Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 43-60
ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 14-12-2015
Fecha de aceptación: 15-12-2015

Jugar y contar historias en lenguaje propio. Juguetes artesanales con pertinencia cultural y libros de cuento bilingües.

Play and tell stories in mother tongue. Handcrafted toys culturally relevant and bilingual story books.

Gloria Bejarano

Panamá

Gloria Bejarano

Panamá

Resumen

Con la producción de libros bilingües y juguetes artesanales para los Centros de Educación Familiar y Comunitarios de Educación Inicial-CEFACEI de Panamá, nace una relación explícita entre la labor educativa y las comunidades de los ahora artesanos/as jugueteros. Esta experiencia inédita surge en 2005 como parte del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, un logro de los pueblos indígenas que por muchos años han venido reivindicando el derecho a una educación con pertinencia cultural.
Un breve recorrido por el devenir histórico de la EIB y su situación en Panamá nos ayuda a contextualizar y definir la importancia de la tarea emprendida. Importancia que se incrementa si tomamos en

Abstract

With the production of bilingual books and handmade toys for Family Education and Community Centers of Early Childhood Education - CEFACEI, Panamá - an explicit link between educational work and the artisans of indigenous communities was born. This new experience emerges in 2005 as a part of the National Plan for Bilingual Intercultural Education of the Ministry of Education and as a big victory for indigenous communities who for many years have claimed the right to an education with cultural relevance.
A brief overview of the historical development of the EIB and its location in Panama helps us to contextualize and define the importance of the task undertaken. This importance increases if

consideración el gran peso de una cultura escolar vertical y homogénea que ha predominado históricamente en nuestra educación. El peso de esta realidad exigió cuidar mucho la nueva propuesta multicultural para no caer en la mera "adecuación" de los programas existentes. El reto para abordar la interculturalidad consiste en encontrar una línea base que garantice su horizontalidad con principios pedagógicos sustentados en los derechos de los niños y niñas de cualquier cultura (derecho al juego, a la alegría, a su lengua materna y a su identidad). Los materiales educativos para la Educación Inicial Intercultural Bilingüe EIB, deberían conjugar los códigos de cada cultura comprometida, valorar los elementos propios de la vida en la comunidad y encontrar una lúdica reapropiación de la lengua materna en el caso de las poblaciones indígenas semi-asimiladas por la migración hacia zonas urbanas. En respuesta a estos postulados se trabajó con los siguientes elementos constitutivos: origen, tradición, literatura, el objeto-texto y el concepto de ambientes lúdicos, creativos y colaborativos para el aprendizaje.

En su momento este proyecto representó un oasis en el desierto pedagógico de la educación intercultural bilingüe. Quienes participamos en él soñamos con el inicio de una nueva era, pero solo fue eso, un sueño, una ilusión más en medio de un sistema atascado en las estructuras del pasado. Esta realidad nos plantea el reto de continuar profundizando sobre el verdadero significado de la interculturalidad en el universo educativo.

El texto está organizado en los siguientes apartados: se inicia con una introducción sobre el devenir histórico de la EIB en Panamá, para pasar al análisis de la experiencia sobre los siguientes temas: (a) el reto de la interculturalidad; (b) la EIB, libros y juguetes artesanales para la Primera Infancia; (c) así sucedió; (d) la producción; (e) artesanos jugueteros y (f) entre la unidad y la diversidad.

Palabras clave: Educación Infantil, Multiculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe, Juegos y juguetes culturalmente pertinentes, Educación Inicial en Panamá.

we consider the great weight of a vertical and homogeneous school culture as the culture prevailing then in Panama. The weight of that context demanded to be very careful with the new multicultural approach to avoid falling into mere "adequacy" to existing programs. The main challenge to address multiculturalism is to find a baseline to ensure its links with pedagogical principles based on the rights of all children (the right to play, to joy, to use their native language and to build their identity). Educational materials for Intercultural Bilingual Initial Education (EIB) should combine the codes for each culture, to value the elements of life in the community and to find a playful reappropriation of the mother tongue in the case of indigenous peoples semi-assimilated by migration to urban areas. Responding to these postulates, we worked with the following elements: origin, tradition, literature, texts and the concept of playful, creative and collaborative learning environments.

