprensivas interpretativas y requieren estar cimentados a tal grado que se pueda asumir la construcción y desarrollo del pensamiento complejo mediante competencias argumentativas y propositivas.

Así, estos niveles siguen exigiendo a los docentes el dominio máximo de los lenguajes idiomáticos, deportivos y artísticos y los contenidos específicos con que se alcanzan los desarrollos del pensamiento y la acción ético-valorativa para obtener competencias comprensivas, de tal manera que cada núcleo temático y cada transversalidad curricular con que se acompaña un nivel, ha de contar con la profundización suficiente desde la especialización.

Las especializaciones pedagógicas para una educación por competencias, constituye el segundo foco de la excelencia docente en los etno-educadores Barí. Para ello se propone un nivel de intervención del MEN-ICFES-COLCIENCIAS, que facilite un convenio de articulación en donde concurren la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y las universidades públicas de Norte de Santander con A.A.C., que cuenten con registros vigentes de los Programas Especializados de Postgrado en Pedagogía por Competencias, haciendo posible acercar los enfoques orientadores establecidos por el PECB a los desarrollos curriculares y los planes de estudio de cada especialización. Durante la ejecución del PECB, se socializará con los educadores en servicio y con los demás que participen a las convocatorias de selección para becas-cupo, el alcance de los términos de referencia a los que se sujetarán las universidades interesadas en ofertar especializaciones subsidiadas.

3. LA DIMENSIÓN DE INVESTIGACIÓN Y LA PEDAGOGÍA DE LA CULTURA AUTÓCTONA

*“El Barí sin territorio no es Barí;
Sin territorio no hay vida porque en la naturaleza están los espíritus que nos cuidan.
La oralidad es una forma de expresión.
La escritura Barí se debe realizar y tener en las escuelas,
como apoyo en la enseñanza de los niños.
Los Saddou se reúnen en un sitio especial para compartir los conocimientos y así transmitirlos a
los jóvenes de generación en generación;
Los docentes Barí tienen que construir y actualizar las enseñanzas,
como profesores bilingües.
Deben compartir los conocimientos recibidos, con la comunidad.”*

PECB, 2009

3.1 LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN ETNO-EDUCACIÓN.

Sobre esta dimensión y componente dice el PECB (2013):

“Para el Pueblo Barí, este componente es indispensable, pues se necesita formar docentes investigadores de la cultura, para que puedan planear y liderar la ejecución de los proyectos planteados en el componente pedagógico, generando como resultado unos estudiantes interesados en investigar para rescatar y fortalecer la cultura. Proporcionar una formación de docentes y estudiantes para lograr el acceso de manera crítica y creativa al conocimiento científico; a la relación de la vida social con la naturaleza, de manera tan que los docentes y los estudiantes se preparen en la vinculación con la comunidad y el trabajo. Así se mismo se debe buscar desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes para leer, comprender, escribir, hablar y expresarse correctamente en Barí; y fomentar el interés y el desarrollo de actividades hacia la práctica investigativa.”

Al buscar responder a esta situación y necesidad, se toma como punto de partida un conjunto de acciones inmediatas, relacionadas con la prioridad de investigar y sistematizar los conocimientos autóctonos, base de la Cultura Barí.

3.2 EJES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL EN EL PECB.

El PECB (2009), señala la siguiente ruta de trabajos para avanzar en la investigación de los saberes culturales que forman el conocimiento ancestral Barí: **“Identificación y organización de los temas a investigar:** Los docentes son los responsables de la planeación de los proyectos, con base en lo propuesto en el componente pedagógico. Por eso deben organizar los temas, contenidos y saberes que se desean alcanzar.

Conversaciones con los Saddou, Ñatubai y diferentes personas de la comunidad: El docente debe asesorarse por las personas que mayor experiencia en los temas que vayan a desarrollar en su proyecto. Por ejemplo, para los proyectos de espiritualidad, debe hablar con los ancianos sabios; para

los de autonomía con las autoridades tradicionales; para los de otros aspectos de la cultura, con diferentes integrantes de la comunidad.

Propuesta de actividades: Una vez los docentes tengan claridad sobre los temas a tratar, podrán proponer las actividades, las cuales pueden ser construidas en conjunto con las personas a las que se consultó.

Implementación pedagógica: Las actividades propuestas deben fomentar la investigación en el niño, para que siga los pasos establecidos y logre alcanzar los saberes, logros y productos propuestos dentro de cada proyecto pedagógico.

Evaluación: el docente deberá evaluar tanto su proceso investigativo como el de sus estudiantes a través de las herramientas planteadas en el componente metodológico y con base en los logros alcanzados.”

Sobre la evaluación de impacto al proceso investigador, dice el PECB en el componente metodológico de investigación: “Los proyectos son procesos que necesitan de una excelente preparación. Empieza por caracterizar el contexto en el que se desarrollará, lo cual hace que este modelo educativo sea flexible y puede adecuarse para las diferentes características de las comunidades del Pueblo Barí de Colombia, seguido por la identificación del tema que se quiere tratar, que para este caso se plantean desde el modelo y generalmente se encierra en el nombre que se le da al proyecto; a continuación se deben plantear los objetivos a alcanzar; el producto que se quiere de él; los aprendizajes que se generarán; la forma en que se desarrollaran (metodología), las actividades que aportaran está metodología, los logros a alcanzar y la evaluación que se hará a lo largo del proceso.”

Como puede concluirse de lo expuesto, el PECB apenas cuenta con una visión introductoria de cómo producir un proceso de investigación al servicio del modelo pedagógico. Enuncia que se requieren metodologías de investigación; que los ejes temáticos del Plan del Estudios, relacionados con la Cultura Barí, han de ser el centro de cada proyecto investigativo; que deben contar con propuesta de actividades; y que su impacto debe ser evaluado desde los aprendizajes logrados con cada proyecto pedagógico. Pero en términos concretos, no explica cómo sucederá cada uno de estos eventos y si en verdad se corresponden con un proceso de investigación aplicada.

3.3 LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA APLICADA A LAS EXPRESIONES Y MANIFESTACIONES DE LA CULTURA BARÍ

Observando la gran falencia que presenta esta dimensión, en el proceso de capacitación que se ha venido realizando durante el año 2.018, he señalado cómo avanzar en materia de investigación a la propia cultura, a partir de la experiencia realizada entre los años 2.012 a 2.018 sobre INVENTARIOS DEL PCI BARÍ, según los objetivos y metodologías establecidas por el Ministerio de Cultura. También se vio la necesidad de dar prioridad a la CARTILLA GUÍA DE LA ESCUELA DE INVESTIGACIÓN SADDOU como una manera para buscar guiar un proceso que aún es muy incipiente. Teniendo en cuenta el MARCO TEÓRICO de investigación aplicada, contenido en la referida cartilla, se expresan algunos criterios fundamentales para que se realicen radicales ajustes al nuevo PECB, que deberá conducir con urgencia a la INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DEL BARIÁ, así como a la caracterización de los demás campos culturales inventariados, que han arrojado las sistematizaciones conceptuales

establecidas en las cartillas correspondientes. Veamos algunas de estas recomendaciones.

3.4 SISTEMA INTERCULTURAL DE INVESTIGACIÓN PARA LA REVITALIZACIÓN A LA CULTURA BARÍ.

La revitalización de la Cultura Barí igualmente se prevé como un sistema intercultural de investigación y apropiación desde las ciencias sociales.

En él participan diversas clases de agentes culturales, tales como los que no siendo BARÍ interactúan para preservarla mediante políticas y medidas estatales y sociales, o los que siendo BARÍ se encargan de promover los procesos de investigación-participación-formación-divulgación, garantizando las gestiones para que el tradicional sistema milenario de trasmisión a cargo de los SADDU se dinamice y adapte a nuevas situaciones, sin perder lo esencial de cada una de las manifestaciones culturales.

Para entender la correspondencia entre sistema ancestral de trasmisión SADDU y sistema intercultural de investigación-participación-formación-divulgación, se debe partir del criterio que hoy el Estado concibe a la nación colombiana como multiétnica y pluricultural, lo que conduce a aceptar la diversidad de sistemas de pensamiento como una riqueza cultural y material que es necesario respetar y promover.

Pero esta concepción de país y de Estado, que emerge después de la Constitución Política de 1.991, significa que en la singularidad de cada expresión diversa de un pueblo indígena está presente una historia reciente de pervivencia y resistencia a la cultura dominante, más cuando por muchos lustros el Estado participó de una concepción única de nación que desconoció y excluyó largamente la composición cultural real de la sociedad colombiana.

Un sistema intercultural de revitalización es aquel que asumido como propio por la nación Barí, recibe de la influencia dominante y mediante el “diálogo intercultural”, un conjunto de concepciones, métodos y procedimientos de investigación, educación y divulgación, que le resultan útiles para adaptarse y convivir pacíficamente, contribuyendo a la identidad propia y al conocimiento interno y externo de esa identidad.

Para comprender la necesidad del “diálogo de saberes” con una nación indígena que estuvo a punto de la extinción violenta por parte del Estado dominante, se requiere, en primer lugar, observar el grado alcanzado de resistencia cultural, cuando se sucedieron los peores eventos de despojo y aniquilación.

3.3.1.1. Resistencia reciente y adaptación cultural de la nación BARÍ:

Desde que la Cultura Barí fue sometida a la permanente influencia de la

cultura occidentalizada dominante, tal como es divulgada por los medios masivos de comunicación y practicada por las mayorías colombo-venezolanas, en especial por los lugareños: campesinos, mineros del petróleo o el carbón, comerciantes y transportadores, así como las “misiones de evangelización cristianas”, los “educadores oficiales no BARÍ” y algunos de los funcionarios de entidades gubernamentales, sus principales manifestaciones culturales comenzaron a ser permeadas, obligándolos a menoscabar muchas de las costumbres tradicionales, incluyendo el uso de utensilios, herramientas o espacios de habitabilidad como el SOIKÁ (la casa de todos).

Antes que los actuales Barí fueran sometidos por estos grupos poblacionales a las prácticas de asimilación social, cultural o política de las que hoy participan, los antiguos BARÍ fueron atacados por cuadrillas de “cazadores de indios”, quienes además de matar a muchos, incendiaron los lugares de cultivo y de habitabilidad, en especial las viviendas pluri-residenciales denominadas SOIKÁ. En el caso colombiano, esta extinción sistemática de la etnia fue decretada por orden del Estado en acatamiento de la Ley 80 de 1.931. Desde antes de la expedición de esta nefasta ley, el Estado colombiano había concesionado diversas áreas del territorio y el subsuelo nacionales, entre los que se encontraba la “Hoya Hidrográfica del Catatumbo”, pues para esa época, las compañías petroleras anglo-norteamericanas dominaban el mercado de producción de combustibles y se encontraban explotando los yacimientos descubiertos en el Lago de Maracaibo, pertenecientes al territorio venezolano. La concesión colombiana CHAUX-FOLSON se asentó sobre un área inicial mayor a las 186.000 hectáreas, perteneciente al valle bajo del Río Catatumbo, ancestralmente habitada por la nación Barí.

La nación Barí, estigmatizada como “salvajes moradores del Catatumbo”, asistieron entonces a la operación sistemática de exterminio étnico por los usurpadores del lugar ancestral, a los que sólo podían resistir con arcos y flechas, lo que condujo a que la población se redujera drásticamente, pasando de 36.000 personas, censados en 1.921, a tan solo 1.800, para el año de 1966, fecha en que los BARÍ aceptaron la “PAZ BLANCA”. Este aniquilamiento fue objetivo de protesta nacional y mundial en el “Manifiesto de un Etnocidio” que encabezaran Robert JAULÍN, Paul RIVET, Gerard REICHEL-DOLMATOFF y Alicia DUSSÁN, cofundadores de la antropología colombiana.

Tras el sometimiento de los “Motilones Bravos”, el Estado colombiano entregó la mayor parte de las áreas del territorio ancestral BARÍ a distintos adquirentes de títulos de adjudicación de suelos baldíos, muy a pesar que la Ley Plebiscitaria 2ª de 1.959 había decretado gran parte de la zona como “reserva forestal de protección” en las que no se darían parcelaciones rurales campesinas. Desde la década del sesenta del Siglo XX, el movimiento social de nacionalización petrolera hizo posible la terminación de las concesiones

neocoloniales a las compañías multinacionales y trajo al territorio la discusión pública nacional de iniciar la entrega legal de las áreas de posesión ancestral a los pueblos indígenas habitantes de zonas petroleras, como los BARÍ. Para este momento de ascenso de las luchas sociales populares, también el territorio habitado por los BARÍ se encontraba drásticamente reducido, considerando que la extensión bajo posesión para 1.921 era superior al 1.000.000 de hectáreas en el lado colombiano y para 1.967 habitaban menos de 400.000 hectáreas. Las actuaciones de reconocidos etnógrafos como Solange PINTÓN, Roberto LIZARRALDE y Orlando JARAMILLO, sirvieron para que el movimiento de los trabajadores petroleros en el área se ocupara de las reclamaciones, pero fue el propio Pueblo Indígena BARÍ, quien orientado por Bruce Edmund OLSON JHONSON, hizo posible que el Estado de Colombia declarara, entre 1.968 y 1.977, la existencia de “reservas indígenas” INDERENA-INCORA por más de 300.0000 hectáreas, las cuales han sido parcialmente convertidas a resguardos en casi 124.000 hectáreas. Esta lucha de largo plazo por la salvaguarda étnica del territorio y la salvaguardia cultural de las principales manifestaciones ancestrales siguen siendo tarea fundamental de las autoridades tradicionales de hoy.

Habrían de transcurrir casi cuarenta (40) años de relativa paz social para la nación BARÍ, interrumpida en 1.986 por la construcción del Oleoducto Caño Limón-Coveñas, cuando en los años 2.004-2006 se presentaron nuevas afectaciones originadas en la violencia ilegal, luego del ingreso, en 1.999, de las bandas armadas criminales denominadas “paramilitares”, que se confrontaron por el control del territorio y en disputa con los grupos de insurgentes “guerrilleros” del ELN, el EPL y las FARC, quienes paulatinamente habían llevado el conflicto armado colombiano al Catatumbo. Estas circunstancias coincidieron con un viraje en la política petrolera estatal de Colombia en 2.004, que autorizaba nuevas concesiones de exploración-explotación de “polígonos” situados en áreas de actual posesión ancestral de la nación BARÍ. Ambas situaciones sirvieron para que en el espacio denominado “POZOS PETROLEROS ALAMO I y ALAMO II”, habitados milenariamente por las comunidades de ISTHODA y BEBOQUIRA, sin trámite de concertación social y de consulta previa acorde con la Ley 21 de 1.991 y sobre un área con restricciones ambientales provenientes de la línea de amortiguación del Parque Nacional Natural Catatumbo-Barí, se instalaran infraestructuras de exploración de crudo petrolero, trayendo como consecuencia la incursión de estos grupos armados ilegales, quienes en principio masacraron algunas familias campesinas aledañas y luego pasaron a incendiar el SOIKÁ de ISTHODA, arremetiendo a la vez contra la integridad física de los habitantes indígenas del lugar, dejando claro a los BARÍ que su pervivencia en el territorio legalmente asignado estaba unida a la resistencia cultural, material y jurídica contra nuevas maneras del despojo.

Las autoridades tradicionales indígenas recurrieron al Amparo de Tutela, que en principio fue negado por el tribunal territorial, pero luego se reconocerían las violaciones a sus derechos con la expedición de las Sentencias T-880 de

2.006, en consonancia con los autos de la Sentencia T-025 de 2.004, ambas de la Corte Constitucional; así se sentó parte del precedente judicial vinculante sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas de Colombia. En medio de la crisis humanitaria del desplazamiento forzado y el despojo de tierras a los campesinos e indígenas ubicados en la frontera agrícola y ambiental de la Zona del Catatumbo, se hizo claro para las autoridades tradicionales BARÍ el riesgo que para su propia supervivencia y diversidad cultural contiene la asimilación hacia la cultura mayoritaria y dominante, respecto de la disolución de la cultura autóctona y dominada; y de cómo esta actuación de una parte de las mayorías colombianas y algunos agentes de la administración estatal, conserva la finalidad de negar la existencia de un país multiétnico y destruir los valores culturales autóctonos que hacen posible la unidad de la nación BARÍ “en un solo pensamiento”.

Para el año 2.010 y en respuesta a la amenaza, las autoridades tradicionales BARÍ iniciaron un proceso estratégico de reorientar el “IDCHI JI YA ABBABÍ” (Algo Nuestro, así somos los Barí), definiendo para el Plan de Vida unas acciones centradas en la autonomía, el territorio, la cultura y la unidad, sobre cuyos ejes se diseñaron tareas para los procesos educativos y culturales. Desde ese momento se tomó la decisión de avanzar simultáneamente en ambos objetivos políticos para la defensa de la cultura autóctona, fijando mecanismos interculturales que hicieran posible el avance de ambos servicios, bajo gobierno propio.

3.3.1.2. Educación escolarizada y el plan etnoeducativo comunitario BARÍ, PECB: Hasta el año 2.006, los espacios de escolaridad educativa provistos por el Departamento de Norte de Santander (administrador de la educación preescolar, básica y media en toda el área departamental, que incluye los resguardos BARÍ), solo proveía servicios de básica primaria a once (11) comunidades de ambas parcialidades indígenas, que eran atendidas por docentes provenientes de la cultura mayoritaria occidentalizada, con contenidos educativos absolutamente ajenos a la cultura autóctona. Este servicio se prestaba por el método institucional de “Educación Contratada”, ofertada por contratistas de la cultura mayoritaria, sin ningún tipo de consulta a la nación BARÍ. La situación comenzó a cambiar con la conformación de la INSTITUCIÓN ETNO-EDUCATIVA BARÍ, organizada y reconocida por la Secretaría Departamental de Educación de Norte de Santander, por fuera del marco del Decreto Nacional 804 de 1.995.

Por entonces se adelantó un análisis de coberturas para determinar la demanda del servicio y estimar la oferta disponible de docentes. Este estudio inicial arrojó la necesidad de asignar docentes de Preescolar y Básica Primaria para las veinticinco (25) comunidades de ambos resguardos, con servicio de básica secundaria en cuatro (4) núcleos correspondientes a SHUBACBARINA, IKIACARORA, BRIDIKAYRA y KARICACHABOQUIRA, junto con un internado para la Media, con sede en KARICACHABOQUIRA. Pero distanciándose de las conclusiones y aduciendo el indicador de

eficiencia de docentes por carga de estudiantes, solicitado por la Ley 715 de 2.001, se asignaron solo diecisiete (17) plazas dispersas para la Básica Primaria y nueve (9) plazas concentradas para la Básica Secundaria y Media, sin internado, que actualmente se encargan de la oferta del servicio; modelo de coberturas que se ha mantenido por más de catorce (14) años sin considerar el crecimiento de la población para preescolar, básica primaria, básica secundaria y media que se encuentra por fuera de la oferta del servicio en todas las comunidades, en especial las ocho (8) comunidades desatendidas desde un principio y sin que se cumpla con la “obligatoriedad” exigida por la Constitución Política y la ley de educación en favor de todo colombiano menor de edad.

Para el año 2.010, las autoridades tradicionales emprendieron la tarea de llevar a las plazas docentes disponibles, etno-educadores provenientes de la nación Barí, con la finalidad de mejorar la pertinencia curricular y la aplicación del currículo propio e intercultural. También en el mismo año se solicitó acompañamiento institucional al Ministerio de Educación Nacional y apoyo a la agencia de cooperación internacional CONSEJO NORUEGO PARA REFUGIADOS y con ambas se emprendió la tarea de formular y poner en marcha el PROYECTO ETNO-EDUCATIVO COMUNITARIO BARÍ, PECB.

Tras dos (2) años de liderazgo al proyecto por parte de ASHCAYRA ARABADORA ACRORA y JUDITH AZOIRA SACBADANA, para el año 2.012 se logró producir el documento de PECB denominado “LO QUE NOS DIJO SABASEBA: TODOS CONTENTOS PARA QUE APRENDIERAMOS Y CUIDARAMOS EL TERRITORIO. MODELO ETNO-EDUCATIVO BARÍ”. Pero el proyecto, sin una previa evaluación sobre los efectos curriculares esperados, fue rápidamente sustituido por uno nuevo, formulado en el año 2.014, centrado en las competencias comprensivas del currículo universal occidental y sin ningún escenario pedagógico para la formación en cultura autóctona.

Para el año 2.017 se abrió una nueva discusión sobre la impertinencia del segundo modelo, pues no asumía la cultura originaria como fundamento principal, y al tiempo, no mejoró la comprensión y las capacidades analíticas que decía aportar. En la actualidad, existen dos (2) directivos docentes nativos, veinte tres (23) docentes nativos, un (1) docente no nativo asignado a la Escuela de Básica Primaria de la Comunidad de CORROKAYRA y seis (6) docentes no nativos, asignados a la educación Básica Secundaria y Media en KARICACHABOQUIRA.

Ambas circunstancias están ahora abordadas en el PLAN ANUAL DE MEJORAMIENTO DEL PECB 2.018, en busca de las correcciones necesarias, que apenas están en discusión. Analizado el proceso de pertinencia educativa BARÍ y la construcción de currículo propio intercultural, se vienen discutiendo las siguientes falencias en el PECB actual:

a) La cultura autóctona no ha sido transmitida por ningún proceso de educación escolar, de acuerdo con las categorías de la pedagogía moderna y otras ciencias afines, porque el estadio de desarrollo de la nación Barí obedece a un sistema de pensamiento que no se soporta en los lenguajes escritos de tipo literario, musical, teórico-abstracto o científico-analítico;

b) La cultura autóctona ha sido transmitida sin escolaridad y sin modelos educativos, y siendo que el PECB no puede adaptar un sistema de transmisión ajeno a la pedagogía, es desde la pedagogía que ha de fundamentarse la función de la escuela en la transformación intercultural de los saberes autóctonos tradicionales a contenidos comprensivos y didácticos, organizados dentro del currículo propio;

c) Para avanzar en la transmisión escolar comprensiva de los saberes culturales autóctonos, el currículo propio debe priorizar la construcción literaria y el uso continuo, escrito y lector, de la lengua materna BARIÁ, de tal forma que no se pierda el sentido cultural originario al formar la gramática, la semántica y la semiótica básica de una lengua nativa a ser usada en la educación escolar;

d) Al continuar mejorando la actual malla curricular y los contenidos estratégicos de la misma, ha de considerarse que los contenidos provenientes de la cultura autóctona han de integrarse a las áreas fundamentales del conocimiento universal, generando un “diálogo de saberes” desde el cual aprovechar el conocimiento ecológico del sistema de pensamiento BARÍ y la estructura ética proveniente de la Ley de Origen, como punto de partida del PECB; y,

e) La formación docente continuada debe establecerse como prioridad para la construcción integral de currículo propio y como meta del PECB, pues sin sólidas bases pedagógicas y de investigación científica de los saberes culturales autóctonos, los etno-educadores BARÍ seguirán repitiendo memorísticamente contenidos, sin mejoras significativas de la capacidad analítico-crítica que les brinda el sistema de pensamiento lógico-abstracto occidental, y en consecuencia, haciendo muy distante el desarrollo de competencias comprensivas básicas o específicas en los estudiantes, necesarias al mundo moderno con el que se comparten prácticas culturales, sociales y políticas.

3.3.2. LA REVITALIZACIÓN DE LA CULTURA AUTÓCTONA Y LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL.

Hablar de investigación-participación-formación-divulgación, como ejercicios revitalizadores de una cultura autóctona en peligro (vulnerabilidades, debilidades, riesgos y amenazas), exige unos actores sociales con los cuáles adelantar estos procesos, pues se trata de métodos provenientes de la cultura dominante, que utilizados correctamente, pueden contribuir a la

adaptación de la cultura en resistencia, en la acción de frenar o disminuir los daños que expresa la asimilación de masas presente en las sociedades modernas y tantas veces cuestionada por los científicos sociales respecto de su mal influjo en las minorías étnicas nacionales.

3.3.2.1. La investigación intercultural en la vida escolar: Ciertamente es uno de los caminos para la revitalización efectiva de la cultura autóctona BARÍ es el currículo escolar propio, nacido del diálogo entre, por lo menos, dos (2) culturas diversas.

Con todo y lo que pueda aportar el hecho que hoy los niños y adolescentes, entre seis (6) y 17 años, por mandato de la Constitución y la ley, han de pertenecer y permanecer en establecimientos escolares regulares y presenciales por lo menos seis (6) horas diarias, de lunes a viernes, aún los contenidos y la experiencia de transmisión practicada por los etno-educadores BARÍ dista de los saberes propios originados en el conocimiento autóctono milenario, por lo que no se puede afirmar que el actual PECB contenga un “currículo propio” en donde estén integrados y priorizados los saberes autóctonos, aunque sí exprese rasgos para lograrlo.

Esto viene ocurriendo porque la práctica educativa que ejecutan los actuales actores escolares es más un ejercicio de didácticas transmisoras que de apropiación científico-pedagógica de un currículo fundado en la cultura autóctona. Al evaluar esta práctica didáctica encontramos que, en el mejor de los casos, apenas repiten los textos literarios del modelo pedagógico escolar para básica y media de “Escuela Nueva”, que vienen para ser leídos y reescritos en lenguaje español y sin ningún grado de pertinencia con la cultura de donde provienen educadores y educandos indígenas; se trata de un ejemplo más de transmisión social y personalizada de la cultura dominante y no de una experiencia de la diversidad multicultural de Colombia.

Guías y textos elaborados mecanicistamente para contextos urbanos y en el mejor de los casos, a partir de la experiencia campesina generalizada, que se refieren en sus enfoques al saber universal de la humanidad occidentalizada sin que existan espacios efectivos de aprendizaje sobre el saber singular e indigenista de los BARÍ; prácticas que además de enseñar a leer y escribir el español, también lo pretenden para el inglés, sin ninguna posibilidad de aprendizaje de la lengua materna BARIÁ; aprendizajes que tienen de virtud el desarrollar las comprensiones y buscar desarrollar competencias comunicativas e interpretativas teóricas, compartimentadas en áreas fundamentales obligatorias (ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y deportes, entre otras), a partir de taxonomías cartesianas o fractales.

En estos textos subyace un saber teórico-lógico, pedagógico y didáctico, que al corresponder con la cultura dominante, refleja un sistema de pensamiento que excluye ejercicios didácticos que no sean lógico-comprensivos. De

manera que el divorcio entre las dos culturas evidencia en la niña, el niño o joven BARÍ, el choque de dos (2) culturas y no el dialogo intercultural.

Para superar este choque y las consecuencias psicológicas o sociales sobre los niños y jóvenes BARÍ, protegidos por el Derecho Fundamental de permanecer en la escuela y practicar un currículo propio, los educadores indígenas requieren entender a profundidad las bases científicas e históricas que constituyen el saber pedagógico de la modernidad occidental y la forma como apropia conocimientos en los estudiantes mediante ejercicios escolares presenciales y virtuales, en especial, los enfoques significativos y activos que tiene en cuenta el Estado colombiano para aplicar las pruebas de examen evaluativo SABER-ICFES a las competencias interpretativas básicas y al nivel de los conocimientos generales alcanzados en distintos momentos del ciclo escolar (Inicial, Básico y Medio) por los partícipes de la escuela; por su parte, también el ICFES deberá diseñar algún día, pruebas selectivas, apropiadas a los contextos de las culturas diversas de Colombia y que han logrado poner en práctica currículos interculturales propios.

Este comprender de los fundamentos científicos, de los métodos y los contenidos educativos en cuanto ciencia, arte y técnicas pedagógicas, debe llevar a los educadores indígenas a identificar las actuales falencias en las capacidades de investigación que hoy poseen, en tanto este conjunto de ciencias, métodos e innovaciones son experiencias culturales históricamente ajenas a la Cultura BARÍ.

Pero también están obligados a formarse en el saber científico-investigativo de que se valen otras ciencias sociales distintas de la pedagogía, tales como la historia, la filosofía, la lingüística, la sicología, la antropología, la sociología, la eco-biología, la arquitectura y las artes, entre otras, para poder sistematizar comprensivamente y en la dimensión histórico-social, los distintos saberes milenarios que forman el conocimiento autóctono de la Cultura BARÍ, pues no les sería dable asumir los contenidos conceptuales y comprensivos de estos saberes (a ser aprendidos en la escuela), si en primer lugar no se comprenden las clasificaciones y estructuras que formarán los contenidos en donde saberes universales se integren a saberes particulares; así, el “currículo propio” es apropiado bajo el sustento de dos (2) culturas, para que la de resistencia adapte lo que le resulta provechoso de aquella que ejerce dominación, dando permanencia a lo autóctono pero transformado en lo propio.

En ello es primordial el lenguaje nativo transformado a primer lenguaje de escritura y lectura escolar, lo que considera que la investigación a la cultura autóctona empieza por determinar la expresión gutural-tonal del BARIÁ, para poder establecer los signos y códigos lingüísticos que mejor interpreten los sentidos simbólicos de los distintos sonidos en cada palabra y conjunto de oraciones; la estructura de composición de las proposiciones gramaticales y los signos de ortografía que deben atribuirse convencionalmente (como

hecho político-participativo concertado con la comunidad), según los tiempos y usos de redacción que permite el BARIÁ en sus entonaciones, sentidos y tiempos; la composición temporal de los vocabularios y el diccionario de vocablos básicos de uso común en oraciones y relatos hablados; la composición gramatical convencional de las oraciones, en el contexto de los párrafos y la escucha de los relatos orales, según la riqueza del vocabulario; la semiótica y la semiología de las piezas literarias de diverso orden, bajo las reglas convencionales gramaticales del BARIÁ; la reglas convencionales de traducción del BARIÁ a las lenguas lecto-escritas del español e inglés ya establecidas; y las prohibiciones vernáculas a las expresiones del “BARIÑOL”.

Este ejemplo muestra que se trata de tareas rigurosas de investigación científica de los educadores BARÍ, a emprenderse de la mano con otros agentes culturales asignados a la gestión-investigación del sistema SADDU, pues la lecto-escritura del BARIÁ no solo es requerida para el uso escolar, sino en otros de diversa índole, en especial los de transmisión de las demás prácticas culturales encargadas a agentes distintos a los educadores.

Sin superar la ausencia de la lecto-escritura de la lengua materna BARIÁ, bien difícil será transmitir el sentido de conjunto de los conocimientos caracterizados por campos del Patrimonio Cultural Inmaterial, según las diversas manifestaciones abordadas en la investigación adelantada por cinco (5) años para Registro de Inventarios (2.013-2.018), como punto de partida de la profundización científica en cada campo y manifestación identificada. La experiencia de validación de un (1) año de talleres de estudio-capacitación con los educadores (2.018), señala que el sentido del lenguaje autóctono es esencial para realizar estas profundizaciones.

Sin embargo, las identificaciones y descripciones disponibles con la investigación adelantada, permitirán, en el lapso de tres (3) años, configurar los principios pedagógicos comprensivos y las herramientas didácticas de aprendizaje significativo para los siguientes grados del nivel de Básica Primaria (Preescolar 1 y 2; Primaria 1, 2, 3), una vez se establezcan los lineamientos de un PROGRAMA PEDAGÓGICO DE CAPACITACIÓN DOCENTE, ya que para avanzar en otros grados escolares será necesario superar la barrera advertida, mediante el desarrollo del PROGRAMA DE URGENCIAS Y REVITALIZACIÓN DEL BARIÁ, como futuro componente del diseño e implementación del PES BARÍ, el cual es la segunda recomendación contenida en los Estudios de Inventarios PCI ya adelantados.

3.3.2.2. La Cultura Ancestral BARÍ y la investigación intercultural: Ha sido la investigación intercultural a los campos del PCI presentes en la Cultura BARÍ la que ha puesto al orden del día la necesidad de avanzar en los fundamentos y métodos autóctonos de transmisión cultural, pues sin ellos no podrían emprenderse procesos como el de la educación propia intercultural y los de revitalización de las principales manifestaciones

ancestrales; siempre que se acompañen de métodos de investigación nacidos del dialogo intercultural entre ambas culturas.

La investigación intercultural al PCI inició valorando algunas experiencias de investigación-participación sistematizadas por la UNESCO y por el Ministerio de Cultura (Los Jaguares del YURUPARÍ; Los Pagamentos a la Madre Tierra en la Sierra Nevada de los TAIRONAS; o el Sistema de Justicia Especial Indígena de los Palabrereros WAYÚ, entre otros), y estos ejemplos fueron bien considerados para la tarea de Inventarios PCI, aplicados a la Cultura Inmaterial BARÍ.

Claro que en el proceso de investigación adelantado para inventariar el PCI BARÍ se fusionaron tres (3) procedimientos metodológicos culturales, apropiados de manera diferente en otras iniciativas similares.

En el primer enfoque de procedimiento metodológico se asumió la participación social de las comunidades dueñas de las manifestaciones inmateriales, según los procederes utilizados para un Plan Especial de Salvaguardia (PES), de modo que se tratara de obtener unos “inventarios participativos”, como la metodología del Ministerio de Cultura lo preveía entonces únicamente para los PES, según la ruta del “PASO A PASO” que se utilizó en el PES sobre la lengua nativa BANTÚ de la comunidad de San Basilio de Palenque, pues para el año 2.013, la metodología oficial de Inventarios PCI no establecía aún una ruta de participación en la investigación por parte de los portadores de las manifestaciones, interesados en la salvaguardia.

Un segundo enfoque metodológico procedimental se correspondió con los instrumentos de recolección de información para patrimonio cultural y su tabulación estadística, para lo cual se tomó en cuenta los procesos UNESCO del Programa Nacional de Lenguas Nativas utilizados por JHON CHAPARRO y ANA MERCHÁN, en donde el “autodiagnóstico” permitía análisis prospectivos basados en información de consolidación estadística de la diagnosis, similares a los utilizados por el Centro Internacional de Prospectiva.

El tercer enfoque del método procesal provino del procedimiento oficial de Inventarios PCI para PIRS (Proceso de Identificación y Registros de Salvaguardia) y sus fichas de registro (2012-2014), con las cuales se dota la síntesis del resultado de la investigación social con cuatro (4) elementos: i) Un documento resumen del PIRS aplicado a cada campo PCI, que describe la taxonomía de la manifestación a partir de la precalificación del campo; ii) Una bitácora sobre la construcción del proceso investigativo, que se encargará de dar razón de las acciones investigadoras y las metodologías utilizadas; iii) Una clasificación de recomendaciones de salvaguardia, para saber qué aspectos de las manifestaciones se han de priorizar; y iv) Un instrumento de divulgación de aquellos aspectos de la manifestación que

requieren ser socialmente conocidos, reconocidos y valorados, primero por los portadores y también por la sociedad en general.

Como puede concluirse, de nuevo los procedimientos a aplicarse parten del supuesto que los agentes culturales indígenas, así como las autoridades tradicionales, cuentan con un marco conceptual que les hace posible asumir directamente los procesos de salvaguardia, como si se tratara de investigadores sociales pertenecientes a la cultura occidentalizada, o por lo menos de dirigentes familiarizados con las concepciones, métodos y procedimientos de tipo científico-social, comunes a los círculos académicos y científicos. Nada más alejado de la realidad que esperar que una cultura diversa y ajena a la tradición cultural occidental, como la Cultura BARÍ, pudiese llevar a la práctica las categorías conceptuales de las ciencias sociales y las herramientas de investigación en terreno, a ser utilizadas.

Entonces, antes que seguir con guías procedimentales para adelantar una investigación, se requirió que el PLAN DE TRABAJO iniciara con una fuerte capacitación para aquellos agentes culturales BARÍ que habían participado de otros procesos conceptuales, teórico-comprensivos, y por lo tanto podían hacerse a los fundamentos del método científico-social y a los procedimientos metodológicos que le son afines, con más efectividad que los que jamás habían participado en la construcción teórica de preconceptos científicos.

Fue un momento de decisiones por parte de las autoridades tradicionales indígenas (2.012). De una parte, los trabajos de revitalización de la cultura ancestral debían de realizarse por los mejores transmisores que milenariamente lo habían hecho y continuaban haciéndolo: Los SADDU. Pero al mismo tiempo, para poder presentar al gobierno del Estado colombiano, tanto las manifestaciones de la cultura autóctona dignas de ser reconocidas en el estado de vitalidad en que se encontraban y según lo solicitaban estas metodologías procedimentales, era necesario recurrir a prácticas culturales muy distintas a las provenientes de la Cultura BARÍ. Había que optar por “la investigación para las ciencias sociales”, las cuales eran clasificaciones del saber inexistentes en la tradición indígena BARÍ.

Más el principal reto era hacer entender a la comunidad portadora de las manifestaciones que sus mejores y auténticos “agentes culturales”, los SADDU, por razones de la idiosincrasia cultural y de la distancia entre culturas, no estaban ni podían ser formados en los marcos lógico-conceptuales de las ciencias sociales como para encabezar tareas de “investigación” inmediata, que estaban claramente establecidas en guías metodológicas y en procesos de supervisión a cargo de los funcionarios del gobierno, como formas organizadas de los trabajos de revitalización, empezando porque se requería de memorias escritas, visuales y de divulgación, cuyas herramientas técnicas y tecnológicas eran absolutamente

desconocidas en las prácticas de transmisión realizadas desde la sabiduría tradicional de los ancianos.

Se trataba de “investigar” lo autóctono para que los M’EBA-RA (extraños), pudieran comprender la existencia de una cultura de la que muy poco conocían, y al mismo tiempo, hacer la distinción entre el método de transmisión metafórico-existencial utilizado por los BARÍ, del método comprensivo-teórico utilizado por las ciencias sociales de la cultura occidentalizada. Una vez hechas las distinciones sobre los sistemas de pensamiento y los métodos de razonamiento de ambas culturas, se procedió a instaurar procedimientos metodológicos de transmisión cultural acordes a cada sistema de pensamiento, que tienen como hilo conductor, un “acuerdo de voluntades” para adoptar como propios los conocimientos técnicos relacionados con la “investigación aplicada a las ciencias sociales”.

De esta manera, el sistema de transmisión ancestral a cargo de los SADDU debió adoptar y apoyarse en un sistema intercultural propio y a cargo de agentes culturales formados en el pensamiento comprensivo intercultural, producto del dialogo y la necesidad de revitalizar la cultura autóctona, por lo que el sistema que hoy viene utilizando la “Escuela SADDU”, contiene también el método y los procedimientos metodológicos de la investigación aplicada a que se refieren otros textos y que ahora se sintetizan en este documento.

3.4. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN-PARTICIPACIÓN-FORMACIÓN-DIVULGACIÓN Y LA CULTURA BARÍ.

Tomada la decisión de apoyar el sistema tradicional de transmisión cultural SADDU con un proceso continuado de formación para la acción intercultural de investigación-acción-participación y entendiendo la participación como la gestión y apoyo a la revitalización de las manifestaciones por los mismos portadores, se inició en 2.013 la conformación del EQUIPO DE TRABAJO INTERCULTURAL DE INVESTIGACIÓN para la formulación de Inventarios del PCI BARÍ, bajo principios de selección por méritos.

Los aspectos que se han tenido en cuenta al calificar los perfiles de los aspirantes han sido: a) Respecto de los nativos BARÍ: i) La formación educativa académica, mínimo como Bachiller pedagógico; ii) La pertenencia a cualquiera de las comunidades del Resguardo Motilón-Barí; iii) La escogencia por parte de la Asamblea General del JÑATUBAIYI del coordinador del proyecto; y b) Respecto de los no BARÍ: i) la formación educativa académica y especializada en las siguientes carreras universitarias, mínimo a nivel de pregrado: a) Antropólogo; b) Filólogo; c) Lingüista; d) Sociólogo; e) Pedagogo; f) Politólogo; g) Biólogo; h) Arquitecto; i) Ingeniero Ambiental; j) Ingeniero Civil; k) Ingeniero Agrícola (agronomo/zootecnista); l) Administrador (Público, Contable, Financiero); y

m) Planificador (Estratégico, de Proyectos, o de Desarrollo Institucional). En el caso de los no BARÍ, un mínimo de experiencia de tres (3) años en iniciativas similares, acordes con el perfil académico, acreditada con trabajos de investigación.

La discusión con la integración del Equipo de Trabajo se centró en las características de la investigación, tanto en terreno como para la consolidación de la información y su ponderación mediante informes técnicos, según el alcance de los trabajos. Por tratarse de una valoración cultural para identificar las manifestaciones de la Cultura Inmaterial BARÍ y su trasmisión, se discutió el documento LÍNEA DE BASE DE LAS MANIFESTACIONES DEL PCI EN LA CULTURA BARÍ. La consecuencia fue establecer un equipo de trabajo con veinticuatro (24) investigadores, así: Doce (12) agentes culturales BARÍ y doce (12) profesionales universitarios de apoyo; de este equipo hicieron parte el coordinador de logística BARÍ y el Administrador de apoyo no BARÍ, con tareas de gestión institucional y no de investigación.

La distribución de responsabilidades de investigación se organizó por diadas entre agente nativo-agente no nativo, según los elementos expuestos por el documento de línea base sobre las manifestaciones preliminares; en algunas manifestaciones se asignaron tareas hasta para cuatro (4) diadas, según los diversos campos investigados. Organizados los trabajos de investigación, según una AGENDA DE VISITAS DE CAMPO para la participación-concertación comunitaria, la obtención de información primaria, y el programa de reuniones de análisis del equipo de trabajo investigativo para la consolidación de los productos esperados, se procedió con la discusión de los tres (3) aspectos que importan al sistema intercultural y a este documento: a) El Método científico de investigación-acción-participación; b) Los Procedimientos metodológicos de abordaje y consolidación de información; y c) Las Herramientas de obtención de información, de consolidación de resultados, y de gestión del desarrollo institucional.

3.4.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPACIÓN (I.A.P.), COMO MÉTODO CIENTÍFICO Y LA SALVAGUARDIA DEL P.C.I. BARÍ.

De tiempo atrás, la investigación social ha contado con algunos métodos científicos de abordaje directo a las fenomenologías de la sociedad y de los grupos sociales en particular, aunque en un principio muy mediados por los enfoques investigativos provenientes de las ciencias exactas.

En tanto ciencia, los métodos de investigación social apenas si se abordaron como una bifurcación del método fractal; muy poco se apartó en un principio del discurso del método de investigación cartesiano (Siglo XVII); se continuó participando del conjunto de aspectos analíticos a partir de la evidencia, partiendo de objetivos de estudio por fragmentos, yendo de lo singular a lo general, de lo simple a lo complejo y de la parte al todo, aunque rompiendo

con el método escolástico y colocando a la ciencia moderna como fin del método.

Tras la crítica teórica del vitalismo, el positivismo, el pragmatismo y la dialéctica marxista, estos elementos del método científico general se conservarían complementados para la especificidad en estudio con el análisis de la teoría a la práctica, de la tesis a la antítesis, de la observación empírica a la validación experimental, y de la experiencia cualitativa a la predicción cuantitativa, tal como fueron clasificados por el criticismo científico de finales del Siglo XIX, cuando al método general se unieron los aportes del análisis estadístico y socio-económico; un marco teórico que sufrió la fuerte influencia ideológica de las transformaciones industriales de los Siglos XVIII y XIX, que hicieron que estos elementos metodológicos fueran acondicionados por las corrientes del pensamiento mecanicista y materialista, estableciendo las lecturas objetivistas o pragmáticas hasta inicios del Siglo XX.

Fueron las teorías biológicas de los sistemas vivos, el relativismo físico temporal de la materia y la cuántica atómica, las que a mitad del Siglo XX abrieron paso a la posibilidad de encontrar asidero científico distinto a específicos métodos de investigación social utilizados por la antropología y lingüística estructurales, la psicología social, la economía política y la sociología histórica, en donde los criterios subjetivistas de los actores sociales que participan de significaciones culturales distintivas, fueran también abordadas desde perspectivas distantes a la que reflejaba la "objetividad" de los casos en estudio, para introducir la apriorística, la estadística y las significaciones de las experiencias singulares, volviendo más complejos los "análisis fenoménicos de la realidad social".

En Colombia, las luces de la sociología francesa hicieron eco en la experiencia científica de ORLANDO FALS BORDA, sociólogo que desde los años sesentas del Siglo XX estableció para la investigación social dos (2) aspectos dirigidos a encontrar la permanente novedad contenida en los descubrimientos arrojados por los fenómenos socio-culturales: la participación de doble vía para con los grupos objeto de estudio científico y la acción transformadora desde la formación educativa integral de investigadores e investigados mediante competencias específicas para el abordaje de los objetivos de las ciencias sociales, en especial, cuando las investigaciones guardan relación con métodos no presenciales y regularizados de educación popular, produciendo un "bucle" de retroalimentación entre investigación-acción formativa- participación social de los actores del proceso en estudio.

En ciencias sociales, observar una fenomenología como proceso que se auto-compone desde la trasmisión de saberes, conllevó a la adecuación del método investigativo-formativo. Así, el método de INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPACIÓN buscó ir más allá del enfoque fractal con el cual observar la evidencia empírica sujeta a investigación, considerándola más

que una teórica que sustenta la criticidad concreta y con que se adelanta el estudio específico de la naturaleza de lo estudiado (la tesis y la antítesis y demás variables sobre el objeto investigado y los posibles descubrimientos) para valorarlo desde el permanente movimiento, de tal forma que se estime la acción humana en la que está inmerso el objeto investigado, incorporando aquellas otras variables que la investigación “objetiva” en sí no puede valorar (debido a su reduccionismo fractal), ya que tales comportamientos del objeto se corresponden con los comportamientos conscientes de los sujetos sociales inmersos en un marco cultural más amplio (las redes de inter-acción, cooperación y disolución social), lo que de por sí obliga a comprender mejor, no solo al objeto de estudio y su dinámica, sino a los sujetos sociales que participan y dan sostenibilidad al fenómeno; esto es posible si los propios portadores de las dinámicas en estudio interactúan con lo investigado, y en tal sentido, el observador que verifica la evidencia materia de investigación, no solo comprenderá la naturaleza del objeto y la dinámica de comportamiento de quienes interactúan con el objeto, sino también las variables de uso y reproducción que se evidencien en los participantes que han dado sentido al objeto de estudio por su propia “frónesis”; así, el objeto investigado se desdobra a la vez en sujeto investigador de su propio proceso, formando el bucle de retroalimentación y haciendo que el observador logre una visión más holística de la experiencia social.

La utilidad del método I.A.P., para abordar científicamente aquellas fenomenologías complejas, tales como las contenidas en las manifestaciones culturales inmateriales y sus materializaciones, viene posibilitando un “camino colombiano” para resolver problemas de abordaje de las comunidades portadoras, al integrarlas, mediante el desarrollo de competencias formativas específicas, en los procedimientos y usos de herramientas para obtener información-retroalimentación-permanencia, lo cual se sitúa más allá de lo esperado con la investigación, en especial cuando se trabajan espacios de diálogo intercultural para fuentes primarias de información y a quienes a la vez se les explica el fin del método y la necesidad que los portadores de las manifestaciones sean coparticipes de la relación investigación-investigador-investigado, mediante un largo proceso formativo.

Como el método contribuye a ir más allá de la investigación propiamente dicha, los portadores de las manifestaciones culturales que participan de la misma, pueden promover formas de acción que las organicen y mejoren la intervención de todos los actores en la recuperación de expresiones que los identifican y consideran propias. En el caso de la Cultura BARÍ, por tratarse de unas manifestaciones bastante circunscritas a un entorno biótico y social, su riqueza estriba no solo en las consecuencias ecológicas de las prácticas tradicionales sino en la manera como viene ocurriendo la trasmisión milenaria, a pesar de las experiencias de asimilación masiva en las últimas décadas, producto del contacto con la cultura dominante.

En las metodologías para la producción de Inventarios PCI a las manifestaciones idiosincráticas, o para la formulación de planes especiales de salvaguardia cultural (PES/PUR) de algunas de esas manifestaciones en peligro, se fijan lineamientos que recuerdan que este tipo de investigaciones sociales, hechas con los propios portadores de las expresiones motivo de protección, han de considerar la apropiación colectiva que identifica a una comunidad con las manifestaciones, por lo que necesariamente ha de aflorar la concertación entre los que son animados por el propósito común de salvaguardia. Estos procedimientos metodológicos prevén el ACUERDO SOCIAL como el mecanismo primordial de concertación entre las mismas comunidades, las autoridades de estas localidades y los demás actores interesados en agenciar los trabajos investigativos, otorgándole a la concertación la cualidad de “corazón” del proceso de salvaguardia. Claro está, sin un acuerdo de voluntades continuado en el tiempo, no sería viable que los portadores de las manifestaciones en peligro puedan enfrentar las amenazas que disuelven las peculiaridades de una identidad cultural y que forman la diversidad. En el mundo del desarrollo económico capitalista, la peculiaridad colectiva que engendra diversidad se enfrenta a una parte de la sociedad cuyo sistema productivo exige como principal atributo de los que la integran, precisamente su principal defecto: “la uniformidad superflua de quienes trabajan y consumen”; en ella, lo individual de cada persona es la base del sistema y no lo colectivo, de allí que las manifestaciones culturales idiosincráticas estén en permanente peligro de extinción y sustitución por una cultura de masas que reproduce el individualismo exacerbado.

Tras diez (10) años de trabajo de salvaguardia por la Cultura BARÍ, es necesario considerar el sesgo metodológico de que trata este documento, pues se podría creer que el mismo apenas responde a una recomendación de las investigaciones y en el mejor de los casos, a una medida de salvaguardia relacionada con la trasmisión del saber milenario. Pero no es así. Para emprender nuevos trabajos de salvaguardia al interior de la comunidad BARÍ, portadora de las manifestaciones, se requiere comprender que el sesgo metodológico a que nos referimos a continuación, está en la base de todo nuevo proceso en donde se haga uso del método INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPACIÓN.

Lo que justifica este sesgo se corresponde con el estadio colectivista primigenio de un grupo humano que no conoció la escritura, la dominación estatal y la propiedad privada, y por lo tanto sus modos productivos y sociales no están altamente condicionados por las “dinámicas” de la productividad capitalista. En ellos, lo primordial en materia cultural es la confrontación entre “lo viejo y lo nuevo”, mucho más radical, en la medida que esta sociedad no participa de la “ilusión de la permanente novedad”. De allí que por las razones de pervivencia y resistencia de la nación BARÍ al dominador externo (que a la vez cuenta con un Estado que lo representa), el “corazón” del proceso de investigación y salvaguardia no esté centrado en conservar la permanencia del “acuerdo social”, puesto que se da por sentado

su existencia real en la medida que la resistencia a la asimilación externa mantiene la unidad desde “un solo pensamiento” y más bien es de lo más vigoroso en ellos, por razón de los naturales consensos y disensos que se aprecian en las continuas reuniones comunitarias en donde se fijan posiciones colectivas de permanente rechazo a los efectos catastróficos de ciertas formas de dominación cultural y económica. En el estilo de vida comunitaria BARÍ, las acciones por el TERRITORIO-CULTURA-AUTONOMÍA-UNIDAD son las formas interculturales de expresión de la resistencia. La Unidad desde el acuerdo, es el común denominador de sus actos, mientras que el disenso o el consenso son ejercicios diarios mediados por la capacidad de liderazgo del JÑATUBAIYI para conservarla, así que las posturas que representan intereses individualistas y otras formas del egoísmo engendrado por la posesión y tenencia de lo privado, sencillamente no existen y si algunos los manifiestan, se les distingue por ser individuos que hace un largo tiempo habitan en medio de las ciudades de los LABBADÓ y han adoptado estos usos o costumbres.