At the time the project represented an oasis in the pedagogical desert of the intercultural bilingual education. The participants had the dream of being at the starting of a new era. And in fact it was so, just a dream, one more illusion in the middle of the blocked structures of the past school system. This reality challenged us to continue developing the true meaning of multiculturalism in the world of education.

The text is organized into the following sections. It begins with an introduction to the historical development of the EIB in Panama, then it follows with (a) the challenge of multiculturalism; (b) the EIB, books and handmade toys for Early Childhood; (c) It happened in that way; (d) production; (e) artisans of handmade toys and (f) between unity and diversity.

Keywords: Early Childhood Education, Bilingual cross-cultural Education, Plays and toys culturally pertinent, Early Childhood Education In Panama.

ntroducción

El concepto educativo de interculturalidad implica horizontalidad en las interacciones, diálogos y aprendizajes producto (de) la convivencia de (entre) diferentes culturas, que se retroalimentan y se enriquecen mutuamente. Esa horizontalidad exige reconocer del origen y la identidad de las culturas interactuantes como base para el aprendizaje. Si bien, el tema que nos ocupa se enfoca en la producción de materiales educativos para la Educación Inicial de Panamá con enfoque intercultural bilingüe para tres culturas indígenas (Emberá, Ngäbe y Wounaan), entendemos que para dar significado a estos materiales, es importante revisar brevemente el proceso histórico de la EIB, las políticas educativas y el papel de la interculturalidad en el ámbito educativo panameño.

Panamá es un territorio de tránsito y encuentro de culturas. Es definido como un Estado multicultural y plurilingüe con una población indígena de origen, representada por 7 culturas con sus respectivos alfabetos: Ngäbe, Buglé, Kuna, Emberá, Naso, Wounaan y Bribri, ubicados en cinco comarcas que representan el 20% del territorio nacional: Comarca Ngäbe, Comarca Guna Yala, Comarca Emberá-Wounaan, Comarcas Guna de Madugandí y Wargandí. Se estima que de una población de 3.850.735 habitantes; 318,059 son indígenas, cifra equivalente al 12.3% de la población nacional, de los cuales el 50% vive fuera de las comarcas por razones económicas INEC 2013[1].

Sobre el devenir histórico de la EIB en Panamá

La historia de los pueblos originarios de América está marcada por una larga lucha enfocada en la sobrevivencia y el ejercicio de sus derechos en todos los campos de la vida. En particular, una de sus mayores aspiraciones ha sido el derecho a una educación con pertinencia cultural, como garantía para su desarrollo. Desde el nacimiento de las repúblicas en nuestra región y, de alguna manera, todavía en la actualidad, la diversidad cultural ha sido considerada como un obstáculo y un peligro permanente para la soberanía del Estado-Nación. En Panamá la normativa constitucional propuso, "*procurar por todos los medios pacíficos la reducción a la vida*

[1] Instituto Nacional de Estadística y Censo. Censo nacional 2010

civilizada de las tribus salvajes indígenas"[2] Un reflejo de esta política fue el hecho de anexar el sistema de enseñanza de los indígenas al Ministerio de Gobierno y Justicia, y no al de Instrucción Pública.

Mas tarde, al ingresar al sistema educativo, los niños y niñas indígenas encontraron una escuela reproductora del orden hegemónico, que descalificaba y prohibía las lenguas indígenas, definidas como dialectos, y como representación de salvajismo e incultura. De ahí que las reivindicaciones lingüísticas formen parte de los primeros derechos defendidos por los pueblos indígenas a fin de conseguir que sus lenguas fueran respetadas y reconocidas como medio privilegiado para acceder al conocimiento[3].