El sesgo consiste en comprender que se tiene como principal la Unidad, ante el choque cultural y por tanto el “acuerdo social” es su común denominador. Aquí se trata de reflexionar sobre dos culturas que chocan porque se desconocen mutuamente; porque de ambas tan solo se han expuesto los estereotipos, como que los BARÍ tan solo son “una raza bravía” o los LABBADÓ tan solo son “ladrones de la tierra y asesinos...verdaderos CORRORORA (según el relato, hombres-animales de hojalata)”. Por eso el fuerte reto es el dialogo intercultural que permita el conocimiento pacífico entre dos condiciones humanas diversas: “LA BARÍ” y “LA OCCIDENTALIZADA”. Por ello se precisa que el punto de encuentro del dialogo intercultural tiene que ver con el método. El sesgo metodológico está en una práctica de trasmisión del saber en dónde no sean relevantes los dogmas de ambas culturas y por tanto las concepciones del mundo, sino las prácticas racionales de asumir el conocimiento desde el respeto por los saberes que ambas culturas contienen y transmiten.

Este punto del método lo hemos hallado en el APREDER HACIENDO. Aunque para comprender los enfoques metodológicos de la IAP, se requiere desde un principio y durante un muy largo período promover un fuerte proceso formativo, pues las formas tradicionales de trasmisión de la Cultura BARÍ no hacen posible lograrlo con un enfoque teórico de educación académica comprensiva. En esto consiste el sesgo: en comprender que la formación sistemática, desde el diálogo intercultural, resulta para la Cultura BARÍ el corazón de su propia salvaguardia.

Veamos entonces los aspectos que el método IAP ofrece como puente entre el saber científico-académico de las ciencias sociales y el saber metafórico-existencial ancestral de la comunidad indígena, en el camino de propiciar formaciones promovidas por el diálogo de saberes en favor de comunidades ajenas a otras formas de trasmisión del saber que hacen de la acción

práctica la fuente del conocimiento y cómo, desde esta acción, emprender la discusión teórica, propia de las ciencias. Estos aspectos del método se centran en tres capacidades comprensivas de organización de los trabajos investigativos: i) Identificación; ii) Caracterización; y iii) Revitalización (protección-recuperación-fomento-divulgación) de las manifestaciones en peligro de disolución, de manera que son procedimientos correspondientes con ellos, a saber: a) CONOCIMIENTO; b) RECONOCIMIENTO; y c) VALORACIÓN.

3.4.1.1. Conocimiento: Para el presente método, el procedimiento de conocer inicia con identificar correctamente. La adecuada IDENTIFICACIÓN de las expresiones y manifestaciones es la finalidad esencial de la investigación para Inventarios al PCI BARÍ. Esta identificación supone un marco teórico general que describe el objeto a identificarse. Para el caso de las manifestaciones inmateriales de la cultura, la identificación cuenta con los campos culturales del PCI que contribuyen a definir el marco lógico y el alcance de cada expresión y/o manifestación objeto de identificación. Entre otros, se encuentran:

1. *Lenguas y tradición oral:* entendidos como vehículo del Patrimonio Cultural Inmaterial, y como medio de expresión o comunicación de los sistemas de pensamiento, así como un factor de identidad e integración de los grupos humanos.

2. *Organización social:* corresponde a los sistemas organizativos tradicionales, incluyendo el parentesco y la organización familiar, y las normas que regulan dichos sistemas.

3. *Conocimiento tradicional sobre la naturaleza y el universo:* conocimiento que los grupos humanos han generado y acumulado con el paso del tiempo en su relación con el territorio y el medio ambiente.

4. *Medicina tradicional:* conocimientos y prácticas tradicionales de diagnóstico, prevención y tratamiento de enfermedades incluyendo aspectos psicológicos y espirituales propios de estos sistemas y los conocimientos botánicos asociados.

5. *Producción tradicional:* conocimientos, prácticas e innovaciones propias de las comunidades locales relacionados con la producción tradicional agropecuaria, forestal, pesquera y la recolección de productos silvestres, y los sistemas comunitarios de intercambio.

6. *Técnicas y tradiciones asociadas a la fabricación de objetos artesanales:* comprende el conjunto de tradiciones familiares y comunitarias asociadas a la producción de tejidos, cerámica, cestería, adornos y en general, de objetos utilitarios de valor artesanal.

7. Artes populares: recreación de tradiciones musicales, dancísticas, literarias, audiovisuales y plásticas que son perpetuadas por las mismas comunidades.

8. Actos festivos y lúdicos: acontecimientos sociales y culturales periódicos, con fines lúdicos o que se realizan en un tiempo y un espacio con reglas definidas y excepcionales, generadoras de identidad, pertenencia y cohesión social. Se excluyen las manifestaciones y cualquier otro espectáculo que fomente la violencia hacia los animales.

9. Eventos religiosos tradicionales de carácter colectivo: acontecimientos sociales y ceremoniales periódicos con fines religiosos.

10. Conocimientos y técnicas tradicionales asociadas al hábitat: conocimientos, técnicas y eventos tradicionales relacionados con la construcción de la vivienda y las prácticas culturales asociadas a la vida doméstica.

11. Cultura culinaria: prácticas tradicionales de transformación, conservación, manejo y consumo de alimentos.

12. Patrimonio Cultural Inmaterial asociado a los espacios culturales: este campo comprende los sitios considerados sagrados o valorados como referentes culturales e hitos de la memoria ciudadana.

La convención UNESCO de 2.003 sobre el PCI, adoptada por la Ley 1037 de 2.006, es desarrollada por la Ley 1185 de 2.008, comprendiendo los campos regulados por el Decreto nacional 2941 de 2.009. En un marco más amplio, la anterior clasificación se complementa con la convención UNESCO de 1972 sobre Patrimonio cultural y natural de la humanidad, adoptada por Colombia con la Ley 45 de 1.983.

Así que establecidos los campos de clasificación, la identificación parte del conocimiento, tanto del marco teórico referido, como de las expresiones culturales que están presentes en las manifestaciones colectivas y preponderantes de una Cultura Inmaterial Viva. Para ello hay que retomar el concepto de conocimiento como aquel que hace posible enfrentar las categorías conceptuales señaladas con las expresiones culturales de la comunidad. Por ello el conocimiento sugiere un INVENTARIO sobre aquellas expresiones convergentes en manifestaciones.

En la investigación para la revitalización de la Cultura BARÍ, una vez conformado el Equipo de Trabajo, se partió de la existencia del acuerdo social pretérito y evidenciado en la petición hecha por las Autoridades tradicionales Indígenas al Ministerio de Cultura y a la Secretaría de Cultura de Norte de Santander, junto con otras entidades; y de igual modo se apreció la ruta para proceder con el afianzamiento del ACUERDO SOCIAL en las comunidades portadoras, propuesta por las mismas autoridades, como una

manera de potenciar posteriormente el ACUERDO ADMINISTRATIVO. Este primer aspecto exigió un fuerte proceso de capacitación que aún se conserva.

Para comprender el alcance de los trabajos investigativos y la relación entre método investigativo-marco teórico-experiencia práctica vivencial, de las diversas expresiones inmateriales y materiales, se partió de la discusión del DOCUMENTO DE LÍNEA BASE para Inventarios y los criterios de formulación de Inventarios al PCI. Por lo que fue necesario, antes de avanzar en el alcance de los productos específicos con los cuales conformar el Inventario, definir los alcances generales de la investigación-formación. La metodología general expedida para Inventarios y para el PES por parte del Ministerio de Cultura (Guías y Manuales de Experiencias), ha considerado la importante simbiosis entre construcción investigativa de los procesos de salvaguardia y las herramientas pedagógicas de identificación y autoconocimiento requeridas.

En relación con la descripción de cada expresión y su encuadre con el marco teórico- normativo, se tomó el conjunto descriptivo a que se refiere el PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y REGISTRO DE SALVAGUARDIA PCI (PIRS), para que la ficha de consolidación de la descripción respondiera a los interrogantes de que trata la misma metodología, según sea la relación entre expresión idiosincrática y campo cultural predefinido en la clasificación. Antes de llegar a la síntesis de la FICHA RIPCI, se requirió discutir y diseñar el PLAN DE INVESTIGACIÓN. Este plan recorrió por lo menos cuatro (4) componentes para obtener el Inventario: a) El Contexto en el que se dan las expresiones de una manifestación o varias; b) La Función simbólica que para la identidad de la comunidad portadora tienen las expresiones y manifestaciones; c) La Identificación, de acuerdo con los parámetros teóricos establecidos en los campos PCI; y d) El Peligro de extinción de la manifestación, visto como niveles de vulnerabilidad, riesgo y amenaza de desaparición, y las Fortalezas (peculiaridades de vitalidad y oportunidades) en que se encuentran las expresiones presentes en las manifestaciones inventariadas.

Para el desarrollo de los cuatro (4) componentes enunciados se cuenta con unas pautas teóricas que deben atenderse en la forma de hacer la descripción. Estas pautas son:

a. En relación con el CONTEXTO: i) **Pertinencia.** Que es la correspondencia entre las expresiones de una manifestación y los campos teóricos de referencia que la describen en forma general; ii) **Representatividad.** Que establece la distinción entre la colectividad portadora de la manifestación en la que se sienten representados, y los factores que la cualifican, hasta generar en los portadores acciones de apropiación; iii) **Relevancia.** Que es la coherencia entre los miembros de la colectividad dueña de la manifestación, respecto de la importancia para la identidad cultural que se le otorga por

otros actores del ámbito local, zonal y del país o países para los que se expresa y iv) **Cohesión**. Que es la relación entre el principio intercultural de Unidad y el sentido de grupo étnico que transmiten las expresiones y manifestaciones de la Cultura Inmaterial BARÍ.

b. En relación con la FUNCIÓN SIMBÓLICA (ética, estética, histórica y comunicacional): i) **Condición**. Que es la identificación de los elementos preponderantes con las que se describen las expresiones de una manifestación, respecto de la finalidad de las actuaciones de los portadores para usarlas y conservarlas en las circunstancias específicas en donde acontecen las expresiones; ii) **Trasmisión**. Que es la identificación de los mecanismos de reproducción cultural compatibles con la manifestación y la manera como los mismos perpetúan su uso de generación en generación; iii) **Apropiación**. Que es la identificación de los valores, usos, costumbres y prácticas sociales que los individuos del grupo social al que pertenece la manifestación incorporan al estilo de vida, a los comportamientos o a las circunstancias episódicas que los vinculan a la manifestación; y iv) **Construcción de Interculturalidad**. Que es la correspondencia de la manifestación con otras manifestaciones culturales provenientes de la diversidad multicultural de Colombia, cuando con la misma se obtiene el dialogo intercultural.

c. Respecto de la IDENTIFICACIÓN: i) **Descripción**. Es la definición en detalle de cada una de las expresiones que participan de una manifestación, en el estricto marco de los campos PCI principal y/o concurrentes; ii) **Componentes**. Son los factores o variables que participan de la descripción o que interactúan con de definición de la misma y que sirven para determinar la riqueza de su función simbólica; iii) **Características generales**. Son aquellos rasgos que delimitan las expresiones o la manifestación de otras existentes y de similar naturaleza, en el contexto de una fenomenología cultural específica y en referencia con otros fenómenos de la cultura en estudio; y iv) **Aprovechamiento del entorno**. Que se corresponde con el uso ecológico, más allá de la cohesión comunitaria o familiar, expresado en la manifestación.

d. En relación con el nivel de PELIGRO (Vulnerabilidad, Riesgo y Amenaza): i) **Vigencia**. Se refiere a la capacidad de la comunidad portadora de conservar en el tiempo, en prácticas diarias o episódicas, la función de identificación y apropiación que contienen las expresiones o la manifestación motivo de inventarios; ii) **Vitalidad**. Se refiere a la intensidad de uso de las expresiones presentes en una o varias manifestaciones, en la medida que los portadores reciben ataques de otras culturas que amenacen la disolución o desaparición; iii) **Equidad**. Considerada como el derecho de todos los portadores de la manifestación de ejecutar sus expresiones sin exclusiones de género, sin atentar contra la integridad de las personas, los animales y los ecosistemas, bajo la garantía del respeto a los usos y costumbres de las comunidades portadoras; y iv) **Gobernanza**. Considerada como la acción

política de AUTONOMÍA de las autoridades tradicionales indígenas BARÍ para aprovechar los espacios del acuerdo ADMINISTRATIVO y de financiamiento estatal, estableciendo estructuras estables de gobierno propio, destinadas a la prestación del servicio cultural.

El PLAN DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA es el derrotero que fijó y que ha de seguirse a futuro, para que puedan implementarse correctamente las herramientas a ser utilizadas cada vez que se adelante un PIRS, teniendo el cuidado de no introducir componentes propios del reconocimiento o la valoración dentro de la metodología de Inventarios, pues posiblemente la investigación se lleve a un nivel de complejidad que no es conveniente para alcanzar los propósitos de estos trabajos de salvaguardia.

También y antes de iniciar con el diseño de herramientas para adelantar los Inventarios del PCI como tarea práctica, los componentes y las pautas han de guiar el conjunto del PIRS, resolviendo desde un principio aquellos interrogantes que se solicitarán en la FICHA DE REGISTRO PIRS de las manifestaciones, según cada campo cultural. Allí aparecerán aspectos como la Reflexión, el Análisis y las Recomendaciones, antes de iniciar el proceso institucional de Registro, producción de la Bitácora del PIRS y de la(s) pieza(s) de Divulgación pública con las que se dará a conocer a la sociedad colombiana la existencia de la(s) manifestación(es) inventariada(s).

Es necesario entonces detenerse en estos otros aspectos del proceso de CONOCIMIENTO, a partir de la metodología de Inventarios. Este método investigativo también establece un marco teórico básico para adelantar la REFLEXIÓN, mucho antes que el trabajo en terreno haya permitido las descripciones antes señaladas.

Para el sistema intercultural de investigación a los Inventarios del PCI BARÍ, la acción reflexiva supuso una medición efectiva del estado de vitalidad en que se encuentran las expresiones y manifestaciones que se inventariaron como Cultura Inmaterial BARÍ. La primera gran discusión fue si una condición cultural integral, como la que se da en el mundo BARÍ, podría ser objeto de identificación peculiar, como si se tratara de expresiones culturales simplemente singulares. La conclusión fue que no era posible compartimentarla en manifestaciones equivalentes a los campos, pero si integrar varios campos de clasificación teórica a las manifestaciones preponderantes en peligro. De esta manera, las expresiones que participan de una manifestación fueron clasificadas por campos, aunque dando gran importancia al ciclo de cada manifestación más que a la singularidad de los campos concurrentes. Así, las distintas expresiones que se inventariaron por campos, a la vez se integraron a las tres (3) manifestaciones colectivas predominantes: BARIÁ; ISTHANA y AYAKAIKAY-ABBÁ, en las cuales se centraron los estudios por el nivel de Peligro.

Al reflexionar sobre la función cultural inmaterial del BARIÁ (Lengua del espíritu BARÍ), se concluyó que teniendo como campo principal el de **Lengua Nativa y tradición Oral**, era muy difícil distanciarlo de los demás campos culturales, pues interactuaba con todos, ya que era el vínculo comunicacional que transfería el sentido de cada singularidad o expresión cultural. De manera que aunque el BARIÁ encuadra en un campo de clasificación, no podría comprenderse su uso como lengua oral y materna sin apreciar el cómo de sus interacciones, al transmitir las diversas expresiones, clasificadas en otros campos.

De similar manera ocurre con ISTHANA (El Lugar de Vida BARÍ) e incluso el AYAKAIKAY-ABBA (La Festividad BARÍ del Canto y de las Flechas), ya que en las tres manifestaciones identificadas y preponderantes, están presentes las demás expresiones singulares que se clasificaron en los diversos campos culturales de referencia.

Así como para ISTHANA, el campo principal es el **Conocimiento tradicional sobre la naturaleza y el universo**, para el AYAKAIKAY-ABBA la manifestación tiene como campo principal los **Actos festivos y lúdicos**. Sin embargo, no son aquí las clasificaciones puras las que mejor expresan cada manifestación sino el conjunto de otras expresiones que concurren. Por ello, al inventariar cada manifestación principal, también fue necesario conocer sus demás expresiones y clasificarlas dentro de los campos concurrentes, ya que las expresiones resultaron tan fundamentales que fue una gran labor el distinguirlas para poder identificarlas.

Fue entonces al momento de diseñar los INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN PRIMARIA PARA PCI (IREIP), cuando se consideraron preguntas guía que se formularon a diversos miembros de la comunidad portadora, como: ¿Para usted, a qué se refiere esta práctica colectiva?; ¿Quiénes, fuera de usted, la sienten como suya y hacen parte de ella?; ¿Por qué es importante y especial para usted?; ¿Qué provecho espiritual o material obtiene usted con su práctica?; ¿Obtiene usted algún otro beneficio o ventaja con ejercitar esta práctica?; ¿Siente usted algún tipo especial de identificación y cariño por esta práctica?; ¿Cómo se comparte y se vive esta práctica en comunidad?; ¿Quiénes otros comparten con usted este sentimiento por esta práctica?; ¿Qué es indispensable o necesario para que esta práctica se realice en usted y en la comunidad?; ¿Fuera del Territorio Ancestral BARÍ ha visto esta práctica en otras comunidades no BARÍ?; ¿Recuerda desde cuando existe esta práctica entre los suyos?; ¿Cuándo se realiza esta práctica, que otras expresiones culturales también se unen a ella?; ¿Ha visto que esta práctica ha cambiado en el tiempo, en especial después del contacto con la cultura de los LABADDÓ?; ¿Cómo ocurre la transmisión de esta práctica entre ustedes, de una generación mayor a otra menor?; ¿Esta práctica podría resultar perjudicial para la naturaleza, los animales y otras personas?; ¿Cree que la cultura de otros pueblos indígenas, de negros o de LABADDÓ podría apreciar que esta práctica les

aporta a sus culturas?; ¿Qué experiencia y aporte a usted y a la comunidad a que pertenece le trae saber que se está estudiando la cultura autóctona?; ¿Cree que la cultura autóctona se está perdiendo por razones de que los BARÍ están practicando otras maneras culturales que provienen de los LABBADÓ?; ¿Usted estaría interesado en participar de actividades que ayuden a conservar la práctica cultural por la que le hemos preguntado?

a. Instrumentos de recolección de información primaria para PCI, IREIP. Se adaptaron los distintos instrumentos de recolección de información mediante talleres conjuntos de inducción a los líderes y agentes culturales indígenas, quienes en compañía del equipo de apoyo profesional destinado a los trabajos en terreno, se encargaron de aplicarlos; entre el año 2013-2.015 fueron aplicados en 17 comunidades; entre los años 2.017-2.018 a cinco (5) comunidades y se espera que entre los años 2.019-2.020, se puedan aplicar a las tres (3) comunidades pertenecientes al Resguardo CATALAURA. El Equipo de Trabajo en terreno ha aplicado más de 700 guías de recolección de información. En el apartado dedicado a las Herramientas de Intervención, se explicarán aspectos relacionados con los IREIP.

b. Otras fuentes de Información y de documentación de las expresiones y manifestaciones de la Cultura Inmaterial BARÍ. Las distintas expresiones agrupadas en las tres (3) manifestaciones predominantes (Lengua Materna, Lugar de Vida y Festividades), clasificadas en diez (10) campos PCI, fueron sustentadas mediante la utilización de fuentes directas o primarias a través de encuentros, entrevistas, talleres, encuestas y censos, según la AGENDA DE VISITAS EN TERRENO y la aplicación de los IREIP.

Para delimitar y estructurar el marco teórico de conocimiento de las expresiones y manifestaciones a ser inventariadas (no la metodología de investigación), se tuvieron en cuenta, según los distintos campos PCI de referencia, los trabajos etnográficos y demás investigaciones científicas desarrolladas por diversos autores, que se corresponden con FUENTES SECUNDARIAS DE CONSULTA y que aparecen relacionadas en los expedientes de cada campo inventariado y además, citadas dentro de las fichas RIPCI.

c. Identificación y Registro de las Manifestaciones y expresiones. Tomando como punto de partida las manifestaciones predominantes: BARIÁ (Lengua del Espíritu BARÍ): ISTHANA (El Lugar de Vida del BARÍ); y AYAKAIKAY-ABBA (La Festividad BARÍ del Canto y de las Flechas), se procedió a identificar para registro institucional las manifestaciones y expresiones concurrentes, estructurando los diez (10) campos PCI encontrados, según la manera como se interrelacionaban con las manifestaciones. Así, BARIÁ cuenta con el campo principal Lengua nativa y tradición oral; ISTHANA, cuenta con el campo principal Conocimiento tradicional de la naturaleza y el universo; y AYAKAIKAY-ABBA tiene como

campo principal Actos festivos y lúdicos, pero además concurren en las manifestaciones principales, las siguientes expresiones y campos:

c.1. BARIÁ, es el lenguaje materno oral. Con él se da sentido a las otras dos (2) manifestaciones preponderantes y a todas las demás expresiones y a la vez BARIÁ se enriquece con las demás manifestaciones y expresiones.

BARIÁ explica la existencia y vigencia de la lengua materna, “...*que es la forma más real de comunicarnos*”. Sus usos se hacen manifiestos en los siguientes escenarios cotidianos: i) la comunicación interpersonal y para la organización social de las familias y las comunidades; ii) Las competencias orales de la escolaridad etno-educativa; iii) Consejos y relatos cosmogónicos y religiosos de los SADDU; iv) La transmisión familiar, de los ÑATUBAI y de los ABYIYIBAI sobre las prácticas cooperativas, ecológicas, productivas, culinarias, sanitarias, deportivas y lúdicas; sus técnicas y modos de conocimiento; v) La participación social de los miembros y representantes de las comunidades en los escenarios políticos, administrativos, ecológicos, económicos, educativos, sanitarios, habitacionales, deportivos y lúdicos, que forman el gobierno propio de la nación BARÍ; y vi) Los escenarios y otros medios de comunicación intercultural en donde se promueva la existencia y usos del lenguaje BARIÁ.

i. La comunicación para la organización social de las familias y las comunidades. El lenguaje materno, como principal mecanismo de comunicación, contribuye a la estructuración de la familia, pues sirve a la relación directa entre padre-madre e hijos, que para el caso de la familia BARÍ, se utiliza por los demás miembros de la familia extendida identificados como SADOYI. Igualmente contribuye a la integración y comunicación entre familias que conforman un asentamiento comunitario, como ocurre con las 25 comunidades presentes en territorio Colombiano. El uso del lenguaje sirve para formar el tejido social de cada familia y entre los distintos asentamientos comunitarios bajo el principio que para el BARÍRA *“la palabra vale y es real.”* En la cartilla de etno-educación *“LA FAMILIA BARÍ”*, a la página 4 y siguientes se dice: *“Para nosotros los BARÍ, la familia es el centro de la comunidad, porque allí se aprenden las costumbres, lengua y valores propios de la cultura nuestra...la familia es como el corazón de la piña pues de allí SABASEBA tomó las parejas, después partió más piñas y salieron más parejas... La familia está formada por el papá, la mamá, los hijos, las hijas, los abuelos, las abuelas, los tíos, las tías, sobrinos, sobrinas, primos, primas, suegros, suegras, cuñados y cuñadas...cuando los BARÍ hablamos de SADOYIS, quiere decir que no podemos casarnos entre los de la familia, solo debemos respetarnos...cuando los BARÍ hablamos de los OCYIBAS, nos referimos a las personas de la familia o de fuera de la familia con los que está permitido casarnos, como los tíos por parte de la mamá, los sobrinos por parte de las hermanas, la suegra (si eres hombre) o el suegro (si eres mujer), el abuelo o el bisabuelo por parte de la mamá.* (Tomado de Relatos para el Eje de la Organización Social y La familia. Proyecto de Etno-educativo BARÍ. Judith AZOIRA SAGDABARA y otros, 2009.)

ii. Las competencias orales de la escolaridad etno-educativa. El uso del lenguaje, no solo para comunicarse sino para establecer categorías del conocimiento, formar valores de la espiritualidad y desarrollar competencias o capacidades laborales, es una de las finalidades del sistema escolar que para niños y jóvenes se desarrolla en la INSTITUCIÓN ETNO-EDUCATIVA BARÍ. Las competencias lecto-escritoras, son las capacidades que el BARÍRA demuestra para leer, escribir y hablar correctamente el BARIÁ. El proceso de enseñanza apenas inicia para los niños entre los cinco (5) y los ocho (8) años, con la fonología y el vocabulario básicos, esperando que nuevas investigaciones definan la gramática, semántica y semiótica de la lengua nativa. Los aprendizajes incluyen los saberes orales de la tradición a cargo de los JÑATUBAI, los Jefes de Pesca, de caza o de siembra; los saberes propios de la artesanía para hombres y para mujeres, así como los procesos de participación política intercultural. Dice la cartilla del *“PROYECTO EDUCATIVO BARÍ: LO QUE DIJO SABASEBA...TODOS CONTENIDOS PARA APRENDER Y CUIDAR EL TERRITORIO”* a la página 5 y siguientes: *“El Proyecto Educativo ha sido un proceso social vivido por el pueblo BARÍ partiendo de nuestras propias costumbres, lengua materna, tradiciones y conocimientos, bajo la autoridad de nuestro Consejo Autónomo; es el legado de nuestra larga historia donde nuestros hijos e hijas han aprendido a convivir con la naturaleza y hoy a pervivir, ante el mundo cambiante de lo occidental... nuestro proyecto educativo tiene como principios: La lengua BARIÁ, que ha sido la manera más real de comunicación...La Cultura que es la manifestación de nuestras costumbres, valores y creencias que para siempre hemos tenido...El Territorio, que es el origen del hoy y la construcción del mañana, es la otra mitad del Barí...La Autonomía que es el derecho que tenemos a ser Pueblo Barí y a la toma de decisiones en común acuerdo con las comunidades Barí...La Espiritualidad, que es la fuerza del Barí y emana de la selva, de los ríos, de la multitud de aves con plumajes coloridos y del contacto con los seres del más allá, los ICHIGBARÍ...y La Unidad, que es la ayuda para escuchar, trabajar y compartir y es como el bohío, nos permite vivir en un solo pensamiento.”*

iii. Consejos y relatos cosmogónicos y espirituales de los SADDOU y la trasmisión autóctona del saber. El BARIÁ ha sido milenariamente un lenguaje oral, que ante la amenaza de desaparición por razones de dominación política, administrativa, económica y social de la “cultura occidentalizada” practicada por las mayorías del pueblo colombiano, en las últimas décadas ha venido desarrollando un sistema lecto-escrito de signos y palabras básicas, a efectos de preservarse y compartir en los sistemas escolares el bilingüismo con el lenguaje español. Sin embargo, la principal resistencia de la Cultura BARÍ, se da en el terreno de la transmisión y la tradición oral, en donde los SADDOU (ancianas y ancianos sabios), juegan el papel más preponderante.

Los sabedores de la comunidad *Barí*, son aquellos que tienen a su cargo la transmisión de los saberes por medio oral, a través de dos formas: los consejos y los relatos. Ambas formas hunden sus raíces en la espiritualidad religiosa, cosmogónica y ecológica y en el conocimiento de la naturaleza, el trabajo, la fertilidad y las prácticas sociales. En esencia, las y los sabios son la memoria viva de la cultura del pueblo BARÍ. Cuando además de los consejos y relatos, los ancianos participan de los rituales, los mismos se hacen manifiestos en el tiempo de la Festividad BARÍ del Canto y de las Flechas, sin que muchas de estas expresiones dejen de practicarse cotidianamente.

Los relatos se refieren a la Ley de Origen; la vida de SABASEBA; los acompañantes de SABASEBA; la creación del mundo selvático: la tierra, el agua, el aire y el fuego; los hijos de la selva: las gentes, los animales y los árboles; los ICHIGBARÍ y las fuerzas de la naturaleza; la creación de los ríos, el sol y las estrellas; la función espiritual de los TAIBABIOYI, los SCHUMBRABA y los DAVIDÚ; los mitos y los sitios sagrados, en especial el BILDARÍN KA-TTATOU BOCYÍ (El Lugar de la Casa del Trueno, en el río grande de los peces de boca pequeña).

Los consejos se refieren a los enseñados por SABASEBA y los SAYMADOYI, como por ejemplo: el nacimiento, muerte y entierro del BARÍ; la alimentación y la relación con la naturaleza; la salud, las plantas sagradas y las curaciones con medicina tradicional; los animales peligrosos y sagrados y la supervivencia en la selva; la práctica de los ritos espirituales; la práctica de construcción de bohío; la organización social y las trasgresiones sobre la comunidad o la naturaleza.

iv. La transmisión familiar, de orientación de los JÑATUBAI y los ABYIYIBAI jefes de las prácticas cooperativas, ecológicas, productivas, sanitarias, deportivas y lúdicas; sus técnicas y modos de conocimiento. La transmisión oral del conocimiento, las costumbres y los valores que influyen en el comportamiento cotidiano del BARÍRA, está dado primordialmente por la organización social: la familia, los JÑATUBAI como jefes del SOIKÁ y los ABYIYIBAI jefes de KIRÓ o de DOBBA, entre otros.

En BARIÁ se enseñan las técnicas y las habilidades sobre sus oficios productivos, sanitarios y ecológicos, así como las prácticas o labores deportivas, lúdicas y religiosas. Algunas prácticas interculturales, político-administrativas del gobierno propio, se aprenden desde el bilingüismo con el español, así como algunas formas de cooperación económica.

Ejemplos de conocimientos y habilidades encomendados a la mujer respecto de sus hijos, son los sanitarios: Árbol Genealógico; cuidados de la mujer en la menstruación, en el embarazo y en el parto; cuidado de los niños recién nacidos; higiene y prohibiciones a ciertas edades; alimentos y frutos

prohibidos; ubicación del chinchorroy el fogón dentro del SOIKÁ o en la casa; consejos de cocina y de respeto.

Ejemplos de conocimientos y destrezas encomendados a los hombres respecto de sus hijos, son los de producción de utensilios: diversos tipos de flechas y arcos; diversos tipos de chuzos y lanzas; chinchorros, mallas y embarcaciones para la pesca;

Un ejemplo de conocimientos y destrezas encomendadas a los Jefes de KIRÓ, respecto de los jóvenes, es la práctica colectiva de la pesca: *“En tiempo de verano, se buscan dos días propicios de la semana, luego el conjunto de los pescadores invocan el espíritu del agua y los espíritus de los peces para pedir permiso; se inicia entonces la represa del río, en donde los pescadores adultos se ubican hacia la parte de arriba del lugar colocando piedras, hojas de la planta del Bijao, palos y bejucos, mientras que los niños y las mujeres hacen una barrera más pequeña con los mismos elementos en la parte de abajo del área a represar; una labor que se hace en silencio para no ahuyentar a los peces; una vez represado el lugar, los hombres inician la pesca buscándolos también debajo de piedras y troncos; terminada la labor, las mujeres y niños arreglan los pescados, y luego se reparten dejando partes proporcionales para la comunidad y para los participantes.”* (Tomado del texto “PROYECTO ETNO-EDUCATIVO BARÍ: LO QUE DIJO SABASEBA...TODOS CONTENTOS PARA APRENDER Y CUIDAR EL TERRITORIO” a la página 32. Judith AZOIRA y otros. Secretaría Departamental de Educación de Norte de Santander, 2009.)

Un ejemplo de conocimientos y destrezas transmitidas por los JÑATUBAI a todos los miembros de la comunidad mayores de 13 años es la construcción o reparación del SOIKÁ: *“En tiempo de verano, de acuerdo al ciclo lunar de menguante, se reúne a todos los miembros, y las mujeres son encomendadas de recolectar las hojas de palma, mientras que los hombres acarrean los maderos y bejucos, repartiendo también a niños y niñas para las labores; se inicia la construcción con los maderos más grandes o largos, que son la base, luego se colocan los travesaños con los maderos más medianos y luego se teja la armadura con los maderos más pequeños; se prevé dejar dos puertas, una por donde nace el sol y otra por donde se oculta; se prevé que las cocinas queden al medio o al lado del SOIKÁ, en donde se deje un orificio medio cubierto, de respiración para el humo; cuando esté terminado, se limpian los gusanos de la palma, se limpia ritualmente el lugar, y se celebra el rito de la unidad.”* (Tomado del texto “PROYECTO ETNO-EDUCATIVO BARÍ: LO QUE DIJO SABASEBA...TODOS CONTENTOS PARA APRENDER Y CUIDAR EL TERRITORIO” a la página 32. Judith AZOIRA y Otros. Original Secretaría Departamental de Educación de Norte de Santander, 2009.)

v. La participación social de los miembros y representantes de las comunidades en los escenarios políticos, administrativos, ecológicos,

económicos, educativos, sanitarios, habitacionales, deportivos y lúdicos, que forman el gobierno propio. El Pueblo BARÍ se comunica y decide utilizando el lenguaje BARIÁ y en ocasiones especiales, traduciendo a los invitados sus conversaciones al español, cuando se presentan las asambleas comunitarias generales o por asentamientos, según las formas del Gobierno Propio Externo, que se ejerce para concertar con el Estado Colombiano.

El Gobierno Externo está conformado para el diálogo intercultural político y social mediante cinco (5) estructuras de representación y administración: i.) Las asambleas generales del JÑATUBAIYI y los CONSEJOS AUTONOMOS DE LAS AUTORIDADES TRADICIONALES INDÍGENAS; ii.) La Instituciones públicas especiales de la nación *Barí* de Colombia; iii.) Las Asociaciones Ejecutoras de Comunidades *Barí* de Colombia (ASOCBARITEO, ASOCBARITARRA, ASOCBARITIBU, ASOCBARICON, ASOCBARICAR); iv.) La cooperativa *Barí*; y v.) Las mesas de concertación política entre las entidades estatales y la nación BARÍ.

Dentro de dichos espacios de deliberación, decisión, administración y control, se efectúa un uso permanente del lenguaje materno, en ocasiones mediado por traducciones establecidas en documentos escritos bilingües, como sucede con las inter-acciones para la concertación con los gobiernos de los municipios a donde pertenecen los resguardos indígenas, el Departamento Norte de Santander, y las entidades nacionales del Estado colombiano o de cooperación internacional.

vi. Los medios de comunicación intercultural en donde se promueva la existencia y usos del lenguaje BARIÁ. Las autoridades tradicionales de la nación BARÍ en Colombia han hecho uso del lenguaje BARIÁ en escenarios permanentes en donde tienen representación como la Organización Nacional Indígena, ONIC; la Mesa de Concertación y Consulta del Ministerio de Gobierno; la Mesa Departamental de Tierras; y los Espacios de Consulta Previa del Auto Constitucional T- 025 de 2.004, T-880 de 2.006 y T-338 DE 2009. (Tomado de la Resolución de Protección y Alerta temprana 060 de 2010, Defensoría del Pueblo de Colombia.)

Se han elaborado también documentos escritos y visuales vinculados al Proyecto Educativo Comunitario Institucional, PECB, de la INSTITUCIÓN ETNO-EDUCATIVA BARÍ, junto con algunos textos básicos de consulta sobre derechos fundamentales, cultura e historia; igualmente con algunos documentales cinematográficos relativos a la cultura, el medio natural y los bohíos, elaborado por la Asociación de Municipios del Catatumbo y la Provincia de Ocaña.

En este camino, de particular importancia para el uso del lenguaje BARIÁ, se destaca la cinematografía mediante documentales sobre el conjunto de la cultura inmaterial, las manifestaciones preponderantes y las expresiones

concurrentes en cada manifestación, por lo que se está trabajando en este tipo de medios sociales de divulgación, pues resultan muy cercanos a las maneras de trasmisión de los saberes.

c.2. ISTHANA es el lugar de vida de los BARÍ conformado por la ISTHA (la selva). Evidencia la dependencia del BARÍ con los vientos, las aguas, los suelos, los animales, las plantas y los demás congéneres del mundo BARÍ. Según la Ley de Origen, la ISTHANA cuenta además con otras dimensiones en el cielo y una (1) del inframundo, habitadas por seres espirituales protectores y destructores, en donde el Guerrero Barí cumple su destino: Cuidar de la madre selva y la Casa del Trueno, trabajando en armonía y alegría.

ISTHANA explica las tradiciones culturales que integran a los BARÍ con la naturaleza y con las formas espirituales de la vida que hacen posible la preservación del lugar donde perviven y en el cual existen fenómenos donde se manifiesta la obra o labor viva de la naturaleza, en especial del BISSARÍN KA-TTATOU BOCYI (El Lugar de la Casa del Trueno, en el río grande de los peces de boca pequeña). Este fenómeno natural, conocido mundialmente como el “FARO DEL CATATUMBO”, se corresponde con la actividad natural de frecuentes tormentas eléctricas productoras de ozono y vinculadas al delta del río Catatumbo en el punto de encuentro con el lago de Maracaibo; para la nación BARÍ, es el más valioso de los lugares sagrados.

Además del campo principal: **Conocimiento de la naturaleza y el universo**, concurren los siguientes campos P.C.I.: a. **Organización Social**; b. **Medicina tradicional**; c. **Producción Tradicional**; d. **Conocimientos y Técnicas asociadas a la Producción de Objetos Artesanales**; e. **Culinaria Tradicional**; f. **Conocimientos y Técnicas asociadas al Hábitat**; y g. **Espacios Culturales ligados a Sitios sagrados**, según las distintas expresiones identificadas.

ISTHANA, además del territorio, enseña los conocimientos, los usos y costumbres que forman la Cultura Ecológica BARÍ. En ella se resaltan los siguientes:

i. Conocimientos y prácticas ligadas a la Ley de Origen, en función de la cohesión étnica y territorial. Se refiere al conjunto de saberes que sobre la naturaleza, el universo y la vida, hacen posible la pervivencia, la sostenibilidad del grupo social y la capacidad de cohesión cultural que los identifica y les da sentido de pertenencia.

Estos conocimientos BARÍ están ligados a los saberes sobre el medio natural que habitan y su conservación ecológica, pero se distinguen en tanto que los primeros explican el sistema de pensamiento, la concepción de la mundanidad y la capacidad de apropiación de conocimientos externos desde un saber propio, mientras que los segundos desarrollan las prácticas de supervivencia y de convivencia en armonía y alegría.

ii. Saberes Ecológicos y Prácticas de Conservación del Medio Natural.

El fuerte nexo de dependencia material y espiritual de la mayoría de integrantes del Pueblo BARÍ, respecto del medio natural, está mediado por los saberes ecológicos que milenariamente han transmitido entre sus congeneres, para poder supervivir sin agotar los recursos que provee la selva y propendiendo por conservarlos.

El BARÍRA se describe a sí mismo como “...*el hijo de la selva*”; la esencia de su cosmovisión hace que su relación con la naturaleza sea de cooperación, mutua dependencia y sustentación del medio natural, por lo tanto, no observa la naturaleza como un objeto del que se pueden extraer, transformar y acumular bienes de todo orden, para formar un artificio humano necesitado de inagotables recursos.

Los saberes ecológicos son primordiales para establecer el calendario de las festividades o de la asistencia a los procesos de transmisión de saberes o a los procesos de organización social, económica y política. Para el caso de la DÚNKU, las reglas del juego de las competencias y rituales se unen a las condiciones ambientales, pues las mismas deben ser propicias a los encuentros y la disponibilidad de alimentos, de allí que se practiquen en el verano de principio de año.

iii. Saberes del Territorio y Prácticas de reconocimiento y recuperación. El BARÍRA no valora el territorio como una posesión material o una circunscripción político-administrativa de ejercicio de poder de gobierno, como ocurre con la cultura dominante en las mayorías del Pueblo Colombiano; “*Para el BARÍRA, el territorio es la vida misma...*”.

Desde esta manera de concebir el mundo, los BARÍ comprenden que el territorio es el espacio físico y espiritual para conservar la vida y propender por la existencia de todas las formas vivas disponibles en la naturaleza, así es como el territorio no es un objeto, ni siquiera un sujeto vivo pues en él está la madre de todas las formas de vida, la madre selva, el lugar donde se desarrolla la existencia del BARÍ y se interactúa para preservarla.

Para el BARÍRA, la lucha por su territorio es la lucha por la vida y su concepción cultural de pervivencia, es la mutua dependencia con el medio natural.

iv. Ritual de Construcción y Purificación del SOYKÁ. La Casa Colectiva expresa la cosmovisión espacial de la Cultura BARÍ y de su sistema de organización social. La construcción es un acto de reiteración de su micro-mundo, en términos de creencias, roles familiares, provisión y disposición de alimentos, producción y uso de utensilios, congregación y toma de decisiones, acciones de curación o de recreación.

En los eventos del AYAKAIKAY-ABBÁ, el SOIKÁ juega un papel de albergue comunitario y de ritualidad. Para comprender su sentido espiritual, es necesario considerar que preparatoriamente ha de estar construida o restaurada como vivienda de todos, según los criterios de construcción

dados por el ÑATUBAI del asentamiento comunitario en donde se ha decidido celebrar las festividades.

v. Rituales, permisos y eventos para la pesca, la cacería y la siembra.

La KIRÓ es la pesca; la DOBBA es la práctica de la siembra o cultivo. Los cultivos más tradicionales son el ñame, la yuca, el plátano, el maíz, la piña, la batata y el frijol caraota, y en menor escala el cacao, la caña de azúcar y los árboles frutales o maderables.

Como la tierra simboliza para el BARÍ la vida misma, existe una fuerte relación espiritual con ella y con lo que se provee para la supervivencia desde la labor de la naturaleza o desde el trabajo del hombre.

La actividad de trabajar para supervivir es hecha por hombres y mujeres con distintos roles, durante el día, primordialmente en las horas de la mañana. Sea la actividad de cultivo, de pesca o de caza, hay una individualidad de responsabilidades acompañada de prácticas cooperativas por la mayoría de los miembros de un asentamiento comunitario; las acciones están siempre a cargo de responsables asignados a través del ÑATUBAI.

Cuando se celebra el AYAKAIKAY-ABBÁ, es una oportunidad para intercambiar saberes sobre la pesca, la cacería o la agricultura, al tiempo que las tres actividades se convierten en básicas para proveer los alimentos a los participantes.

vi. La enfermedad y los ritos del Secreto, las curaciones y la palabra que vale. El YEACUCAINA es el ritual del secreto para restablecer la DIDJERA, o sea la armonía saludable del cuerpo humano y su reconciliación con la vida y la selva.

La relación entre comportamiento, espíritus de la selva y ciclos vitales, son los grandes condicionantes de los estados saludables, de modo que el ritual contiene una práctica SADDOU unida a las formas materiales de curación, mediadas por las palabras esenciales que forman el secreto. Los ancianos sabios son los dueños de estos saberes y se especializan en dos ejercicios: el de los curanderos, muchas veces mujeres, y el de los secreteos, casi siempre a cargo de los hombres, con el fin que ambos restablezcan el equilibrio saludable.

g. Los rituales de la muerte y el reconocimiento del (los) Sitio(s) Sagrado(s). El BARÍ ve la vida más allá del fallecimiento físico de los individuos, pero distingue dos categorías, la de la muerte en la ISTHANA y la de la muerte blanca o por fuera del mundo BARÍ.

Dentro de la ISTHANA, el BARÍ hace reconocimiento del (los) sitio (s) sagrado(s) como lugar de culto. Está el BISDARÍN KA-TATTOU BOCYÍ, que es la Casa del Trueno por donde descendió el tigre (Pumas, Panteras y Jaguares) en los tiempos del Arco-iris, luego de la gran inundación y por donde SABASEBA ascendió al cielo a acompañar a ÑAN-DOU; están los lugares donde crecen los árboles de ASÁ, en que se depositan los restos de

los ancestros; están los sitios vedados de la selva donde habitan los ICHIGBARÍ y otros espíritus; y están las regiones del cielo en donde viven los BASHUSIMBA, entre otros. La visita a los sitios sagrados cercanos a un asentamiento, se realiza siempre de día y preferiblemente en las horas de la mañana.

El ritual del fallecimiento físico del BARÍ bajo la espiritualidad presente en la ISTHANA, conlleva a una experiencia de alegría, en la medida que el difunto se encontrará con los ancestros más queridos y perdurará en otra forma de vida donde no hay sufrimiento, por ello el rito de ascender el cadáver a la copa de cualquier árbol de ASÁ tiene por finalidad que el Cóndor, venido de la luna y animal sagrado, disponga en el BARÚN, la manera del tránsito del BARÍ hacia los cielos dispuestos por SABASEBA para los BASHUSIMBA. Al venir los zamuros y disponer de las carnes del cadáver, no hacen más que devolver a la madre selva los restos materiales de quien ya viajó al mundo superior. Hasta en el ritual de la muerte, el BARÍ conserva un sentido ecológico de su existencia y desaparición física.

h. Saberes Culinarios y prácticas tradicionales de alimentación.

Aunque no se identifiquen con el sentido del festival del AYAKAIKAY-ABBÁ o del uso del BARIÁ, pues no existe en la cultura BARÍ una expresión o evento exclusivo destinado a promover su gastronomía, es un hecho que los saberes de la alimentación están presentes en los eventos y son parte de los usos y costumbres cotidianos.

Estos saberes, primordialmente a cargo de las mujeres, necesitan ser reconocidos y valorados en los trabajos del Plan Especial de Salvaguardia, por estar fuertemente relacionados con la vida del Pueblo BARÍ, en sus condiciones de supervivencia dentro de un medio natural selvático.

i. Saberes sobre la organización propia del gobierno externo. La unidad y resistencia de la nación originaria BARÍ guarda estrecha relación con sus formas de organización social en función de la Autonomía.

Estas formas de organización les sirven para mantener la toma de decisiones y responsabilidades, cuyas acciones son evaluadas periódicamente por la asamblea del JÑATUBAIYI y los demás responsables; de esta manera, cualquier iniciativa de colaboración intercultural proveniente de la ayuda externa, es valorada en sus efectos y condiciones, de tal forma que la autonomía de gobierno no sea menoscabada por dependencias o regulaciones ajenas a sus formas propias.

El gobierno propio de representación externa, está concebido como un mecanismo de apoyo y control a la presencia de actores externos a la Autonomía, con el fin de hacer respetar el territorio y hacer valer sus derechos fundamentales, como ciudadanos pertenecientes a un Estado democrático, constitucional, pluri-étnico y multicultural en lo social. En esta perspectiva, la representación del gobierno externo trasmite los logros o las dificultades para acceder a lo que la Constitución Política de Colombia les declara como una garantía.

j. Saberes sobre la administración intercultural de servicios estatales. Al conformarse la INSTITUCIÓN ETNO-EDUCATIVA BARÍ, reconocida por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria Departamental de Educación de Norte de Santander como la entidad pública rectora de los procesos formales de educación inicial, básica y media, se empieza a dar alguna garantía a la capacidad de gestión propias del Pueblo BARÍ en el ejercicio del derecho fundamental de educación; ahora se trata que esta entidad especializada, administradora y prestadora del servicio educativo estatal en los niveles señalados, esté dirigida Autónomamente por la Autoridad Indígena Tradicional.

Similares procesos de gobierno externo y administración inter-cultural deberán adelantarse en otros campos del servicio público del Estado Colombiano como ocurre con la administración en el territorio de los servicios ambientales a cargo del PNN CATATUMBO-BARÍ; los servicios de salud a cargo del Instituto Departamental de Salud y la ESE indígena; los servicios de nutrición, asistencia y subsidio familiar a cargo del ICBF- cajas de compensación familiar; el Programa Nacional Familias en Acción; los servicios de apoyo a la producción, la movilidad vial fluvial y terrestre; las comunicaciones y la vivienda, entre otros, conformando la Entidad Territorial Indígena y sus institutos descentralizados.

La capacidad de gestión intercultural del gobierno externo de representación del Pueblo BARÍ, está dada por el conocimiento de las principales herramientas diseñadas para preservar los bienes culturales materiales y las expresiones inmateriales de la cultura. Así pues, conservar los bohíos y sitios sagrados, así como salvaguardar las expresiones culturales, son objetivo del PLAN DE VIDA y tareas estratégicas de los JÑATUBAIYI, en el contexto de la INSTITUCIÓN PROPIA ETNO-CULTURAL y el PLAN ESPECIAL DE SALVAGUARDIA DE LA CULTURA BARÍ, PES BARÍ.

AYAKAIKAY-ABBA, son las festividades anuales del BARÍ en donde se celebran pactos de familia, concursos de canto y competencias deportivas; resumen de la vitalidad, la cooperación y la alegría.

Para entender el “**AYAKAIKAY-ABBÁ**” (La Festividad BARÍ del Canto y de las Flechas), se requiere entonces comprender los tres principios espirituales que subyacen en ella: unidad, alegría y armonía.

Veamos como lo cuenta el relato: “SAYMADODJÍ es Dios en el principio... cuando al principio solo existían el caos, la luna, las estrellas, los sapos y las culebras. Vuelve SAYMANDODJÍ y se manifiesta como un viento suave (SABASEBA), acompañado de su familia...cuando no existían en la tierra pescado, selva, fuego...solo existían piñas y pequeños arbustos. Así es como SABASEBA bajó a la tierra en una estrella y se puso a organizarla, pues todo era oscuro; SABASEBA, había trabajado mucho ordenando el mundo, aplanando las montañas, creando otros seres y cansado, entonces le

dio sed y decidió tomar y abrir por la mitad a las piñas más maduras para comerlas pero solo las probó y vio que eran dulces pues de su corazón salió el primer BARÍ: ANUSHUNA. Tomó otras piñas y no las pudo comer pues de la primera salió una pareja Barí, hombre y mujer, e igual sucedió con la segunda piña, y al abrir luego una piña pequeña, salió un solo hombre sin mujer y tomó también otra piña pequeña y salió una mujer sin hombre, y luego, al tomar una piña de color morado y partirla por la mitad, aparecieron los BARÍ de ojos limpios, que fueron convertidos a ICHIGBARÍ; estos son primeros Barí como los SAIMADOYI que ayudaron a SABASEBA en la organización del mundo; que hoy son los espíritus que dan vida a la selva, el agua, el fuego, el aire y también a los animales. Y quiso SABASEBA saciar su sed buscando unas piñas que estaban muy maduras y apenas las tocaba salían las parejas y se fueron separando hasta formar el Pueblo BARÍ. SABASEBA nunca pudo tomar agua de la piña, pues nunca encontró una piña vacía, hasta que se hizo como un BARÍ y sintió hambre como ellos. SABASEBA nos dio como consejo la alegría, por eso los Barí somos alegres y dulces...” (Tomado de Relatos para el Eje de la espiritualidad. Proyecto Etno-educativo BARÍ. Judith AZOIRA y otros, 2009.)