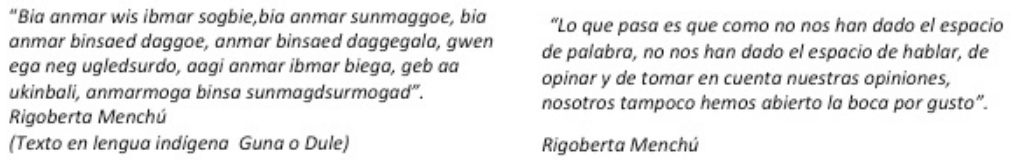


Figura 1. **Sin espacio para hablar y opinar (Rigoberta Menchú)**[4]

Esta imposibilidad de manifestarse tiene su origen en el fracturado recorrido histórico de la EIB, que no es otra cosa que un reflejo de las políticas educativas oscilantes entre la exclusión y la aceptación de los gobiernos de turno, como se puede observar en el breve recuento de la incidencia del concepto de la Interculturalidad en el sistema educativo, desde mediados del siglo XX hasta el presente.

Con la Constitución de 1946, el país incorpora principios inéditos en materia social y educativa que originan la ley Orgánica de Educación[5] promoviendo la homogenización con contenidos, métodos y modelos para todos los ciudadanos panameños. Según Jacotot (2008), una normativa que promueve "educación igual para todos" solo reafirma la desigualdad. De hecho los pueblos indígenas quedaron invisibilizados, sin cultura ni lenguas propias. En la constitución de 1972 aparece un atisbo de reconocimiento: se elaboran los alfabetos indígenas, se desarrollan programas de educación para los grupos indígenas, "*ya que poseen patrones culturales propios, y a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana*"[6].

La reforma educativa de 1975, contempló un Programa Especial que feneció con la derogación de la ley de la reforma. De allí en adelante no hay políticas definidas hasta el año 1995 con la ley 34 que señala que "la educación de la comunidades indígenas se enmarcará dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrollarán conforme a las características, objetivos y metodologías bilingüe intercultural".

[2] República de Panamá, Código Administrativo**,** ed. Oficial, 1919. pag. 418; en su parte: Libro Cuarto (Asuntos varios). Título Primero.

[3] Ideas contenidas en le plan nacional de EIB Meduca 2005h

[4] Entrevista en el Libro biográfico de Rigoberta Menchú Premio Nobel de la Paz. www.envio.org.ni/articulo/759

[5] Ley 47 Orgánica de Educación de1946 por la cual se regula un sistema de enseñanza único para todos los panameños bajo un mismo idioma.

[6] Constitución de la República de 1972, capitulo 5 art. 104

Finalmente en el año 2005, con el lanzamiento oficial del programa (de) EIB se dio el paso largamente esperado la construcción inédita de una Educación Intercultural Bilingüe protagonizada por los pueblos indígenas de Panamá. Este proceso da un paso atrás en 2009, con la decisión institucional de "integrar" operativamente la EIB al sistema general de Educación. La DNEIB continúa trabajando en el país con una labor de bajo perfil que no la) ahoga pero tampoco propicia su avance. Estos antecedentes explican el origen de las barreras para la instauración de la Educación Intercultural Bilingüe en la vida del país.

El reto de la interculturalidad

Más allá de las políticas coyunturales y de su accidentado recorrido histórico, la DNEIB continúa su labor sustentada en la legislación panameña que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos originarios, ordenando implementar la enseñanza de la lengua materna y la espiritualidad en los 7 pueblos indígenas, (Guna, Emberá, Wounaan, Ngäbe, Bri Bri, Buglé y Naso)[7]. Se avanza en la construcción de currículos EIB, con un diálogo permanente con las autoridades comarcales congresos y coordinadoras indígenas, investigadores docentes de EIB respaldados por políticas internacionales,[8] estudios y declaraciones de intelectuales indígenas e instituciones y profesionales indigenistas.

La primera Infancia EIB

Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Inicial, en 1988[9] se abrió un nuevo capítulo para la educación de la primera infancia y con ella una mirada a la niñez indígena, que representa el 20.9% del total de la población menor de 6 años en el país (81.068 personas), de las cuales más de la mitad (52.1%) reside fuera de las comarcas, principalmente en provincias aledañas, como Bocas del Toro, Panamá y Chiriquí. La provincia de Panamá concentra al 16.6% de los niños indígenas menores de 6 años, lo cual refleja la creciente migración de este grupo étnico hacia la Capital[10].