Además del campo principal: **Actos festivos y lúdicos**, son concurrentes las siguientes y campos: a) **Conocimiento de la naturaleza y el universo**; b. **Organización Social**; c. **Medicina tradicional**; d. **Producción Tradicional**; e. **Conocimientos y Técnicas asociadas a la Producción de Objetos Artesanales**; f. **Culinaria Tradicional**; g. **Conocimientos y Técnicas asociadas al Hábitat**; y h. **Espacios Culturales ligados a Sitios sagrados**, según las distintas expresiones identificadas.

Siendo el festival principalmente una práctica lúdica *centrada en competencias deportivas*, se comunica en BARIÁ y se lleva a cabo como un encuentro anual de verano realizado por varios días en cualquiera de los asentamientos de las 25 comunidades ubicadas en territorio colombiano o de las comunidades asentadas en el territorio venezolano y contiene las siguientes expresiones: a.) Ritual de Reconocimiento del (los) Sitio(s) Sagrado(s); b.) Ritual de Limpieza Espiritual del SOIKÁ anfitrión; c.) Ritual del Secreto, las curaciones y la palabra que vale; d.) Competencia SHIBA de Cantos de Iniciación; e.) Celebración de Pactos OCYÍBA; f.) Práctica Colectiva de la KIRO; g.) Competencia de Pesca con Arco y Flecha; h.) Competencia de Caza con Arco y Flecha; i.) Competencia de Carreras en la Selva; j.) Competencia de Tiro al Blanco con Arco y Flecha; k.) Competencia Colectiva de Fuerza; l.) Competencia en parejas de lucha libre; m.) Competencia de Resistencia en el Agua; n.) Presentación e Intercambio de Utensilios de uso y o.) Asamblea de los ÑATUBAI y ABYIYIBAI.

El “**AYAKAIKAY-ABBÁ**”, es la alegría del agradecimiento y la armonía, que resume el comportamiento demostrativo individual y social de los miembros de las comunidades *BARÍ*, originada en la visión de su propio mundo desde la espiritualidad y la cooperación con la selva. Veamos las más notorias:

a. Ritual de Purificación del SOIKÁ anfitrión. Son varios los eventos que marcan la festividad del “**AYAKAIKAY-ABBÁ**”, uno de ellos es el ritual del SOIKÁ. Para comprender su sentido espiritual, es necesario considerar que preparatoriamente ha de estar construida o restaurada la “casa de todos”, según los criterios de construcción dados por el ÑATUBAI del asentamiento en donde se ha decidido celebrar el festival. Es posible que la construcción haya iniciado a los principios del verano y al momento del festival ha de estar culminada. *“El ritual de purificación del SOIKÁ tiene por finalidad hacer que los insectos no entren en él y para convocar a la unidad de la comunidad. Se practica KARÉ, o sea la ceremonia del fuego a partir del roce de maderas secas; hay intercambio de faldas entre las mujeres y de arcos y flechas entre los hombres; se consagran plantas medicinales, junto a la sal, el azúcar y la caña brava, para prevenir el mal de estómago en las personas a la hora de ingerir los alimentos dentro del sitio”.* (Tomado del texto “PROYECTO ETNO-EDUCATIVO BARÍ: LO QUE DIJO SABASEBA...TODOS CONTENTOS PARA APRENDER Y CUIDAR EL TERRITORIO” a la página 44. Judith AZOIRA y otros. Original Secretaría Departamental de Educación de Norte de Santander, 2010.)

b. Ritual del Secreto, las curaciones y la palabra que vale. El YEACUCAINA, es el ritual del secreto para restablecer la DIDJERA, o sea la armonía saludable del cuerpo humano y su reconciliación con la naturaleza. La relación entre comportamiento humano-espíritus de la naturaleza y ciclos vitales, son los grandes condicionantes de los estados saludables, de modo que el ritual contiene una práctica de chaman unida a las formas materiales de curación y mediada por las palabras esenciales que forman el secreto. Los ancianos sabios son los dueños de estos saberes y se especializan en dos ejercicios: el de los curanderos y el de los secreteos, aunque el fin de ambos es restablecer el equilibrio saludable. Según el **ICHÍDJÍ YA ABABÍ** (Algo nuestro, así somos nosotros), a la página 100 dice el relato: *“El secreto es especial para nosotros, pues hace parte exclusiva de nuestra cultura, usos y costumbres...el ICHIG-BARÍ era uno de los mensajeros intermediarios ante los Guerreros BARÍ y les dijo: enseñen, aprendan y practiquen para que los niños, mujeres embarazadas y jóvenes no se enfermen y así crezcan y hagan buen provecho del secreto. Desde siempre nosotros hemos sufrido de ABIYÉ (derrames de sangre); SARAGDYERA (fiebre); SAISÁNYE (dolor de cabeza); SHÍMABUGDA (dolor de estómago causado por el agua); ARIBABÚGDA (dolor de estómago causado por alimentos salados); BACIBABUEDA (dolor de estómago); SHUMBARABA (vómitos); CHIDÚRA (mordedura de culebra); CORROUYÉ (dolor de estómago en los niños); ACBABIANA (infección intestinal); OCUAÍNGBUGDA (muerte en embarazadas); y NACSHIRA (granos en la piel).”*

El “**AYAKAIKAY-ABBÁ**” prevé la necesidad de asistencia a la salud para los participantes, pues el esfuerzo físico y el peligro de accidentes en las competencias, son eventos muy presentes durante el festival.

c. Ritual SHIBA de Cantos de Iniciación. Los SHIBARA, son cantos posibles para los jóvenes y los adultos. Actúan como cantos de iniciación cuando los mayores de 15 años son autorizados por los ÑATUBAI y ancianos sabios para realizarlos.

Los cantos están presentes en distintas actividades propias de la cultura BARÍ y son muy entonados con motivo de las festividades y las competencias del “**AYAKAIKAY-ABBÁ**”, por ser un festival del canto, en donde la misma palabra sirve como metáfora al silbo producido por las flechas durante la competencia.

Los cantos de iniciación están presentes en la KIRÓ, la DOBBA, la LUCDURA y el DUNKURA, así como cantos de agradecimiento en las asambleas del JÑATUBAIYI y comunidades y son un tributo a SABASEBA y a los SAYMADOYI o primeros BARÍ ayudantes de SABASEBA en el inicio de organización del mundo, de allí que las niños y niñas no deben cantarlos pues los mayores enferman.

d. Ritual y Práctica Colectiva de la KIRÓ. Orientada por el ABYIYIBAI de pesca y bajo la dirección del ÑATUBAI del asentamiento comunitario, la práctica de KIRÓ durante el “**AYAKAIKAY-ABBÁ**”, garantiza parte de la alimentación para los participantes y las familias visitantes, por parte de la comunidad anfitriona. Hemos explicado con anterioridad como ocurre el ritual y la labor de pesca, en el entendido que durante el día su ejercicio no puede realizarse después de las 4 de la tarde. La participación de los niños menores de 9 años es de observación, mientras que entre los 10 y los 15 años, se admiten sus apoyos en la construcción de las barreras y los diques, así como en la recolección de hojas de Bijao y otras labores.

Es esencial que los niños y niñas entre los 6 años y los 9 años estén presentes, para que escuchen atentamente a los mayores sobre las historias de los espíritus del agua y de los peces, así como los niños entre los 9 años y 15 años estén presentes para que observen y participen en las técnicas que usan los mayores, aprendiendo a utilizar piedras, troncos y hojas de Bijao, mientras las niñas aprenden de las mujeres a juntar piedras pequeñas en la parte inferior de la represa, para disminuir el agua, aclararla y no dejar salir los peces. Los niños de 9 a 15 años deben llevar los chuzos, cuchillos y bejucos que permitan ensartar los pescados, mientras las niñas llevan plátano maduro y los canastos, para depositar los pescados una vez arreglados.

e. Celebración de Pactos OCYÍBA. Los pactos son acuerdos entre distintas familias ubicadas en asentamientos diferentes a la comunidad anfitriona, con el fin de garantizar compromisos familiares y sociales a partir de los matrimonios entre miembros de diferentes comunidades; son una

práctica del “**AYAKAIKAY-ABBÁ**”, pues los acuerdos matrimoniales son motivo y objetivo de la festividad.

f. Competencia de Pesca con Arco y Flecha. La actividad se realiza después de KIRÓ y dentro del “**AYAKAIKAY-ABBÁ**” y depende de lo que se busque pescar para la ocasión. En el río suelen existir peces de diverso tamaño y otros animales acuáticos. El principal factor de medición es la cantidad, pero también influye la clase de animal pescado. La competencia se practica de día.

Los peces existentes en el medio natural, comestibles durante el festival, son: *DJIEGBACHÍ* (Bagre paletón); *YAGCOCOUTAY* (Mariana); *TAGBÍ* (Agujeto); *BAGTÚ* (Rampuche); *OSÉN* (Doncella); *ORÍ* (Mojarra); *COYCOYTÁI* (Manamana); *BÉ* (Raya); *ABCOTETE-TAI* (Ciego); *CATUTÚ* o *CATATTOU* (Boca chico); *BAQUIAYSA* (Panche); *BAGTATÁ* (Pámpano); *SHÓ* (Corroncoro); *MOTÁI* (Corito); *OGYORRÓ* (Golosa); *OCSHAMATÁI* (Sardinata); *BACCÁ* (Muelona); *BASOSHI-TÁI* (Pargo rojo); *TUNG-AG* (Bagre blanquillo); *TARÚ* (Peine-cuchillo); *IROGDÓU* (Capitanejo); *SARIGBÁIN* (Guabina); *BAGTRÓU* (Ballo); *ABRABÁ* (Pileta); *AMACUMA-TÁI* (Pejesapo); *QUIGBÁY* (Cochinito); *CURIACBÍ* (Toruno).

Los animales acuáticos presentes en la zona y comestibles son: *DAGSHUN* (Tortuga); *SACBA* (Lapa); *IGKÚ* (Serpiente boa); *GYOROGSOBÁ* (Babilla), *CÁNGTA* (Caimán); *QUIRÓBBA* (Nutria); y no es comestible: *BAGDJÍN* (Hipopótamo).

g. Competencia de Caza con Arco y Flecha. La actividad se organiza después de KIRÓ y dentro del “**AYAKAIKAY-ABBÁ**”, según lo que se pretenda cazar. Si son micos o aves comestibles, se adelantará de día; si son lapas o ñeques, se organizará de noche.

Los animales diurnos que se permiten cazar son: *SANQUÍ* (Váquiro); *BISSOU* (Caretó); *CHICDÁYBA* (Venado); *BUCÚ* (Curí); *SOBBÉE* (Iguana); *ARIGBÁ* (Oso perezoso); *NOCHIBA* (Oso mielero); *CAMASHICOUGDA* (Mono cotudo); *SHUBSHÁ* (Mono marimonda); *CARICÁ* (Ardilla); *BRASHÍN* (Mico); y las aves: *SAGKACDÚ* (Tucán); *SHIRUGDA* (Loro); *SOONY* (Aguañuz); *TAN-Á* (Pato); *CAIRA* (Guacamaya); *DACHÁ* (Papagayo); *CANÚ-KANÚ* (Pelicano) y *SHIBOU* (Paloma).

Los animales nocturnos que se pueden cazar son: *ZORRO* (Zorra); *CUAG* (Ñeque); *CACÚ* (Zorro fara); *OGSÓBA* (Armadillo); *DRUGBA* (Puerco espino); *CAACAIN* (Oso hormiguero); *SABAI-DACÚ* (Oso negro); y *BACBOU* (Martejo).

h. Competencia de Carreras en la Selva. Al igual que las anteriores se practica después de KIRÓ y dentro del “**AYAKAIKAY-ABBÁ**”, y cada comunidad tiene un tiempo para la preparación y selección de los mejores

competidores. Se ejercita de día, después del Ritual de pesca y de los cantos de iniciación. Son la esencia de las competencias; en BARIÁ, DÚNKU quiere decir carrera.

La finalidad de la carrera es escoger el competidor más ágil y veloz. El ÑATUBAI del asentamiento comunitario anfitrión, junto con los ÑATUBAI que acompañan a los competidores de otras comunidades, eligen sus mejores corredores, pero al momento de la largada los dejan de último, para dar una buena ventaja a las mujeres, los niños mayores de nueve años y los adultos. Algunos de los ABYIYIBAI se vienen al final de los competidores para auxiliar a los accidentados dentro de la competencia y darse cuenta que todos lleguen nuevamente hasta el sitio de partida. *“Es un orgullo para el Barí ganar esta competencia que realiza en medio de muchas dificultades en el camino como subidas, bajadas, rocas, espinos, caños y ríos, para poder llegar a la meta, y normalmente el hombre lo hace en guayuco.”* (Tomado del texto “PROYECTO ETNO-EDUCATIVO BARÍ: LO QUE DIJO SABASEBA...TODOS CONTENTOS PARA APRENDER Y CUIDAR EL TERRITORIO” a la página 24. Judith AZOIRA y otros. Original Secretaría Departamental de Educación de Norte de Santander, 2009.)

i. Competencia de Tiro al Blanco con Arco y Flecha. Ocurre cuando se han organizado las competencias dentro de los espacios de la comunidad anfitriona, luego de la práctica de KIRÓ. Previamente, en cada comunidad participante se han escogido los mejores competidores en el uso del arco y la flecha. En el **AYAKAIKAY-ABBÁ**, desarrollan las prácticas de día, en las horas de la mañana; el ABYIYIBAI de caza, reúne a los competidores en el lugar establecido para dar al blanco, con una determinada distancia; se dejan participar a adultos y jóvenes mayores de 15 años. Normalmente los participantes están con el cuerpo descubierto y el ganador es aquél que más veces de en el centro del blanco.

j. Competencia Colectiva de Fuerza. Es una competencia que solo gusta realizarse durante el **AYAKAIKAY-ABBÁ**. Se practica en las horas de la mañana, previa preparación de los grupos competidores representantes de cada comunidad participante. Es una competencia de grupos compuestos por 5 personas o más y su práctica consiste en una confrontación de hombros a hombros hasta imponerse el grupo de mayor resistencia a las caídas.

k. Competencia de Lucha libre en parejas. Se practica esta competencia entre parejas que tengan agilidad y vigor corporal, sean parejas de hombres o de mujeres. Es una competencia propia del **AYAKAIKAY-ABBÁ**. No se permite a niños ni a adultos mayores. Es muy admirada esta competencia pues hace posible observar la fuerza de los competidores. Generalmente se organizan 10 parejas y cada evento no dura más de 15 minutos.

l. Competencia de Resistencia en el Agua y Natación. Esta competencia resulta de gran atractivo en el festival del **AYAKAIKAY-ABBÁ**. Se practica en las horas de la mañana o de la tarde, pero nunca de noche. En la competencia se tiene en cuenta la resistencia dentro del agua sin respiración externa, la agilidad para saltar y zambullirse, y la destreza para nadar y cruzar los ríos. Los ÑATUBAI y los ABYIYIBAI de pesca de cada comunidad partícipe escogen los competidores por modalidades, y de cada modalidad se selecciona el mejor en resistencia, en agilidad o en destreza.

m. Presentación e Intercambio de Artesanías. En cada comunidad partícipe y previamente a la participación en el festival del **AYAKAIKAY-ABBÁ**, las mujeres y los hombres elaboran artesanías y utensilios artesanales que van desde collares, pinturas, faldas, canastos, esteras, y que son elaboradas únicamente por las mujeres, mientras que los hombres elaboran chinchorros, flechas, chuzos, arcos, canoas, lanzas y pinturas. Estas elaboraciones solo se practican de día por los mayores de 15 años, y al momento de presentarlas en el festival cada comunidad trae sus muestras representativas, valoradas por su elaboración, belleza y arte. Si se presentan Pactos OCYIBA, las artesanías se entregan como presentes, si no, se intercambian entre los asistentes, luego de presentarlas al momento de la ceremonia de purificación del SOIKÁ anfitrión.

n. Asamblea de los ÑATUBAI y los ABYIYIBAI. Se adelanta dentro de la festividad del **AYAKAIKAY-ABBÁ**, junto con el inicio de los rituales, eventos y competencias, con la finalidad de valorar la organización del festival y de rendir informes o hacer balances sobre las actividades de los CONSEJOS AUTONOMOS y de las demás entidades de Gobierno interno y externo. Generalmente las deliberaciones duran 5 días y se intercalan con las festividades. A la asamblea general asisten además jefes, ancianos sabios y responsables de actividades de servicio a la comunidad.

o. Saberes Culinarios y Prácticas de Alimentación. Aunque no se identifiquen con el sentido de las competencias, pues no existe en la Cultura **BARÍ** una expresión o evento exclusivo destinado a promover su gastronomía, es un hecho cotidiano que los saberes de la alimentación están presentes en los eventos del festival **AYAKAIKAY-ABBÁ**. Estos saberes, primordialmente a cargo de las mujeres, necesitan ser reconocidos y evidenciados durante los trabajos del Plan Especial de Salvaguardia, en especial sobre las prácticas de conservación de alimentos a partir de formas de cocción, en las condiciones de supervivencia dentro de un medio natural selvático.

3.4.1.2. Reconocimiento: Reconocimiento es la profundización del proceso IAP para obtener la caracterización en detalle de las expresiones que concurren a una manifestación del PCI en peligro de desaparición (Vulnerabilidad, Riesgo y Amenaza); esta caracterización se corresponde con el fin de documentación, previo a la Valoración.

Dentro de la experiencia investigadora de la Cultura Inmaterial BARÍ, decir reconocimiento, supone que se adelantó correctamente la investigación de identificación o conocimiento y que su estado de vitalidad arrojó que ciertos aspectos de las manifestaciones han comenzado a perderse o a desaparecer, y en el peor de los casos, el conjunto de alguna manifestación está en peligro de extinguirse socialmente del seno de la comunidad portadora.

Para entender el alcance de este objetivo de la investigación en la Cultura Inmaterial BARÍ, aquí se retoma el proceso emprendido tras la investigación de Inventarios al PCI BARÍ hasta ahora adelantado. El resultado actual es la correcta Identificación de cada una de las expresiones que concurren en varias de las manifestaciones encontradas tras el proceso investigativo.

Sin embargo, como el proceso de autodiagnóstico arrojó dos (2) manifestaciones en riesgo y una (1) en amenaza (Conforme a la clasificación UNESCO de estado de vitalidad y peligro de disolución), respecto de ellas se hizo necesario completar el autodiagnóstico para las 25 comunidades, lo que se supone continuar hasta el año 2.020, en relación con culminar los iniciales Inventarios del PCI BARÍ, en el entendido que se trata de un proceso con resultados ajustables.

Las dos (2) manifestaciones preponderantes y en riesgo son: **“BARIÁ”** (La Lengua del espíritu BARÍ), e **“ISTHANA, BISSARÍN-KA-TATTOU BOCYÍ”** (El Lugar de Vida Barí de la casa del trueno y del río de los peces de boca pequeña); la manifestación en amenaza es: **“AYAKAIKAY-ABBÁ”** (La Festividad BARÍ del Canto y de las Flechas);.

También los Inventarios encontraron un conjunto mayor de expresiones, tales como **JÑATUBAIYI** (La Reunión y Organización de los ÑATUBAI como Autoridades Tradicionales Indígenas), el **SAYI BACDARINMAIN SADDU** (la Congregación de las Ancianas y los Ancianos Sabios), **ICAMBRIMAIN** (La Reunión de los Paisanos Barí en Comunidad), **ABYIYIBAIN-KAIQUEDA** (la Guardia de Jefes y Guerreros Barí), relacionadas con el campo de la **Organización Social**, pero las nombradas no se encuentran en riesgo o amenaza, aunque soporten niveles de vulnerabilidad importantes; también en otros campos se encontraron expresiones y manifestaciones que se describen en los Inventarios al PCI BARÍ, pero que no se consideran preponderantes o con algún nivel de peligro como para someterlas a acciones de salvaguardia. De allí que los trabajos a emprenderse se relacionan con las manifestaciones preponderantes en peligro, por lo suficientemente inventariadas y por lo que requieren de las políticas de salvaguarda étnica y de salvaguarda cultural.

Mientras que para la investigación sobre el Conocimiento de manifestaciones del PCI inventariadas y preponderantes, el objetivo es la Identificación de las

expresiones que conforman una o varias manifestaciones, en la investigación de Reconocimiento que ha de emprenderse, el objetivo será el documentarlas hasta obtener la adecuada Caracterización del conjunto de una manifestación o de varias manifestaciones.

En términos científicos, identificar es bien distinto a caracterizar. La metodología de los planes especiales de salvaguardia cultural contiene los elementos fundantes de un proceso de caracterización del conjunto de una manifestación y sus expresiones, no solo al partir de campos del PCI claramente identificados, si no los aspectos requeridos para adelantar una caracterización adecuada.

Caracterizar una manifestación del PCI significa a la vez el comprender a cabalidad la experiencia de recreación continua que expresa de distintas formas concurrentes la comunidad portadora y su aporte a la diversidad cultural. Por ello deben resolverse cuestiones como: ¿Qué caracteriza en su conjunto a una manifestación que la hace digna de salvaguardia?; ¿Por qué lo que caracteriza a una manifestación obliga al Estado a integrarla en una Lista Representativa del PCI y demás mecanismos de protección?; ¿Puede una manifestación preponderante encontrarse peligro de desaparición?; ¿Qué herramientas de valoración establecieron el peligro en una manifestación?

Esta distinción va a depender de la adecuada caracterización de los elementos con los cuales cada una de las expresiones concurrentes logra manifestarse. Así que el detalle de cada singularidad en el contexto de la manifestación es lo que hace posible comprender la función de las diversas expresiones y la manera como los portadores las llevan a la práctica, bien en la cotidianidad o como evento excepcional. Más, considerando que los trabajos emprendidos durante los Inventarios al PCI BARÍ permitieron identificar la importancia para los portadores y los diversos puntos de vista sobre su estado de vitalidad, entonces el comprender a profundidad supone una nueva tarea investigativa, centrada en la memoria oral de los portadores principales.

En el descubrimiento de los aspectos que concurren en aquellas manifestaciones que según las autoridades tradicionales y los estudios técnicos de Inventarios al PCI BARÍ requieren de acciones contundentes de salvaguardia, los portadores de la memoria oral y su proceso de transmisión social, son el fundamento de la principal tarea de documentación, en tanto que son memoria que guarda los vestigios mismos de lo que está a punto de perderse como práctica social, por preponderantes y distintivas que sean tales manifestaciones o expresiones.

Para emprender la ruta IAP de caracterización a las manifestaciones y expresiones preponderantes en la Cultura Inmaterial BARÍ, hemos considerado como marco teórico del método investigativo, cuatro

documentos de referencia del Ministerio de Cultura-UNESCO: a) Cómo elaborar un Plan Especial de Salvaguardia a las manifestaciones del PCI, 2017; b) Manual de Herramientas Participativas para la identificación, documentación y gestión de las manifestaciones del PCI, 2014; c) Guía de Pasos para la elaboración de un PES, 2.012; y d) Kit de la Convención UNESCO 2003 para la Salvaguardia del PCI de la Humanidad, 2015.

Como consecuencia de la información disponible y exigida para promover el diseño e implementación de los PES y teniendo en cuenta los avances investigativos obtenidos de los Inventarios al PCI BARÍ, se establecen los siguientes aspectos para adelantar la investigación de Reconocimiento a una manifestación: a) Caracterización del Contexto en que ocurre la Manifestación y peligro de desaparición; y b) Caracterización de las Expresiones de la Manifestación según sus significaciones en la Cultura Autóctona y Estado de Vitalidad.

Estos aspectos de la caracterización permitirán la reflexión sobre la Valoración y las Medidas de Salvaguardia, en el entendido que son una consecuencia de la adecuada caracterización. A continuación, este documento plantea los aspectos que el Sistema Intercultural de Investigación ha de tener en cuenta, describiendo los componentes que hacen posible las caracterizaciones señaladas.

a. La caracterización del contexto. Toda manifestación cultural inmaterial colectiva obra como modo de expresión de la mundanidad de un grupo social específico, dándole sentido y significado a la realidad que subyace en la vida de los portadores, bien como actores o como espectadores, pues los roles pueden cambiar según las circunstancias. Así, el contexto es la realidad y sus muchas significaciones, en el que están inmersas las expresiones de una manifestación o manifestaciones, y para efectos de ir de lo general a lo particular, el método clasifica el contexto como mediato e inmediato.

El contexto es lectura de la realidad mediata. De manera que con relación a la realidad mediata, debe considerarse la singularidad del lugar donde ocurre la manifestación para con el resto de la zona del que hace parte el Territorio Ancestral BARÍ. Esta zona es hoy la Hoya Hidrográfica del Catatumbo, puesto que la nación BARÍ ocupa espacios territoriales en ambos países de esta cuenca. De manera que recurriendo a fuentes secundarias, se deberán allegar aquellos datos sobre la realidad mediata que describen de manera geo-referenciada y estadística los mismos componentes que aquí mismo se señalan para caracterizar la realidad inmediata e introduciendo en lo mediato la varianza de los factores culturales idiosincráticos que hacen la diferencia con la manifestación o manifestaciones objeto de salvaguardia étnica.

Debido al interés de salvaguardia cultural que anima la investigación de Reconocimiento sobre las manifestaciones en peligro en la Cultura Inmaterial BARÍ, el sesgo sobresaliente de la caracterización del contexto mediato tiene

que ver con el conjunto de MANIFESTACIONES DE LA CULTURA INMATERIAL que presenta el lugar establecido como Cuenca Socio-ambiental del Catatumbo. La descripción general del contexto mediato estará condicionada por un componente socio-cultural más amplio y que posee otras manifestaciones inmateriales de importancia, pero provenientes de otros grupos sociales de la zona, a fin de fijar comparaciones pertinentes y establecer la riqueza de la diversidad idiosincrática en esta zona específica.

La cualificación del nivel de Peligro en el que se encuentran las manifestaciones inventariadas, también ha de caracterizar los siguientes componentes mediatos: a) Efecto de la economía de mercados en la explotación de los bienes selváticos y minero energéticos, que están llevando a la pérdida de referentes culturales relacionados con la manifestación; b) Efectos de la economía de los cultivos ilícitos, de la tenencia campesina de la tierra “baldía”, de los daños ocasionados por el conflicto armado entre las fuerzas insurgentes y las fuerzas institucionales, en el sistema de valores, en las formas productivas y la organización social de los asentamientos comunitarios y en las familias portadoras de la(s) manifestación(es) y sus diversas expresiones; c) Efectos sociales del desplazamiento o confinamiento forzado sobre los habitantes indígenas, las condiciones de extrema pobreza en las familias de cada asentamiento poblado, la exclusión social por razón de la condición indígena y la escasa visibilidad política de las instituciones estatales en la solución de problemas sociales vitales, que estén conllevando a la pérdida de la autoestima, la vergüenza y la desvalorización de la(s) manifestación(es) en Peligro; d) Nivel actual de documentación intercultural y científica del conocimiento y las prácticas ambientales asociadas a la biótica del Parque Nacional Natural Catatumbo-Barí y del resto del Territorio Ancestral Barí y nivel actual de acompañamiento y refuerzo de los sistemas tradicionales de conservación y trasmisión de los conocimientos ecológicos y/o de sustitución de tales sistemas de trasmisión por ejercicios de ejecutores externos y funcionarios ajenos a la propia comunidad portadora de las manifestaciones; e) Modos de aprovechamiento económico y social de los saberes y prácticas ecológicas, sanitarias y de producción de objetos artesanales que la(s) manifestación(es) contienen y que podrían contribuir a la adaptación intercultural de la comunidad portadora, a partir de programas de fomento y/o divulgación de los eventos, integrando a los jóvenes en ruptura con el sistema cultural ancestral mediante la participación de los mayores.

Para el caso de las manifestaciones: **“ISTHANA, BISSARÍN-KA-TATTOU BOCYÍ”** (El Lugar de Vida BARÍ de la casa del trueno y del río de los peces de boca pequeña) y **“AYAKAIKAY-ABBÁ** (La Festividad BARÍ del Canto y de las Flechas), la complejidad de los nuevos estudios hace que el Contexto Mediato, visto como aquél en el que ocurrió una ocupación abusiva del suelo y despojo del subsuelo, a partir de la casi aniquilación de la nación BARÍ; o de agresión para la destrucción y/o el saqueo de los recursos naturales de la selva legalmente adjudicada a la comunidad BARÍ luego de pacificarse, han

de ser cualificados mediante variables prospectivas a partir de los diversos factores que concurren con la amenaza (históricos, socio-económicos, culturales y políticos) o con las acciones de usurpación de empresarios, campesinos, mineros, comerciantes, transportadores y demás “colonizadores”. Deben establecerse categorías claras de cómo ocurre la expoliación y la no visibilidad institucional de los gobiernos responsables respecto de la defensa de los derechos ancestrales de la nación BARÍ.

La Cultura Inmaterial presente en las manifestaciones idiosincráticas del conjunto de la zona del Catatumbo y de Norte de Santander, son un referente del análisis al contexto total, puesto que enlistadas estas manifestaciones en los distintos inventarios realizados y algunas de ellas acompañadas de otras acciones de salvaguardia, servirán para medir el nivel de influencia efectiva de las políticas nacionales de salvaguardia a la cultura inmaterial en un territorio cuyos gobiernos institucionales están sujetos a leyes y planes que los convocan a fortalecer tales políticas.

El Contexto Inmediato, considerado como el Territorio Ancestral BARÍ ocupado por los asentamientos comunitarios indígenas actuales, requerirá de una lectura similar, pero además de contener la caracterización a que nos referimos en los apartes relacionados con las Caracterización del Contexto Mediato, el Contexto Inmediato se detiene en las características específicas que brinda el lugar BARÍ propiamente dicho.

La realidad inmediata del lugar BARÍ, hace manifiestas las dinámicas de los componentes biofísicos, históricos, institucionales y culturales. Para caracterizar adecuadamente estos componentes, se han distribuido en **ambientales** (climáticos, hídricos, de vientos, de zonas de vida, y de los ecosistemas selváticos), **territoriales** (geográficos, geológicos, edafológicos, de usos del suelo y del subsuelo), **poblacionales** (géneros sexuales, edades, asentamientos poblados, número de pobladores, tasa de mortalidad, tasa de morbilidad, tasa de crecimiento), **económicos** (modos de producción predominantes, sistemas productivos predominantes, medios productivos, fuerzas productivas; herramientas de la productividad, infraestructuras generales de la productividad, formas de tenencia de la propiedad, renglones de la producción, mecanismos de intercambio y/o comercio, función del dinero), **sociales** (niveles de ocupación en labores, trabajos o empleos institucionales; garantía de aseguramiento de pensiones y/o subsidios al desempleo; acceso, cobertura y calidad de los servicios que garantizan el Derecho a la Salud desde los planes de aseguramiento y las intervenciones colectivas de salubridad; acceso, cobertura y calidad de los servicios que garantizan los Derechos al Agua Potable y al Saneamiento Básico; acceso, cobertura y calidad del servicio que garantiza el Derecho a la Educación Formal Obligatoria para Ciclo Básico-inicial, preescolar, primaria, secundaria y media- así como el Ciclo Superior -técnica, tecnológica y universitaria-; acceso, cobertura y calidad de los servicios que garantizan el Derecho a la Vivienda Digna; acceso a los servicios que garantizan calidad de vida-

energía eléctrica, telecomunicaciones, vías y puertos de comunicación y/o transporte-; acceso a los servicios de recreación y deportes), y **Políticos** (instituciones estatales propias de tipo reglamentario, judicial y administrativo, en lo local; niveles de coordinación y representación con otras instituciones estatales territoriales (resguardos y municipios circunvecinos, asociación provincial de municipios, Departamentos de Norte de Santander y Cesar, Región Nororiental); niveles de coordinación y representación con las entidades estatales nacionales (Presidencia y ministerios, departamentos y otros establecimientos de la Rama Ejecutiva; Presidencia y órganos de la Rama Judicial; Presidencia y órganos de la Rama Legislativa; Órganos de Control nacional).

Para poder hacer rigurosa la caracterización del contexto inmediato, la práctica del Reconocimiento sobre esta(s) manifestación(es) ha de abordar: a) Significado y cohesión social que promueven la(s) manifestación(es) en los asentamientos comunitarios; b) Identidad y valor simbólico, estético y dinámicas de provecho de las diversas expresiones concurrentes e inventariadas; c) Distinción entre conocimientos y prácticas de las distintas expresiones que participan de la(s) manifestación(es); d) Grado de memoria colectiva sobre los usos y costumbres que reproducen las expresiones de la(s) manifestación(es); e) Prácticas sociales consuetudinarias que regulan el acceso, recreación y transmisión de generación en generación; f) Recreación dinámica de las expresiones sin romper las tradiciones fundantes de las mismas, mediante la adaptación; g) Particularidades del conjunto de la(s) manifestación(es) de las que se han apropiado los portadores en el tiempo y según las maneras de transmitirse; g) Procesos sociales que dieron origen en el tiempo a la(s) manifestación(es) y que formaron la identidad del grupo con la misma.

La caracterización del contexto mediato e inmediato también tiene la finalidad de establecer comparaciones sobre las asimetrías del desarrollo en una misma zona, de manera que los niveles de calidad de vida de una ciudad metropolitana como Cúcuta presenta unos factores e indicadores que determinan la inequidad y la exclusión, al compararse con otros lugares, especialmente el indígena BARÍ, y al tiempo se presentarán otros rasgos en donde la calidad de vida proveniente del artificio mundano podría resultar inferior a la obtenida en el medio selvático en donde perviven los BARÍ, en tanto portadores y dueños de la(s) manifestación(es) para la(s) que se promueve la salvaguardia.

b. Caracterización de las Expresiones de cada Manifestación. Según sus significados en la Cultura Autóctona BARÍ, la caracterización va más allá de las descripciones de Identificación para los Inventarios al PCI BARÍ, realizadas sobre cada una de las expresiones concurrentes en las tres (3) manifestaciones preponderantes y requeridas de salvaguardia.

En la acción investigativa de Conocimiento a que nos referimos en este documento, se hizo una descripción sucinta sobre el alcance de cada expresión. Veamos en detalle algunos aspectos, para poder discernir por qué es necesaria la caracterización de significaciones y sentidos que hacen a la manifestación viva, en la medida que todas las expresiones que la integran tienen sus propiedades y funciones dentro del contexto inmediato de las mismas.

En la manifestación de la “**ISTHANA, BISDARÍN-KA-TATTOU BOCYÍ**” (El Lugar de Vida BARÍ de la casa del trueno y del río de los peces de boca pequeña), se describen las siguientes expresiones, obtenidas del PIRS sobre cada expresión inventariada: a) “**SAIMAYIJÚ IBAIMASOBIMAY**” (La Ley de Origen BARÍ y los Saberes Ancestrales Cosmogónicos), la cual es coincidente con el campo de CONOCIMIENTOS DE LA NATURALEZA Y EL UNIVERSO y que se corresponden con las descripciones del DOCUMENTO DE LINEA BASE PARA REGISTRO DE INVENTARIOS: *i. Conocimientos y prácticas ligadas a la Ley de Origen, en función de la cohesión étnica y territorial; ii. Saberes Ecológicos y Prácticas de Conservación del Medio Natural; y iii. Saberes del Territorio y Prácticas de reconocimiento y recuperación;* b) “**INSKI BARÍ OGBICHIDRU INCHIYIKARÓ**” (Nosotros los BARÍ estamos organizados según la Casa de Todos), que es coincidente con el campo ORGANIZACIÓN SOCIAL junto con las descripciones de la línea base para Registro de Inventarios: *i. Saberes sobre la organización propia del gobierno externo; ii. Saberes sobre la administración intercultural de servicios estatales;* c) “**ISTHA, SOIKÁ BAABA**” (La Selva, Casa de Todos los BARÍ), que es coincidente con el campo CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS ASOCIADAS AL HÁBITAT y contiene además la descripción de línea base: *i. Ritual de Construcción y Purificación del SOYKÁ;* d) “**INCHIYI DOBASAKÁN BARÍ**” (Prácticas BARÍ de Producción Tradicional), que es coincidente con el campo CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS ASOCIADAS A LA PRODUCCIÓN TRADICIONAL y contiene además la descripción de línea base: *i. Rituales, permisos y eventos para la pesca, la cacería y la siembra;* e) “**ROKSA-IAKUKAN**” (El Secreto y la Curación), que es coincidente con el campo CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS ASOCIADAS A LA MEDICINA TRADICIONAL y contiene además la descripción de línea base: *i. La enfermedad y los ritos del Secreto, las curaciones y la palabra que vale;* f) “**CHIVÁIMAIN SHARUMAIN ISTHÁ SAIMAYIJÚN**” (Los sitios sagrados de la selva que habitan los espíritus y los ancestros del BARÍ), que es coincidente con el campo PCI ASOCIADO A LOS ESPACIOS CULTURALES y contiene además la descripción adicional de línea base: *i. Los rituales de la muerte y el reconocimiento del (los) Sitio(s) Sagrado(s);* y g) “**INCHI-KARABÁ**” (El fogón tradicional y la cocina BARÍ), que es coincidente con el campo CULINARIA TRADICIONAL y contiene además la descripción adicional: *i. Saberes Culinarios y prácticas tradicionales de alimentación.*

En la manifestación del “**AYAKAIKAY-ABBÁ**” (La Festividad BARÍ del Canto y de las Flechas), se describen las siguientes expresiones que fueron llevadas al PIRS y condensadas en los documentos soporte de Identificación:

a) **“ABARI-INSKI AYAKAIKAY-ABBÁ”** (El Festival de Canto y de las Flechas BARÍ), el cual es coincidente con el campo PCI ACTOS FESTIVOS Y LÚDICOS, que siendo el campo principal es quien describe la mayor cantidad de eventos de la manifestación; integrando la descripción de las festividades y a partir del campo referenciado, aparece en el DOCUMENTO DE LÍNEA BASE PARA REGISTRO DE INVENTARIOS, un conjunto de aspectos que son de la esencia de la manifestación como: *i. Competencia de Pesca con Arco y Flecha; ii. Competencia de Caza con Arco y Flecha; iii. Competencia de Carreras en la Selva; iv. Competencia de Tiro al Blanco con Arco y Flecha; v. Competencia Colectiva de Fuerza; vi. Competencia de Lucha libre en parejas; y vii. Competencia de Resistencia en el Agua y Natación.* Los otros campos concurrentes e integrados a la manifestación son como siguen: b) **“SAIMAYIJÚ IBAIMASOBIMAY”** (La Ley de Origen BARÍ y los Saberes Ancestrales Cosmogónicos), la cual es coincidente con el campo de CONOCIMIENTOS DE LA NATURALEZA Y EL UNIVERSO y que se corresponden con las descripciones de línea base para Registro de Inventarios: *i. El Ritual y las competencias de Cantos de Iniciación;* c) **“INCHIYI ÁBBA CHISAYCSAIBAY BARÍ”** (Prácticas BARÍ sobre la Fabricación de Objetos Artesanales) que es coincidente con el campo PCI TÉCNICAS Y TRADICIONES ASOCIADAS A LA FABRICACIÓN DE OBJETOS ARTESANALES y que en el documento de línea base mencionado se describe como: *i. Presentación e Intercambio de Artesanías;* d) **“INSKI BARÍ OGBICHIDRU INCHIYIKARÓ”** (Nosotros los BARÍ estamos organizados según la Casa de Todos), que es coincidente con el campo ORGANIZACIÓN SOCIAL y que en el documento de línea base mencionado se describen eventos como: *i. Asamblea de los ÑATUBAI y los ABYIYIBAI; ii. Celebración de los Pactos de ODYÍBA;* e) **“ISTHA, SOIKÁ BAABA”** (La Selva, Casa de Todos los BARÍ), que es coincidente con el campo CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS ASOCIADAS AL HÁBITAT y contiene además la descripción de línea base: *i. Ritual de Construcción y Purificación del SOYKÁ;* f) **“ROKSA- IAKUKAN”** (El Secreto y la Curación), que es coincidente con el campo CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS ASOCIADAS A LA MEDICINA TRADICIONAL y contiene además la descripción de línea base: *i. La enfermedad y los ritos del Secreto, las curaciones y la palabra que vale;* g) **“INCHIYI DOBASAKÁN BARÍ”** (Prácticas BARÍ de Producción Tradicional), que es coincidente con el campo CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS ASOCIADAS A LA PRODUCCIÓN TRADICIONAL y contiene además la descripción: *i. Rituales, permisos y eventos para la cacería; ii. Ritual y Práctica Colectiva de la KIRÓ;* y h) **“INCHI-KARABÁ”** (El fogón tradicional y la cocina BARÍ), que es coincidente con el campo CULINARIA TRADICIONAL y contiene además la descripción de línea base: *i. Saberes Culinarios y prácticas tradicionales de alimentación.*

En la manifestación PCI: **“BARIÁ”** (La lengua del espíritu BARÍ), la identificación lograda es de mucha mayor complejidad y detalle que la que se obtuvo en las otras descripciones. En primer lugar, porque la lengua nativa BARIÁ es transversal a las otras dos (2) manifestaciones descritas en detalle

y a las expresiones que cada manifestación contiene, de manera que los nueve (9) campos PCI hallados y de identificación referencial, están también presentes en el lenguaje autóctono.

Este mayor grado de descripción de la manifestación ha servido para que el DOCUMENTO DE LINEA BASE PARA REGISTRO DE INVENTARIOS, cualifique los principales usos del lenguaje materno, aunque sin referirse a las concurrencias con otros campos. Así, “**BARIÁ**” (La lengua del Espíritu BARÍ), en tanto coincidente directo con el campo PCI: LENGUA NATIVA Y TRADICIÓN ORAL, y que en el documento de línea base para registro del PCI agrega las expresiones de uso del mismo, como: *i. La comunicación para la organización social de la familia y las comunidades; ii. Las competencias orales de la escolaridad etno-educativa; iii. Consejos y relatos cosmogónicos y espirituales de los SADDU y la trasmisión autóctona del saber; iv. La transmisión familiar de prácticas; orientación de los JÑATUBAI y los ABYIYIBAI de las prácticas cooperativas, ecológicas, productivas, sanitarias, deportivas y lúdicas; sus técnicas y modos de conocimiento; v. La participación social de los miembros y representantes de las comunidades en los escenarios políticos, administrativos, ecológicos, económicos, educativos, sanitarios, habitacionales, deportivos y lúdicos, que forman el gobierno propio; y vi. Los medios de comunicación intercultural en donde se promueva la existencia y usos del lenguaje BARIÁ.*

Pero fue precisamente la descripción básica del lenguaje y sus principales expresiones de uso las que sirvieron a la discusión de hasta dónde esta lengua oral y su tradición de relatos de la memoria oral estaban siendo fuertemente permeados por el lenguaje dominante; de cómo este mismo lenguaje dominante había llevado al BARIÁ a convertirse en LENGUA EN PELIGRO DE EXTINCIÓN; y cómo el inevitable contacto con la cultura occidentalizada mayoritaria se estaba convirtiendo en la principal herramienta de asimilación cultural y de disolución de una sociedad históricamente diferente.

De modo que las descripciones generales sobre el origen y uso de la lengua nativa BARIÁ y la descripción de sus rasgos preponderantes como: la de ser lenguaje tonal, corresponder a la familia lingüística Chibcha, tener pronunciación inversa, contener un mayor número de vocales (seis) y un menor número de consonantes (16), y establecer los escenarios sociales de mayor uso (como los aquí mencionados), no resultaba suficiente para emprender acciones de salvaguardia coherentes y consistentes durante un período de tiempo, cuando en la práctica el uso vernáculo de este lenguaje ya había formado un “BARIÑOL” oral, compuesto por un gran número de palabras sustitutivas de las autóctonas.

El autodiagnóstico de estado de vitalidad de las diversas expresiones, como herramienta descriptiva y estadística llevada al lenguaje, terminó señalando comunidades enteras (tres) que ya habían sustituido completamente la

lengua materna por el español. Por ello, dar sentido profundo y verdadero a la riqueza de la diversidad cultural que contiene la Cultura Inmaterial BARÍ, precisa el abordaje científico de detalle de la construcción del lenguaje BARIÁ para la lectura y la escritura escolar y su paulatina conversión de lengua oral a lenguaje literario para toda la comunidad portadora de la manifestación.

Más, no habría posibilidad real de revitalizar el uso histórico del BARIÁ sin emprender las transformaciones lingüísticas necesarias, sobre la base de una investigación de Reconocimiento y Valoración que culmine en un PROGRAMA DE URGENCIAS Y REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA NATIVA BARIÁ, sustentado en los demás elementos que conlleven a una semántica y semiótica completas y convencionales, capaces de resistir al español como lengua sustitutiva dominante, tal como lo recomienda la investigación de Inventarios al PCI BARÍ.

No se trata entonces de renunciar al uso de los lenguajes literarios del español y/o el inglés como lenguas académicas y de comunicación social inevitable, sino de fortalecer el BARIÁ, transformado a lengua literaria, para que sea la lengua nativa la dominante en el contexto de la Cultura BARÍ, en especial en la vida académica y cultural. Este objetivo sería posible si se consideran las estructuras complejas de esta lengua oral y su tradición de relatos de la memoria. Para ello, el Reconocimiento y Valoración deben considerar aspectos de la lingüística como: a) La Fonología de una lengua tonal y la estructura de signos literarios vocales y consonantes; b) los acentos tonales en palabras y oraciones y los signos literarios ortográficos; c) El vocabulario denominativo y los signos literarios alfabéticos y ortográficos; d) La gramática del vocabulario según los modos, tiempos y usos de lugar; e) la ortografía de las palabras y las oraciones, según los signos gramaticales; f) La composición de oraciones, párrafos y textos, según las reglas gramaticales y ortográficas; y g) la semiótica social y académica del lenguaje literario BARIÁ. Lo que nos echa de ver que no es posible salvar una lengua con solo conocerla, pues ha de ser fortalecida desde el reconocimiento y la valoración, como un programa a emprenderse, luego de formulado el Plan Especial de Salvaguardia.

Así como el buscar revitalizar el BARÍA nos marca el rumbo de las nuevas investigaciones para hacer efectiva la salvaguardia cultural de una manifestación en PELIGRO, también las otras dos (2) manifestaciones amenazadas, exigen el tratamiento de Reconocimiento de similar alcance. Por ejemplo, para el caso de ISTHANA: ¿Cuáles son los rasgos caracterizadores de la manifestación que hacen que ISTHANA se traduzca en un espacio inmaterial y material donde una cultura autóctona construye a diario y milenariamente la sustentabilidad ecológica de una selva ignota y del fenómeno atmosférico del “Rayo del Catatumbo”, en por lo menos un (1) millón de hectáreas (Entre Colombia y Venezuela), que aún no se encuentran usurpadas por los LABADDÓ?; ¿Cuáles son las características

que contiene un sistema racional de pensamiento humano sujeto a la pervivencia existencial y a la mutua cooperación entre especies vivas y que conlleva a las creencias de origen, cosmogónicas, y de organización mundana de la ISTHANA como espacio espiritual y material compuesto por la ISTHA (La Selva), la BAIRÁN (El Inframundo) y las seis (6) dimensiones o “regiones” del BARÚN (El Cielo)?; ¿Cuál es la relación entre el mundo espiritual y las formas materiales presentes en la Selva, de manera que los rituales, los permisos y los comportamientos para la formación del “Guerrero BARÍ” guíen la relación de cooperación selva-gente desde el nacimiento y hasta el fallecimiento del BARÍ?; ¿Cuál es la relación entre el mundo espiritual presente en la ISTHANA, con las acciones de pervivencia que establecen la vida social, el trabajo y la vida productiva, los artificios y demás herramientas del ingenio, así como las expresiones lúdicas y creativas que identifican la condición humana del BARÍ?; ¿Cuáles son las características de las prácticas cotidianas, nacidas de la reiteración en los usos y costumbres, que hacen posible la experiencia mundana sustentable de la nación BARÍ?; ¿Cómo se trasmite el ciclo cultural entre sustentabilidad ecológica de la Selva del Catatumbo y sus fenómenos atmosféricos, para con la pervivencia existencial del BARÍ y cuáles son los rasgos que caracterizan esa transmisión?; ¿De dónde provienen, cómo se expresan los principales peligros de disolución de la manifestación y cuáles podrían ser las acciones para frenar el daño, hasta salvaguardarla?

Tratar resolver los anteriores interrogantes, la investigación logra superar los límites propios de la Identificación (que apenas aporta un punto de partida sobre la(s) manifestación(es) descrita(s) en sus distintas expresiones), para poder atender con la nueva investigación aquellos aspectos específicos que las mismas preguntas exigen, logrando la interrelación de las distintas expresiones y provocando la emergencia de la cualidad más significativa de “**ISTHANA, BISDARÍN-KA-TATTOU BOCYÍ**” (El Lugar de Vida Barí de la casa del trueno y del río de los peces de boca pequeña): Un Lugar de Vida Selvática que contribuye con la supervivencia de la humanidad por el fenómeno atmosférico permanente y que depende de la existencia ecológica del BARÍ.

De manera similar se proponen las preguntas clave para caracterizar el **AYAKAIKAY-ABBÁ**, como por ejemplo: ¿Cuáles son las creencias que inspiradas en la Ley de Origen, ponen la Alegría, la Fuerza, la Armonía y la Unidad, como atributos del “Guerrero BARÍ, a ser lucidos por los actores y espectadores de la Festividad?; ¿Qué relación existe entre estos principios y las prácticas de sustentabilidad ecológica selva-gente que en la cotidianidad desarrollan los BARÍ?; ¿Cuáles prácticas de competencia y demás eventos de la festividad resaltan la Alegría, o la Fuerza, o la Armonía, o la Unidad y cómo se evidencia en la actitud de los participantes, sean competidores o espectadores?; ¿En qué medida los atributos que presentan los participantes en las competencias, sirven de base para definir los pactos familiares, los acuerdos entre asentamientos comunitarios, y con los no BARÍ?; ¿Cómo es

posible celebrar una festividad sin uso de ningún tipo de bebidas embriagantes, de plantas o compuestos alucinógenos, ni de alimentos que contengan propiedades químicas para inducir a una felicidad pasajera, y por el contrario, se reproche con la descalificación de los practicantes cualquier tipo de comportamiento desmedido o enajenado?; ¿Cuál es la función individual, familiar y comunitaria de los rituales del canto, el uso de pintura corporal y los intercambios de objetos artesanales que se realizan durante los encuentros de la festividad?; ¿Cuál es la relación entre las pruebas de competencia y las prácticas de alimentación que las familias anfitrionas le brindan a los invitados que participan de la festividad, cuando se recurre a las tradiciones culinarias de fogón BARÍ?; ¿Cuál es la relación entre los rituales de purificación del SOIKÁ, junto con las YACUKAINAS de curación, cuando los competidores o las familias visitantes resultan con alguna dolencia o accidente que las afecte en la capacidad física y psicológica durante las pruebas o en los demás eventos del festival?; ¿Quiénes actúan y sobre qué prácticas logran los portadores de la manifestación transmitir las entre generaciones?; ¿Cuáles y cómo ocurren las actuaciones preparatorias de los diversos eventos que posteriormente habrán de ser llevadas a la festividad?