En la actualidad el programa Nacional de Educación Inicial, atiende esta población principalmente en la modalidad no formal, con 1736 centros en sus diferentes modalidades de los cuales 628 atienden población indígena. Existe un esfuerzo de la DNEI por dar cobertura a la población menor de 6 años (489.064)[11] pero no logra llegar a todos sobre todo en las áreas indígenas de difícil acceso. Por otro lado los programas existentes todavía no tienen el enfoque EIB, y no se cuenta con suficientes docentes de EIB, lo que dificulta aún más su realización.[12]

[7] Ley 88 del 22 de noviembre de 2010 Reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos originarios de Panamá y dicta normas para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, y con la Ley 687 del 23 de diciembre del 2008 que implementa la enseñanza de la lengua materna y la espiritualidad en los 7 pueblos indígenas.

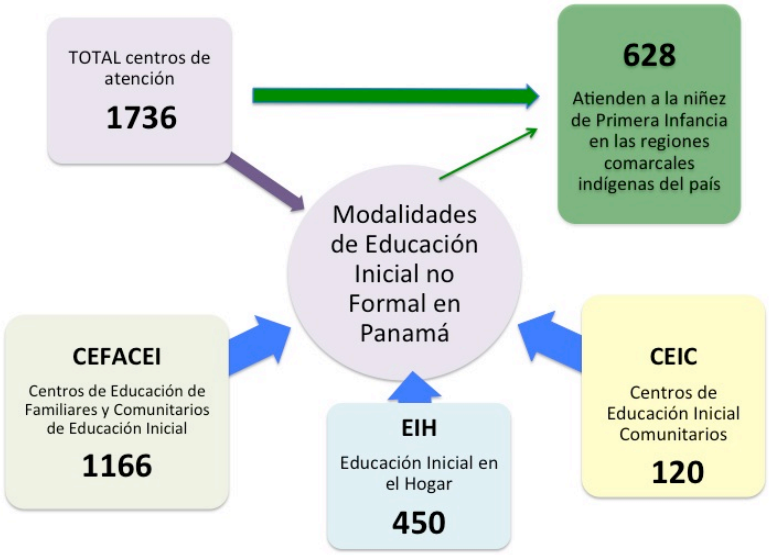
[8] En 1993 la ONU instaura el año internacional de los pueblos indígenas. y se declara el 9 de agosto como día internacional de los pueblos indígenas del mundo. La Declaración de los Derechos Humanos de los pueblos indígenas fue aprobada recién el 13 de septiembre de 2007, en la asamblea general de la ONU.

[9] Creada por decreto 110 el 4 de julio de 1988

[10] Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá 2014 PNUD

[11] Instituto Nacional de Estadística y Censo INEC 2010

[12] Informe de revisión nacional 2015. Educación para todos EPT"



Libros y juguetes artesanales para la Primera Infancia – EIB

En cuanto a los contenidos básicos del derecho a la educación… en los niños indígenas debe contemplar la existencia de instituciones con programas pertinentes en sus territorios; la formación docente en educación intercultural-bilingüe y la elaboración de materiales pedagógicos culturalmente pertinentes.[13]

La propuesta de un currículo diferenciado, desde el Nivel Inicial, hasta el 6° grado de la Básica General, estableciendo el empleo de la lengua materna de cada grupo indígena como objeto e instrumento de enseñanza, a la par del español, generó la necesidad de orientar, capacitar y contar con materiales educativos con pertinencia cultural. El Ministerio de Educación realizó una convocatoria para la producción de materiales educativos con pertinencia cultural para 500 Centros de Educación Familiar y Comunitarios de Educación Inicial-CEFACEI de tres regiones indígenas (Emberá Wounaan y Ngäbe).