3.4.1.3. Valoración: La valoración es la consecuencia lograda con la investigación de Reconocimiento, pues hace posible obtener de los estudios investigativos el grado de apropiación que la comunidad portadora expresa sobre el conjunto de la(s) manifestación(es) y por lo tanto de su valor patrimonial.

Para conocer de la ruta metodológica de este componente de profundización investigativa se cuenta con el documento de PASOS PARA LA ELABORACIÓN DE UN PES. El mismo fue validado socialmente en los procesos para PES de dos (2) manifestaciones que hoy integran la Lista Representativa Nacional del PCI: Las FESTIVIDADES DE SAN MARTÍN en el Departamento del Meta y la Cosmovisión de LOS JAGUARES DEL YURUPARÍ de los pueblos indígenas del PIRÁ-PARANÁ en la Amazonía colombiana; de hecho, este último PES ha sido herramienta valiosa en la declaratoria reciente (2.018) sobre la Serranía de CHIVIRIQUETE, realizada ahora por el Ministerio del Ambiente.

Siguiendo la ruta para fortalecer el Sistema Intercultural de Investigación en la formación de los Agentes Culturales BARÍ, se han de considerar un conjunto de aspectos que en el documento precitado resultan claros:

En primer lugar, comprender el criterio central: la valoración primero mide la existencia real de una comunidad que comparte y por lo tanto es la portadora legítima de una(s) manifestación(es), puesto que no se trata de considerar como tales las experiencias individuales o las expresiones episódicas que estén a cargo de grupos organizados de gestión cultural, en donde las personas que integran tales agrupaciones de expresión solo actúan como

actores momentáneos del reparto de roles y/o acciones y no como constructores efectivos de la expresión a lo largo de sus vidas, de modo que si no existe apropiación real, tanto de los actores como de los espectadores, entonces las expresiones y/o manifestaciones no poseen la condición colectiva que requieren.

La institucionalización de una o varias manifestaciones en el registro o en las listas representativas son una acción que contribuye con la salvaguardia pero que no resuelve la vitalidad de las mismas; no se puede recurrir a un mecanismo institucional para resolver un asunto de la esencia misma del patrimonio y es que exista como una realidad colectiva que se manifiesta en expresiones apropiadas por una comunidad real que actúa como la portadora, no por un grupo específico que dice representar a la comunidad y que busca con ello obtener financiamiento estatal a sus actividades de grupo. Cuando se trata de grupos o colectivos específicos con capacidad de expresión cultural en artes, literatura, artesanías o eventos y espectáculos culturales, el Estado colombiano posee formas distintas y apropiadas para el estímulo y fomento de estas iniciativas.

En cuanto a la Cultura Inmaterial BARÍ, todas sus manifestaciones y expresiones inventariadas se corresponden con usos tradicionales colectivos y milenarios, por lo tanto este criterio está resuelto. De lo que ahora se trata es de sopesar el actual estado de vitalidad y peligro, respecto del nivel de apropiación social.

Entonces la valoración a la apropiación social es principalmente el proceso de reflexión que ha de darse al interior de los distintos asentamientos comunitarios BARÍ. En esta nueva labor de investigación, los habitantes de los asentamientos (25 asentamientos colombianos en donde residen más de 3.900 personas) no requieren ser nuevamente consultados por el autodiagnóstico de vitalidad o con otras herramientas de acercamiento a las expresiones culturales, como fuera el objetivo de la acción de Identificación. Se prevé que como resultado de la Identificación de Inventarios al PCI BARÍ, en la que participaron más de 700 familias encuestadas, y de la futura Caracterización para Reconocimiento dentro del PES, a ser lograda principalmente con el abordaje a los SADDU, los JÑATUBAI y los ABYIYIBAI, estará suficientemente claro el contenido de cada expresión o manifestación, por lo que la reflexión deberá darse en torno al nivel actual de apropiación comunitaria, cuando el peligro originado en la influencia de las prácticas culturales de asimilación son consecuencia diaria del contacto con las poblaciones circunvecinas y con los medios masivos de información y comunicaciones que posee la cultura occidentalizada, mayoritaria en Colombia y Venezuela.

Para esta nueva actividad, serán necesarios espacios de reflexión y debate sobre el estado del PCI BARÍ al interior de las comunidades. En estos espacios, que son principalmente sesiones de trabajo, talleres y encuentros culturales, la documentación lograda sobre cada expresión y las tres (3) manifestaciones, se pondrán a disposición de las reuniones de base

comunitaria y a la luz de la reflexión colectiva, hasta obtener una valoración de las manifestaciones y ante todo, de cómo establecer las líneas de los programas de revitalización al lenguaje y de protección a las demás expresiones: *“Esta discusión conllevará a la definición de prioridades y alternativas para el Plan de Salvaguardia.”*

a. “¿Qué se busca con la valoración social? Se busca asegurar la apropiación y la conciencia colectiva sobre la importancia y el papel que cumple la manifestación en la vida social, en especial en relación con los procesos de identidad, pertenencia, continuidad y bienestar cultural. Un ejemplo de este punto es la comunidad de San Basilio de Palenque, quien ha emprendido una campaña de revitalización de su lengua bantú o PALENQUERO, de la que son sus únicos hablantes, como un elemento clave de su identidad; i. La valoración social debe ser también el punto de partida de **la creación y la innovación a partir del acervo tradicional. La reflexión y el trabajo constante sobre un género musical de tradición popular, por ejemplo, permite, a partir del mismo, la innovación de este patrimonio, sin degradar sus valores fundamentales; ii. La valoración social permite **conocer las fortalezas y debilidades** de los actores sociales en relación con la sostenibilidad de la manifestación; iii. La valoración social es **el soporte del acuerdo social** de Salvaguardia, pues es lo que puede dar luces a la comunidad, a partir de su reflexión, acerca de las necesidades de salvaguardia que presenta una manifestación, así como sus posibilidades de recuperación, visibilidad, divulgación y protección.”**

b. “La valoración social, soporte del acuerdo social de salvaguardia. Es la valoración social de las voces de los diferentes actores involucrados en una manifestación de Patrimonio Inmaterial la que generará espacios de discusión en torno a la salvaguardia que, más tarde, definirán el acuerdo social. Y es precisamente este acuerdo social el que determinará los ejes de salvaguardia del PES.”

Una manifestación, en tanto conjunto de prácticas y saberes, puede estar asociada a varios espacios geográficos y a diferentes actores (que actúan de manera directa o indirecta en la manifestación), ellos mismos diferenciados entre sí por factores generacionales o socioculturales.”

Comprendemos aquí que para establecer los ejes y por tanto los programas más adecuados a la actividad de salvaguardia, las actividades de Valoración sufren una especie de función consultiva entre los mismos portadores y allí la opinión de las diversas fuerzas comunitarias resulta lo principal, porque de estos conversatorios nacerá el consenso sobre aquellos aspectos propositivos logrados con la investigación. No se está frente al propósito inicial o general que en principio sirvió al acuerdo social, sino en el momento de afianzar dicho acuerdo como convenio cultural que ha reflexionado sobre las estrategias de salvaguardia.

En la experiencia de investigación hasta ahora adelantada y en razón a que la Identificación no resultaba suficiente como para definir con claridad los

mecanismos que los diversos actores comunitarios veían como útiles para emprender el tipo de medidas de salvaguardia, por ello, a futuro, se hace necesario separar el “acuerdo social” al interior de los asentamientos comunitarios indígenas, del acuerdo institucional y administrativo con los representantes y gestores de los gobiernos municipales, departamental y nacional, así como de otros institutos nacionales como el INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA o el INSTITUTO CARO Y CUERVO, para no confundir escenarios.

En este sentido, el camino de esta experiencia nos ha puesto en claro que el ACUERDO INSTITUCIONAL Y ADMINISTRATIVO del futuro PES ha de estructurarse como una MESA PERMANENTE DE CONCERTACIÓN, cuya secretaría técnica correspondería a la organización institucional que representa a los portadores de las expresiones y manifestaciones, en nombre y por delegación de las autoridades tradicionales indígenas representativas de los resguardos; con ello se conservarían procesos administrativos propios y en marcha, dando continuidad a esfuerzos recientemente emprendidos. De manera que siendo la Organización Gestora, una entidad estatal de gobierno indígena, resultará mucho más conveniente a los sistemas de monitoreo y control de la gestión institucional ordenados por el Decreto-ley 1953 de 2.014.

Poder establecer en un PES, las MEDIDAS DE SALVAGUARDIA que lo instrumentalizan, sugiere que con antelación se ha definido el mecanismo de concertación y consulta previa que hace posible cualquier tipo de intervención estatal en las comunidades indígenas, reduciendo así el peligro de la acción con daño. La MESA PERMANENTE DE CONCERTACIÓN será el nuevo mecanismo, que de acuerdo con la Ley 21 de 1.991, hace posible consultar y acordar al mismo tiempo, sin afectar el Derecho Constitucional Colectivo de la Consulta Previa. Así la iniciativa provenga de una experiencia de investigación promovida por la misma comunidad portadora y sus autoridades propias e institucionales, en algún momento del proceso y de los trabajos, se requerirá de permisos para adoptar ciertas medidas primordiales de tipo institucional.

Lo que demuestra que la Valoración, además de reflexionar sobre la apropiación, no solo define los ejes estratégicos y los programas del PES, sino que es el soporte del “acuerdo administrativo” para que las medidas a implementarse con la culminación del diseño de plan tengan asidero en mecanismos institucionales y la posibilidad de una línea de tiempo suficiente para que se cumplan. El conjunto de medidas, son de alguna manera el límite prospectivo de los alcances del plan, por lo que la reflexión comunitaria se tiene que referir a ellas pues son, al fin y al cabo, las que harán posible o no el fortalecer la(s) manifestación(es) con las acciones de salvaguardia que allí se señalen. La Valoración contiene el germen del acuerdo administrativo y supone que el acuerdo social interno ha sido suficiente, no solo por el principio de Unidad y de resistencia a la asimilación del que hemos ya

comentado, sino a partir de las medidas concretas y actuantes que harán posible esta salvaguardia, por lo que la MESA PERMANENTE DE CONCERTACIÓN requerirá contar con los actores estatales y sociales que hagan posible la promoción de las medidas adoptadas dentro del documento de PES.

En apropiado a la formación de los agentes culturales BARÍ, el comprender la importancia de un conjunto de decisiones administrativas ajenas a la cultura nativa y que se categorizan como de GOBIERNO EXTERNO, puesto que no es un mecanismo que dependa de la autonomía ni de las estructuras de gestión del gobierno propio indígena. He allí la experiencia de la concertación: el acuerdo con las instituciones estatales interesadas e intervinientes en la realidad BARÍ, como la base para que las medidas del PES lleguen a feliz término. Por ello se procede a explicar este aspecto de la tarea de Valoración, a la luz del documento del PASO A PASO para un PES.

“Cada PES es diferente, pues depende de la manifestación que pretenda salvaguardar. En este sentido, cada manifestación debe ser diagnosticada para entender sus necesidades de salvaguardia y formular un PES que les dé respuesta.

“Según el diagnóstico que se haga de una manifestación, las necesidades de salvaguardia se inclinarán hacia la formulación de proyectos o hacia la formulación de políticas públicas de garantías que surjan del acuerdo social. En estas últimas se buscará establecer criterios de salvaguardia, principios y reglas a partir de los cuales se aceptarán los proyectos propuestos en el futuro, además de garantías sociales de diferentes índoles, según el caso.

“En un PES, el proceso de elaboración del documento es igual de importante que el PES mismo como resultado. Es decir que es el proceso participativo de formulación el que les dará validez a las acciones o ejes que defina el PES.

“Las normas que conciernen el PCI en Colombia dictan que los acuerdos institucionales deberán estar acreditados en el PES, para lo cual podrá definirse la celebración de convenios, de acuerdos o documentos de compromiso que garanticen la concertación y gestión colectiva de dicho Plan en su etapa de ejecución. Por último, es fundamental entender que el PES es una herramienta de gestión cultural y un documento de gestión financiera en términos de patrimonio. En este sentido se promueve la descentralización, al adquirir responsabilidades locales frente a la salvaguardia del patrimonio.

“El PES debe incluir un anexo financiero en caso de que éste se traduzca en proyectos, puesto que las acciones de salvaguardia requieren de un presupuesto para su implementación. Se recomienda considerar este presupuesto en el documento PES, ya que es conveniente, como en todo ejercicio de planeación, estimar las necesidades y costos de un futuro proyecto. Se sugiere además tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- *El PES debe determinar y hacer énfasis en ejes de acción.*
- *Estos ejes, que deben dejarse claros en el PES, pueden materializarse en acciones, reglamentos, políticas, criterios, etc., o en proyectos.*
- *La Dirección de Patrimonio del Ministerio de Cultura sugiere que, en caso de que un PES se traduzca en proyectos, éstos incluyan un nombre, una justificación, y unos objetivos, así como un cronograma de trabajo y posibles aliados institucionales y privados, que quedarán inscritos en el PES.*
- *Al momento de la ejecución del PES, diferentes actores (como persona natural, fundación, organización institucional, etc.) pueden encargarse de presentar proyectos que promuevan los ejes de salvaguardia. En ese momento se deben definir especificaciones como objetivos, presupuesto detallado, justificación del proyecto en el marco del PES, cronograma de trabajo, etc.*
- *Quienes otorguen los recursos para la ejecución de estos proyectos deben ser definidos o sugeridos por cada PES, según las alianzas financieras que se propongan. Es por esto que es importante que el PES determine un esquema institucional que asigne responsabilidades en etapas de la ejecución del PES y un plan de financiamiento. En este sentido, es el mismo PES el que gestiona los recursos para su ejecución.*

“En el caso de que en un PES, el acuerdo social se traduzca en políticas, criterios de valoración y manejo, u otros aspectos diferentes a proyectos concretos, se debe tener en cuenta el marco de funcionamiento local y las alianzas estratégicas con entes públicos y/o privados. El hecho de que un PES se traduzca en una política y unos criterios, no quiere decir que los ejes del PES no puedan traducirse en proyectos. Estos proyectos, no quedarán inscritos en el documento PES a nombre de ningún particular, y representarán el interés general frente a la salvaguardia.

Respecto al tema de la financiación del PES, y los inconvenientes que pueda presentar que el PES resulte en una Política y defina unos criterios, es importante tener en cuenta los siguientes puntos:

- *Los ejes del PES serán los que determinen el marco en el que los proyectos deben ser formulados. Es así como tanto la política como los criterios que se establezcan en los ejes de un PES, servirán como marco de referencia para que los proyectos respondan a la salvaguardia de una manifestación.*
- *De acuerdo con lo anterior, debe considerarse cuáles ejes del PES deben traducirse en proyectos y cuáles no. Es por esto que un PES debe proporcionar un procedimiento que asegure tanto los aportes financieros como la participación y otros derechos, mediante acuerdos, compromisos y/o estrategias.*
- *En el caso que un PES se traduzca en políticas, criterios, etc., la Dirección de Patrimonio sugiere para su evaluación, al momento de la ejecución del PES, la creación de un “Comité Evaluador” conformado principalmente sabedores de la manifestación, y que cuente con otros*

actores que se consideren pertinentes, ambos implicados en la salvaguardia. Este Comité será quien opere a nivel local con el fin de supervisar que los proyectos presentados se acojan a la salvaguardia, ya que, como se mencionó anteriormente, el PES propone proyectos. En este sentido, este Comité sería el ente evaluador de los diferentes proyectos que puedan estar involucrados en la salvaguardia, y así acceder a beneficios tributarios de diferente índole, entre ellos aquellos que sean enviados al Banco de Proyectos manejado por la Dirección de Patrimonio del Ministerio de Cultura para acceder a las deducciones tributarias que menciona el Capítulo III del Decreto 2941 de 2009.”

En la ruta específica del Patrimonio Inmaterial de la Nación BARÍ, la función del “comité” que se sugiere en el apartado precitado, como ejemplo metodológico para la ejecución de medidas del PES, será responsabilidad de las dos instancias con las que se actuará, antes que el Consejo Departamental de Patrimonio Cultural de Norte de Santander y/o el Consejo Nacional de Patrimonio Cultural de Colombia, tomen decisiones sobre las iniciativas propuestas por la MESA PERMANENTE DE CONCERTACIÓN.

3.4.1.4. “Transmisión y enseñanza del PCI: *El trabajo sobre los procesos de transmisión y enseñanza del PCI implica un análisis profundo sobre las maneras por medio de las cuales las manifestaciones asociadas a este patrimonio se aprenden, se transmiten y se actualizan, para así ser portadoras de elementos de cohesión social e identidad al interior de un grupo social. En algunos casos, los procesos de transmisión no se encuentran amenazados y, por tanto, puede ser factible no tomar acciones al respecto. Pero en caso de que si lo estén, es pertinente construir estrategias y escenarios que refuercen, complementen o reafirmen estos procesos de transmisión.*

Estas medidas pueden ser articuladas desde el espacio escolar como lugar importante de socialización, siempre y cuando se desarrollen en el marco de un acuerdo social. Sin embargo, en la medida en que normalmente los procesos de transmisión de saberes están asociados a múltiples soportes (territoriales, calendáricos, instrumentos y materiales) y se estructuran desde diferentes roles sociales (el papel de las mujeres o de los ancianos), las acciones dirigidas a fortalecer este ámbito deben estar priorizadas a asegurar la permanencia y viabilidad de los procesos sociales sobre los que se apoyan. El énfasis aquí debe hacerse en los procesos de educación no formal.”

3.4.1.5. “Divulgación y fomento: *Para el fomento y la divulgación del PCI, debe tenerse en cuenta la creación de procesos conscientes que den visibilidad a las manifestaciones culturales de las comunidades y fomentar de manera responsable, sin detrimento de los principios éticos y culturales comunitarios, el acceso a los bienes y servicios que ayuden a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad. En este sentido, el PES podrá*

aportar sugerencias para el desarrollo de programas de emprendimiento, sin menoscabo de las manifestaciones culturales.

Así mismo, incentivar espacios de encuentro ciudadanos en los que participen medios de comunicación locales o nacionales que permitan una mayor proyección de las acciones que el PES adelante. Hacer uso de diferentes herramientas comunicacionales como piezas de divulgación impresas, programas radiales, espacios en la televisión regional, herramientas en internet como páginas, blogs y redes sociales.”

De esta manera estamos situados en la labor de investigación para la acción de salvaguardia cultural y salvaguarda étnica, utilizando distintos instrumentos y esperando la obtención de múltiples resultados. Al proponer como escenario de estas prácticas de trasmisión un sistema integrado que refuerza la labor ancestral con elementos metodológicos de investigación y desarrollo social, buscamos poder conservar y fortalecer el patrimonio cultural BARÍ amenazado.

4. LA DIMENSIÓN COMUNITARIA Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

*“Nosotros hemos aprendido en los milenarios años de existencia,
a convivir armónicamente con la naturaleza y cuanto en ella habita.
Eso está en la sangre y el espíritu Barí.
Nosotros también podemos convivir armónicamente con otros mundos,
sin perder nuestro SER, nuestra identidad Barí”.*

ICHIJÍ YÁ ABABÍ, 2004.

El PECB, desde su primera versión, ha tenido suficiente fundamentación en proponerse como proyecto comunitario. Para el caso de la Comunidad Barí, el principio legal que obliga a unos preceptos educativos que más que institucionales sean comunitarios, nos hace ver que además del proceso educativo también la escuela de educación debe buscar otro principal resultado en su visión misional como es la construcción de una Comunidad Educada. Con anterioridad se ha dicho que el componente comunitario busca no solo contar con una comunidad educativa que orienta los propósitos educadores sino con una Comunidad Educadora de la que participan todas las estructuras sociales presentes en la vida comunitaria y participa directamente de la vida educativa.

Para empezar, el PECB es una consecuencia de la principal carta de navegación política de la comunidad Barí: El Plan de Vida. Al respecto del mismo y con relación al Eje de Educación que contiene, dice el PECB: *“Solo esperamos que los Barí de hoy, nuestros hijos e hijas y las futuras generaciones, no dejen caer en el olvido nuestra historia, nuestra cultura; que cada parte de nuestro pueblo conozca sus derechos y deberes como hijos de la tierra. Así llevaremos en cada mente, corazón y cuerpo, el olor y el espacio de la Ishtana, madre Selva que ha sido siempre nuestra.”*

En similar finalidad, el PECB localiza una descripción situacional mínima de quienes conforman la Comunidad Educativa, según las características del SER Barí, al decir:

“Perfil de las directivas-docentes:

- *Que sea Barí;*
- *Que sea investigador*
- *Que sea líder en la comunidad;*
- *Que tenga Buen comportamiento;*
- *Que sea comprometido y responsable;*
- *Que sea mínimo licenciado en educación;*
- *Que sepa hablar el Bariá y conozca la Cultura Barí;*
- *Que le guste la pedagogía y tenga mucha experiencia en ella;*

- Que apoye, respete y oriente a la autoridad tradicional y a la comunidad.
- Que conozca los procesos que se deben llevar ante la Secretaría de Educación de Norte de Santander y ante el Ministerio de Educación nacional (MEN).

“Perfil de los padres de familia:

1. Asistir a las Asambleas Generales;
2. Ser participativos (asistir a las reuniones cuando se convoca desde la escuela, ayudar en el desarrollo de los proyectos, en los planes de fortalecimiento educativos de los hijos.
3. Velar porque la cultura sea respetada y se practique por sus hijos en todos los momentos y espacios (por ejemplo, hablar siempre el bariá).
4. Colaborar con las actividades de la escuela: Limpieza, acarreo de leña, alimentos y otros.
5. Enviar a los hijos a la escuela y preocuparse para que hagan las tareas.
6. Que se preocupe por el aseo y alimentación de sus hijos.
7. Que sean responsables con sus hijos en el contacto con el Occidente para que no pierdan su cultura.

“Perfil de la comunidad:

- Que sean participativos (Asistir a las reuniones cuando se convoca desde la escuela, ayudar en el desarrollo de los proyectos, en los planes de fortalecimiento educativo de los estudiantes).
- Velar porque la cultura sea respetada y se practique por todos los integrantes en todos los momentos y espacios (por ejemplo, hablar siempre el bariá)
- Colaborar con las actividades de la escuela: (limpieza, acarreo de leña, alimentos y otros).
- Que sean responsables en el contacto con el occidente para que no pierdan su cultura (eje, televisión).
- Que velen por la implementación del proyecto educativo Bariá.

Para la implementación del modelo etnoeducativo Bariá, es de vital importancia, la participación de la comunidad en general, entendida como los padres de familia, familiares de los niños, ancianos, caciques y todas las personas que conforman las 25 comunidades de la Cultura Bariá. Por eso es necesario establecer una ruta que permita que los docentes hagan conocer el proyecto educativo Bariá y el modelo para su implementación.

Una vez la comunidad conozca el proyecto y el modelo, entenderán la necesidad de su participación permanente para el cual es necesario crear herramientas que permitan que dicha participación sea eficaz. Estas herramientas surgirán del pilotaje de los proyectos.

Como la educación propia Bariá se ha basado en la oralidad de los Sadou o sabios (ancianos), es importante tener claridad de los momentos y espacios en los que ellos deben participar.”

También se describen los espacios en donde ocurre el acto educativo y su impacto en la Comunidad Bariá, con el objetivo de establecer un deber ser para la interrelación entre actores educativos y ambientes comunitarios:

“Para el desarrollo de los procesos de educación se requiere de la participación constante de varios actores:

El docente: Es la persona encargada de hacer la investigación correspondiente para el desarrollo de cada uno de los proyectos, coordinar la planeación, hacer el seguimiento, proponer y organizar actividades.

El estudiante: Quienes participan en la construcción de sus proyectos para que su aprendizaje sea significativo en su vida; propondrán actividades; harán investigación con los abuelos, las familias, las autoridades y la comunidad en general.

La familia del estudiante: Participará promocionando la participación necesaria a sus hijos, colaborando en las actividades propuestas en la escuela, haciendo seguimiento a sus hijos, cumpliendo con la asistencia puntual de sus hijos en las diferentes actividades, hablará en Bariá con sus hijos.

La comunidad: Será consciente que la educación busca la recuperación cultural y por eso participará de las actividades que en cada proyecto les propongan; velará porque todos los ámbitos dentro de la comunidad se hablen en Bariá; colaborará para que todos los proyectos se puedan realizar.

Los Saddou: Participarán brindando su sabiduría, acompañando los proyectos para que su desarrollo permita el rescate cultural; darán consejos; aportarán las charlas.

Las Autoridades Tradicionales: Como representantes de la Comunidad Barí de Colombia, participarán de algunas actividades propuestas por los proyectos educativos; en charlas para los estudiantes y velando porque los proyectos se puedan dar en los ambientes y con los medios necesarios.

De igual forma la educación, por su dinámica, necesita de diferentes espacios para su desarrollo; en ellos se busca la construcción colectiva del conocimiento. Se les denominarán ambientes formativos, porque en ellos se privilegia el conocimiento y el uso de los mismos con la intención que en ambos casos haya una sólida relación de los estudiantes, la comunidad y el contexto. Por eso, no solo se llamará escuela a la edificación con los salones sino a todo aquél lugar donde los estudiantes puedan aprender. Entre ellos están:

Las aulas y demás espacios escolares: En ellos se harán las actividades de planeación de los diferentes proyectos; se reunirán los grupos para realizar las actividades propuestas por los proyectos; se realizarán algunos de los productos propuestos; se realizarán ejercicios que enriquezcan los procesos de los proyectos; se emplearán materiales establecidos en la canasta educativa para fortalecer o adquirir conocimientos; se reunirá la familia y la comunidad cuando sea necesario; se trabajarán teorías que se lleven a la práctica; o se generarán teorías que surjan de la práctica.

El hogar del estudiante o del docente: Porque en él los estudiantes harán investigación, pondrán en práctica los conocimientos adquiridos en el desarrollo de los proyectos.

La Dobba: Los estudiantes asistieron a los sitios de cultivo para desarrollar las actividades propuestas por algunos de los proyectos donde deben aprender las medidas, la siembra, el cuidado; escuchar a sus padres y todo esto se pondrá en práctica.

La Selva: Es uno de los ambientes que más se usará el estudiante y el docente, pues allí se desarrollarán actividades que tienen que ver con la espiritualidad; de allí saldrán los materiales para la artesanía. En él se realiza la caza; de él se puede obtener el material para el bohío; en él se aprende el secreto y se conocen las plantas.

Ríos y caños: En ellos se realizarán las actividades comunitarias como la pesca, la natación, algunas actividades realizadas con la espiritualidad, lo relacionado con actividades del medio ambiente.

Lugares sagrados: Serán visitados por los estudiantes y miembros de la comunidad en busca de la recuperación de la espiritualidad y con el ánimo de cuidar su salud; para fortalecer el conocimiento; y para saber de la ubicación e importancia de los mismos en la cultura.

Los asentamientos comunitarios: Serán visitados por los grupos escolares para hacer los encuentros y participar de las actividades; para el conocimiento del territorio; para implementar o mostrar los diferentes productos obtenidos de los proyectos y aplicar sobre ellos experiencias de comunidad necesarias para la convivencia.”

ALGUNAS FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO: Antiguamente había mucha participación; se trabaja con todos los miembros de la comunidad: mujeres, hombres, niños y ancianos. También había mucha relación con otras comunidades Barí donde se intercambian ideas, conocimientos y artesanías hechas tanto por mujeres como por hombres, se presentaban actividades de la festividad como: canto, juegos, pesca, caza y maratón (carrera de hombre).

Esta es una situación que el Modelo Educativo quiere mejorar. Por eso los proyectos se plantean de tal forma que dentro de los actores de la educación se encuentre la comunidad.

Es la comunidad misma la que ha sentido la necesidad de recuperar su cultura; por eso es la más interesada en ayudar al desarrollo de la educación, para que sea esta, la tabla de salvación de la Cultura Barí. La comunidad participará de las actividades y trabajos comunitarios que se propagan desde la escuela con base en la distribución dejada por Sabasebaa, además de los deportes y encuentros, así:

Jefe de bohío: Dirigía la enseñanza de construir bohíos, con la participación de todos en unidad.

Jefe de cacería: Los Barí se iban unidos a cazar y compartían algunas experiencias. De esta manera los jóvenes aprendían a cazar y llevar carne natural para las comidas.

Jefe de pesca: Esta actividad es colectiva donde participan niños, jóvenes y mujeres; para ello se realizan las represas. Desde ahí empiezan los niños y jóvenes a aprender la pesca.

Jefe de trabajo: Nushundou organizó el trabajo de hombre y mujer en la siembra y el hogar; los niños, desde allí, aprenden a ser comunitarios.

Jefe de Artesanía: Es quien se encarga de enseñar a los niños y jóvenes la elaboración de canastas, esteras, chuzos, arcos, faldas y guaycos.

Hoy en día ha cambiado un poco la participación; Cuando hay una reunión interna o externa de la Comunidad Barí, los jóvenes poco participan. También en los trabajos propios de la comunidad referentes al cultivo, se están presentando más situaciones con algunos miembros que tienen su propio cultivo y trabajaban de manera independiente y cuando se les invita a realizar actividades en unidad, no van al trabajo comunitario.

Por otro lado, será la Comunidad, quien ayudará a evaluar el desarrollo del Proyecto Educativo Barí y el Modelo Etnoeducativo.”

En razón a la gran fortaleza cultural del Pueblo Barí para conservar sus estructuras comunitarias, la dimensión y sus componentes están suficientemente bien planteadas. Por esta razón, no deben introducirse formas Occidentales de representación comunitaria y sí recurrir a las autóctonas, dejando claramente establecidos los roles de deliberación comunitaria general y toma de decisiones; autoridades, representaciones estudiantiles y cuerpos deliberativos de los estudiantes y profesores.

5. LA DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA Y SUS COMPONENTES

5.1 LA SITUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA BARI.

El siguiente apartado del PECB, nos señala el punto de partida en 2.009: *“La Comunidad Barí de Colombia, ha desarrollado sus procesos educativos a luz de instituciones educativas municipales (Tibú, Teorama, El Tarra, El Carmen y Convención), sin embargo, es solo una formalidad para darle validez legal a los procesos académicos de cada grado, porque en nuestros asentamientos poblados de las comunidades no se conoce el PEI de ninguna de ellas pero se sabe que se contempla la educación propia para los Barí. Por eso se hace indispensable que tengamos la propia institución educativa, regida por un proyecto educativo propio, donde el personal sea netamente de nuestra cultura indígena, y los procesos administrativos que se establezcan respondan a las necesidades de los 25 asentamientos de comunidad.”*

Cuando por primera vez el PECB obtuvo registro de aprobación en 2.009, la Institución Etno-educativa Barí solo existía en los documentos oficiales de la Secretaría Departamental de Educación de Norte de Santander, pues a pesar de haberse establecido por el Decreto de Reorganización del Servicio en el 2.004, solo se utilizaba la denominación para definir los docentes asignados, según la relación alumno/docente, pues cada una de las escuelas unitarias autorizadas para 13 de los 25 asentamientos o parcialidades rurales indígenas, contaban con Código DANE y a la vez estaban adscritas a un Centro Educativo Rural cercano a las zonas municipales correspondientes. Esto significaba que unas escuelas pertenecían a los municipios de Tibú, otras al Tarra, algunas a Convención, o a Teorama o a El Carmen, sin que la Institución Educativa contara con vida propia. Igualmente, muchos de los docentes asignados a estas pocas escuelas eran por contratación transitoria y muy pocos eran indígenas.

Esta grave situación comenzó a cambiar desde el año 2.009. Por una parte, se estableció como sede principal de la Institución Educativa el Centro Educativo ubicado en el Asentamiento Poblado Comunitario de Caricachaboquira. Igualmente se establecieron 16 escuelas unitarias más, adscritas a la Institución. Igualmente, se fijó una planta básica docente y directiva-docente de 30 educadores.

Poco se ha avanzado desde entonces en materia de autonomía de la Institución Escolar. No se ha hecho aplicación de parte de la SED de Norte de Santander del Decreto 804 de 1.994, en materia de vinculación especial excepcional de docentes que reúnan las calidades pedagógicas para actuar como funcionarios oficiales al servicio de la educación básica indígena. A 2.018, ni siquiera la Institución Escolar cuenta con un Rector seleccionado mediante concurso especial y asignado a esta institución como funcionario estatal. Ni que decir de la falta de estabilidad y garantías de la Carrera Docente a que tienen derecho tanto directivos como docentes oficiales.

Si los docentes indígenas no están vinculados a la nómina oficial bajo el estatus especial étnico, menos aún están protegidos por el sistema de ascensos y formación docente continuada del Escalón Oficial Docente, ni bajo el viejo sistema ni con el nuevo.

Igualmente, esta precariedad en la vinculación oficial, también se refleja en el resto de los componentes y procesos administrativos. Aunque también las decisiones estratégicas no se consagraron en el PECB y de igual manera, tan solo se hace seguimiento formal a los PLANES DE MEJORAMIENTO, pues la precariedad de todo el servicio es abismal.

Pero veamos en detalle lo propuesto por el PECB, respecto de esta dimensión y sus componentes. Lo primero que detalla el PECB son las bases constitucionales y legales del servicio de educación étnica indígena para la básica, a la luz de la Ley 115 de 1.994 y los decretos que han reglamentado esta modalidad educativa: “BASES LEGALES DE LA INSTITUCIÓN Y EL PROYECTO ETNOEDUCATIVO: El reconocimiento normativo de una educación acorde con las culturas indígenas, empezó con el Decreto Nacional No.088 de 1976 (22 de enero). Con este Decreto se estableció la política institucional de atención a la población indígena en articulación con las necesidades de educación sentidas por los Pueblos Indígenas. Ante la necesidad de una educación contextualizada a las características culturales de las comunidades indígenas, que respondiera a procesos etnoeducativos y propiciara la participación comunitaria, se expidieron los artículos 11 y 33 del decreto en mención y las contenidas en el Decreto 1142 de 1978 (19 de junio) y la Resolución 3454 de 1984 (13 de abril). En lo relacionado con la vinculación y formación de docentes indígenas y directivos docentes para comunidades indígenas, se expidió el Decreto 1142 de 1978 (artículo 11), el Decreto 85 de 1980 (23 de enero), el Decreto 1217 de 1987 (01 de julio) y la Resolución 9549 de 1986 (31 de julio)

Para la enseñanza bilingüe en lengua materna indígena y en Español oficial, se complementó la normatividad anterior con el Decreto Nacional No. 2330 de 1986 (14 de julio) que reconoce la diversidad lingüística del país, creando el Comité Nacional de Lingüística Aborígen. Estas normas se describen para que las autoridades gubernamentales reconozcan que la educación en los pueblos indígenas ha estado presente en la normatividad colombiana; así se comprenderá la diversidad y la cultura del Pueblo Barí.

A partir de 1991, se empieza un cambio en el entendimiento de la diversidad cultural del país, con el cual coincidimos, siguiendo dos actos legislativos que fundamentan la formulación del Proyecto Etnoeducativo como base para la existencia de la Institución: la Constitución Política de Colombia de 1991 (julio 06) y la Ley 21 de 1991 (04 de marzo), que aprueba el Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y tribales de la OIT.

La Constitución Política de Colombia, de 1991, acoge todos los principios constitucionales para el respeto a la autonomía y el territorio de los pueblos indígenas y grupos étnicos, pero para la educación son especialmente importantes:

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Artículo 27. El Estado garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Artículo 68. Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Sobre la Educación étnica, la Ley 21 de 1991, parte VI, dice:

Artículo 26. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por los menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en comparación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de estos programas, cuando haya lugar.

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28. Siempre que se viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán de celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

Deberán tomarse medidas para que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados, deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente, en pie de igualdad, en la vida de propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Posteriormente la Ley 115 de 1994 (febrero 8), desarrolla los lineamientos de la educación para los grupos étnicos en el capítulo III, del título 3, que comienza con la definición de la etnoeducación.

Artículo 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos y comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, el proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Artículo 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además de los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Los demás artículos hacen énfasis en la educación bilingüe a través de la lengua materna como fundamento escolar (Art. 57), la formación de educadores (Art. 58), las asesorías especializadas del MEN, en concertación con las comunidades sobre el desarrollo curricular (Art. 59), la no intervención de organismos internacionales en la etnoeducación, a menos de que sea aprobado por el MEN en concertación con las comunidades indígenas (Art. 60), las organizaciones prestadoras del servicio en comunidades (Art. 61), la selección de educadores (Art. 62) y la celebración de contratos para la prestación del servicio en comunidades indígenas (Art. 63).

Los anteriores aspectos son desarrollados por el Decreto 804 de 1995 (mayo 18), especialmente lo referente a los etnoeducadores, sus procesos de formación y vinculación (capítulo II), las orientaciones curriculares especiales para la educación de los grupos étnicos (capítulo III) y la gestión y administración institucional (en el capítulo IV). De este Decreto es importante conocer los principios de la etnoeducación, los cuales rigen la atención del servicio en los grupos étnicos.

Artículo 2. Son principios de la etnoeducación:

Integralidad: entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza.

Diversidad lingüística: entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.

Autonomía: entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos.

Participación comunitaria: entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar, sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía.

Interculturalidad: entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyentes a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

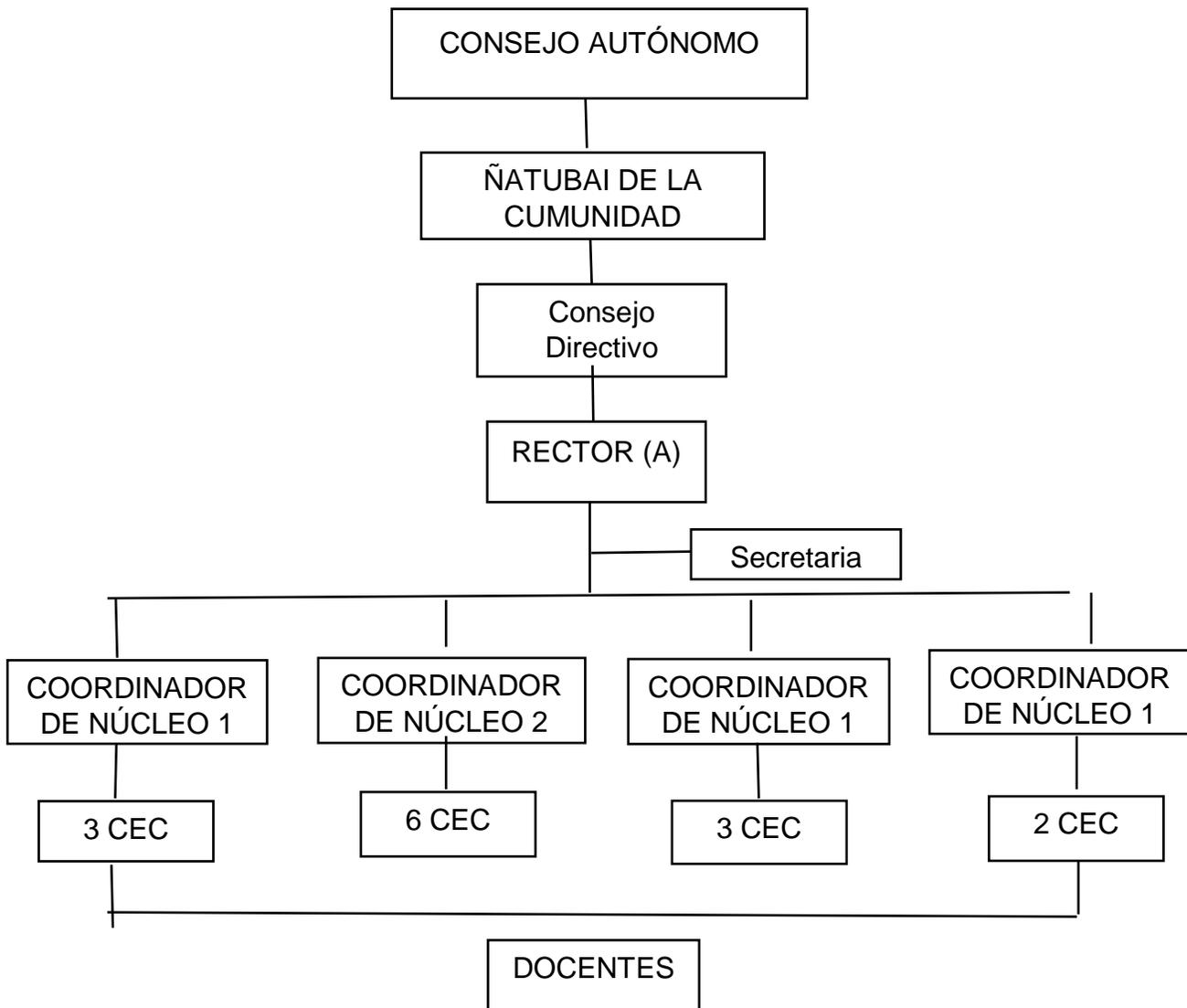
Flexibilidad: entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acorde con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.

Progresividad: entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos, generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento.

Solidaridad: entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.”

Teniendo en cuenta este marco de leyes, el PECB establece los siguientes componentes administrativos:

“INSTITUCIÓN EDUCATIVA BARÍ: Para la institución Educativa Barí, se propone el siguiente organigrama:



Esta institución debe tener una sede administrativa donde se puedan centrar todos los documentos necesarios para las matrículas, promociones, certificaciones y en general todos los trámites necesarios ante la Secretaría de Educación Departamental y ante el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Se propone que la sede administrativa sea la comunidad Karikachaboquira, teniendo en cuenta que es la más cercana a la capital del departamento del Norte de Santander y es la que mejor y más amplia infraestructura tiene, además de ser la que cuenta con mayor experiencia pedagógica.

Autoridades Tradicionales: Para los Barí, la mayor autoridad se encuentra en el Consejo Autónomo, el cual vela porque se cumplan los consejos de Sabaseba. Está integrado por los Ñatubai de las comunidades y es allí donde se toman las decisiones que afectan a la comunidad en general, dentro de cada una de las comunidades la autoridad es el Ñatubai y en su ausencia la asume el Abyiyibai.

Rector (a): El rector es la cabeza de la Institución; es la que lidera los procesos pedagógicos y administrativos; toma decisiones al interior de la institución; promueve la evaluación y el mejoramiento continuo de los estamentos de la institución; tiene relación directa con el Consejo Autónomo de Ñatubai; vela por el cumplimiento de lo establecido en el Proyecto Educativo Barí; promueve la relación con las instituciones especializadas que permiten la retroalimentación del PEB; tiene una relación directa con la Secretaría de Educación y toda decisión es consultada con las autoridades de la comunidad.

Secretaria: Es la encargada de ayudar a la rectoría en todos los procesos administrativos, como el adecuado proceso de matrículas, el archivo, la emisión de certificaciones, el adecuado proceso de boletines, la base de datos de los estudiantes y docentes, el registro de notas, los diplomas y registros, ante la secretaria de educación departamental.

Coordinador del núcleo: Las comunidades se encuentran divididas en cuatro núcleos conformados por cercanías de estas; los coordinadores de núcleo son los encargados de centralizar y los procesos pedagógicos y administrativos de las comunidades que lo integran; además de recibir las inquietudes de los docentes y las sugerencias de los Comités Educativos Comunitarios. Estos coordinadores deben responder directamente a la rectoría.

Comités Educativos Comunitarios: Los comités educativos comunitarios están conformados por el cacique de la comunidad, dos representantes de los padres de familia, dos representantes de los ancianos y dos estudiantes de cuarto o quinto.

La labor de estos comités es velar porque los procesos pedagógicos de la escuela de su comunidad se cumplan, y apoyar al docente en el desarrollo de los proyectos; además serán los que junto con el docente evalúan la participación comunitaria y de las familias.

Se deben reunir una vez al mes con el docente para revisar para revisar los procesos que se adelantan en el desarrollo de los proyectos, y será allí donde los profesores podrán solicitar la ayuda que necesiten de la comunidad, CEC serán los encargados de que estas ayudas se den, además ayudarán en la organización de las actividades que permiten la unidad (como la kirora, la caza etc).

Docentes: Son los líderes del proceso educativo de la comunidad Barí, en ellos recaen las responsabilidades pedagógicas y administrativas de la escuela que tienen a cargo. Son los encargados de liderar la planeación de los proyectos y de su ejecución en comunidad, de emitir la información necesaria para conseguir en los boletines con el ánimo de legalizar los procesos ante la secretaria de educación departamental.

Estudiantes: Son la razón de ser del Proyecto Educativos Barí y modelo etnoeducativo, son la esperanza de vida de la comunidad Motilón Barí de Colombia. Son los actores más importantes de todo el proceso y en los que mayores evidencias se deben lograr en la formación integral.

Fines de la educación básica indígena en sus estudiantes:

1. Que conozca, proteja y respete el medio ambiente.
2. Que conozca y ame su territorio como espacio sagrado.
3. Que conozca, respete y permanezca en su comunidad.
4. Que conozca y maneje con criterio los medios de comunicación.
5. Que conozca sobre resolución de conflictos: en comunidad, en territorio, y la cultura.
6. Que conozca sobre la resolución de conflictos: en la comunidad, en el territorio, en general de la cultura.

7. Que sean bilingües: teniendo en como primera lengua el bariá y como segunda lengua el español.
8. Que conozca y respete la ley del origen y el mandato de Sabaseba.
9. Que sea investigador de la cultura Barí.
10. Que conozca y maneje de manera crítica la enseñanza occidental.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se debe desarrollar los siguientes logros generales en los estudiantes:

- La formación en el respeto a la vida, y a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia y sociabilidad.
- El pleno desarrollo a la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos sobre los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, físico, y psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, efectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- La formación para facilitar la participación de todas las decisiones que lo afecten en la vida cotidiana.
- La creencia y fomento de una conciencia de soberanía nacional y la práctica de la solidaridad.
- El desarrollo de la actividad crítica reflexiva, analítica que fortalezca el avance en sí.
- El lenguaje escrito como utiliza por la organización discursiva para lograr unidad y autonomía.

CALENDARIO ESCOLAR:

- Inicio de clases para el año escolar: Después de la Asamblea General del pueblo Barí (aproximadamente en la segunda semana de febrero).
- Vacaciones de mitad de año: Empiezan al inicio de la segunda Asamblea General de julio.
- Reinicio de clases: Una semana después de la segunda Asamblea General.
- Semana cultural Barí: Primera semana de octubre.
- Finalización del año escolar: Última semana de noviembre.

FECHAS IMPORTANTES:

- 23 de abril, día de la lengua Barí
- 15 de mayo día de la familia Barí (como base, pero se puede celebraren cada comunidad al finalizar el proyecto denominado "La familia Barí", sin importar la fecha).
- 5 de junio día del territorio y medio ambiente
- 10 de julio día de los Ñatubai
- 9 de agosto, día internacional de las poblaciones indígenas
- 8 de octubre, día del maestro
- Cada dos meses reunión con Comités Educativos Comunitarios
- Cada dos meses reunión con padres de familia y entrega de boletines
- Cada mes reunión de profesores por núcleo

HORARIO DE CLASES: Con base se establece que será de lunes a viernes con una intensidad de cinco horas diarias, preferiblemente de 7:00 a.m. a 12:30 p.m. con media hora de descanso; sin embargo, en los días que se tengan que realizar actividades comunitarias fuera del aula, este horario debe ser flexible.

INFRAESTRUCTURA: En la actualidad, solo 14 comunidades tienen escuela y el 100% están en difícil situación, pues en su mayoría solo cuentan con un solo salón de clases hecho con materiales de la zona; no tienen tableros acrílicos, solo deteriorados tableros para tiza; tampoco cuentan con pupitres y los niños deben sentarse en el suelo o en improvisadas sillas de tablas y troncos. Ante esta situación y entendiendo que la escuela no solo es esta infraestructura, pero que sí es el centro de reuniones y en ella pasa un alto porcentaje de su tiempo los niños, se hace necesario trazar un plan que permita la construcción de las escuelas Barí.

EVALUACIÓN: La Comunidad Barí asume la evaluación como un proceso de reflexión permanente que permite mirar lo realizado para mejorar la busca de la calidad, por eso se considera importante aclarar que no solo el estudiante es el centro de la evaluación, sino todo el proceso educativo Barí, las entidades y personas que participan en él, por lo anterior el modelo educativo asume cuatro tipos de evaluación. En ella se dan varios procesos evaluativos: i. **Evaluación de conocimientos previos:** Este tipo de evaluación se emplea en los estudiantes, y se hace previo a las diferentes actividades programadas por los proyectos para poder identificar los conocimientos que ya manejan los niños sobre los temas ya desarrollar, para su implementación se puede hacer uso de tres herramientas: actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa; ii. **Evaluación de los aprendizajes:** Evaluar un aprendizaje implica seguir una ruta asociada a lo que se busca observar frente al desempeño del estudiante. Los aprendizajes se observan a través de

desempeños que su vez son evidencia de los dominios adquiridos por los estudiantes. Por tal motivo, el docente debe planear lo que quiere observar o lo que desea que el estudiante realice, por lo que la evaluación debe obedecer a una intencionalidad; este tipo de evaluación se realiza para los estudiantes y servirá para identificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a lo largo de la implementación de los proyectos; se proponen seis herramientas: mapas conceptuales, las listas de control, los cuestionarios, los informes, las entrevistas y las rubricas.”

Los planes de mejoramiento, desde que se establecieron, han buscado perseguir estas metas. Sin embargo, nuevos retos administrativos e institucionales enfrenta ahora la Institución Etno-educativa Barí, que es necesario enunciar en el camino de establecer en un futuro la ruta de ajustes.

En materia de Autonomía Institucional, tras la expedición del Decreto-Ley 1953 de 2.014 y demás normas reglamentarias, la autonomía de una institución educativa indígena de Inicial, Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, se sujetan a los nuevos mecanismos de administración directa de los recursos, ahora bajo la monitoria del DNP y el Ministerio de Educación Nacional, siempre que la Comunidad barí se haya constituido en ETI, a la luz del mencionado decreto y se encuentre certificada en educación, conforme a lo solicitado técnicamente para asumir y ejercer las competencias constitucionales y legales de unas entidades estatales de administración pública y de prestación del servicio.

Desde el punto de vista de la Autonomía Administrativa, una vez creada e inscrita la Institución Etno-Educativa como dependencia de la ETI BARÍ, deberá emprender los procesos administrativos de gestión del personal directivo docente y docente, planificación de las actividades del servicio conforme a los PECB y los planes de mejoramiento anual, presupuestación y administración financiera de los recursos del SGP para Educación, Contratación de logísticas y servicios de apoyo a la prestación de la educación, y control de procesos para el monitoreo y seguimiento a cargo del DNP y las entidades estatales de control fiscal.

Desde el punto de vista de la administración de personal, deberá establecer los procedimientos relacionados con la vinculación de los etno-educadores a la nómina oficial docente y el registro en el Escalafón nacional Docente, acompañados del sistema de gestión e información digital de las bases de datos sobre el personal directivo docente, docente y administrativo en servicio. La nueva situación a que se ve abocada la Institución Etno-educativa Barí obliga a establecer un PROGRAMA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL, con suficiente apoyo de asistencia técnica y un soporte robusto a los procesos de comunicaciones e información con el Ministerio de Educación nacional y el DNP.