Frente a esta convocatoria, la Fundación Casa Taller presentó una particular propuesta para producir libros bilingües con pequeñas antologías de cuentos y leyendas de cada cultura que, a su vez, estarían relacionados con juguetes artesanales inspirados en esa literatura y la vida cotidiana comunitaria. En esencia lo que planteaba esta propuesta era la necesidad de reconocer en la Interculturalidad un nuevo espacio pedagógico con nuevos paradigmas educativos, nuevos caminos para acceder al conocimiento y nuevas maneras de participar de la cultura, la ciencia y la

[13] *Desafíos.* Sept 2012 DDHH de los pueblos indígenas. Boletín de la infancia sobre los avances de los Objetivos de desarrollo del Milenio. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) - Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNICEF - TACRO)

tecnología. En respuesta a estos postulados se trabajó con los siguientes elementos constitutivos:

a) *Origen e Identidad cultural.* Fundamentalmente se trataba de concretar en los materiales educativos los derechos culturales de los niños y niñas indígenas[14]. Para ello se propuso trabajar con el principio de "*lo que somos y lo que tenemos*" para validar las posibilidades educativas de los juguetes artesanales, con fundamentos y ejes transversales del plan Nacional EIB como: la identidad cultural, la lengua materna, la participación, la coexistencia pacífica y el trueque de valores en condiciones de equidad, la estrecha relación del hombre con la tierra, su sentido colectivo y el valor de la memoria ancestral [15]

b) *Tradición oral e innovación.* Para entender mejor este concepto, quiero referirme a una experiencia cercana que nos enseñó sin mucho discurso, el valor de la oralidad en los pueblos originarios. Adalberto, joven cartógrafo indígena y tallerista creativo, cuenta que cuando quiso entrevistar a su abuelo para recuperar historias de su pueblo y de su vida, lo visitó con grabadora en mano, pero el abuelo lo rechazó con su silencio; sencillamente lo ignoró. Entonces, Adalberto cambio su táctica y se acercó con lápiz y libreta, pensando que la grabadora lo intimidaba, pero fue inútil, nuevamente fue rechazado. Pasado un tiempo el abuelo lo invitó a pescar río arriba, caminaron largo trecho y cuando estaban lejos del poblado, rodeados solo por los ruidos de la selva, sentados en una piedra, el abuelo le dijo: "*Mira atentamente mi boca y prepara tu memoria… Ahora, escucha lo que te voy a contar*"[16]

> *Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre volcanes acezantes, y tenían emperadores clarividentes, astrónomos insignes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero la utilizaban en los juguetes de los niños.*
>
> GG Márquez. *Por un país al alcance de los niños*[17]

c) *Juego, juguete y literatura.* Son tres elementos fundamentales de la propuesta pedagógica para un aprendizaje creativo. Partimos del juego como lo más cercano, como lo que somos, "homo-ludens". El juego lejos de ser una herramienta para enseñar, es inherente a la vida. Según Vigosky (1896-1934) *"… el juego simbólico en grupo actúa como una manera infantil de participar en la cultura y de crear cultura, apropiándose de símbolos, produciendo, en interacción, nuevos significados, acordando reglas, subordinándose a ellas, consiguiendo una autorregulación que no tiene en su vida real. Haciendo uso*

[14] Tomando como referentes los derechos culturales de Identidad, Educación, Expresión e Igualdad de oportunidades, consignados en los artículos 15 al 19 de la Convención Internacional de los DD HH de los Niños y Niñas.

[15] Plan nacional de Educación Intercultural Bilingüe de panamá. Ministerio de Educación 2005.

[16] Versión libre de esta anécdota ocurrida en la comunidad Guna mientras se realizaba la investigación para el proyecto de historia y ciudadanía *El abuelo de mi abuela*, a propósito del centenario de la República de Panamá. 2002-2003

[17] Gabriel García Márquez. 1993. Colombia al filo de la oportunidad. Por un país al alcance los niños.

del pensamiento creativo inventan juntos situaciones imaginarias compartidas, ensayan escenarios lúdicos, crean argumentos, aceptan e inventan roles y papeles, adoptando comportamientos y situaciones que anticipan y ensayan problemas que más tarde encontrará en la vida real" [18]

Juego con mi muñeca

"Nosotros jamás conocimos juguetes comprados, juguetes de plástico. Pero conocimos la naturaleza. Nuestra vida fue diferente a la de niños de otras sociedades. Jugamos con la naturaleza. Nuestros abuelos tenían un respeto profundo a la tierra, a los árboles, a los animales". Rigoberta Menchú[19]

Los niños/as campesinos e indígenas que habitan en zonas rurales de difícil acceso, tienen poca relación con los juguetes comerciales, y ninguna oferta de juguetes que los identifique. Su mayor riqueza está en la posibilidad de explorar su mundo con su interacción lúdica con la naturaleza.

La literatura es el juego de la imaginación, la palabra y la acción. Cuento, canto y poesía son los lenguajes literarios de la primera infancia. El ser humano cuenta y lee desde siempre, lo hace de muchas maneras, unas veces con la palabra, otras con el pincel y el cincel, otras con cantos, tambor y flautas. Los cuentos tejen realidad y fantasía y en una trama de pensamiento, emoción, palabras e imágenes. Narrar cuentos a los niños/as además de ser el más grande acto de amor, es entrar en sintonía con un mundo lleno de interrogantes, asombros y descubrimientos.

d) *El valor de los objetos.* Otro paso a la innovación en esta experiencia consistió en mover el enfoque tradicional de una estética artesanal indígena y campesina, confinada como tema de estudio, material de museo u objeto de mercadeo por su atractivo turístico, para descubrir en cada objeto el significado de una cultura. Tanto los objetos de uso como los objetos rituales cuentan sobre una manera de pensar el mundo, cuentan de sus tradiciones, costumbres, creencias y formas de convivencia. Ahora bien, si cuentan también se "leen": estos objetos constituyen, en realidad, parte de los primeros "textos". Según Roland Barthes (1999), "*textos e imágenes pueden ser susceptibles de convertirse en signos por su potencialidad de significar o de ser significados, en síntesis, por su cualidad de posicionarse como lenguajes-objetos*" (pag. 206)[20]. En nuestro caso, libro y juguete se convierten en "lenguajes-objeto", que llegan a los niños/as con los lenguajes de su cultura, como un reflejo de su vida.

[18] Citado por Vallejo A. 2012. Juego Material didáctico y juguetes en la primera infancia. www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-vallejo-salinas.pdf

[19] Ibid. www.envio.org.ni/articulo/759

[20] Barthes, R. 1999: Mitos P. 206

e) *Ambientes de aprendizaje lúdico, creativo y participativo.* El trabajo inspirado en la pedagogía TIEC[21], propuso los cuentos tradicionales y los juguetes artesanales como elementos clave en la creación de ambientes de aprendizaje. En este caso los ambientes se identifican con la *Cultura senti-pensante de los niños y niñas,* una cultura que se alimenta y se comunica con los lenguajes del amor, el juego y la imaginación; que es sensorial, corporal y navega entre asombros y descubrimientos.

Así sucedió

La Fundación Casa Taller convocó un equipo multidisciplinario para iniciar la investigación previa al proceso de producción con el fin de identificar materiales, el diseño y la calidad del trabajo artesanal. Igualmente, para estudiar las posibilidades de una producción acorde con los lineamientos y estrategias del plan nacional de EIB[22] Para comenzar se realizó un taller que denominado "Origen" en el cual se trabajaron los fundamentos del proyecto y se trazó la ruta de trabajo: Investigación de campo

- Identificación de códigos culturales de las comunidades indígenas (Emberá -Wounaan y Ngäbe)
- Producción de libros
- Talleres de consulta en las diferentes comunidades participantes.
- Creación de prototipos de juguetes, con pertinencia cultural
- Planes de producción y seguimiento
- Diseño y ejecución de planes de capacitación sobre metodologías participativas
- Definición de contenidos para elaboración de guías metodológicas

De los libros y juguetes artesanales se esperaba que reflejaran las tradiciones culturales, valores ancestrales, su identidad y sus modos de vida, con la intención de dar sentido social a la oralidad, y al uso de su propia lengua, creando la necesidad de hablarla, leerla y escribirla. El trabajo se inició con incertidumbres, como ocurre en todo proceso de creación. En el esfuerzo por superar las dificultades que se presentaban paso a paso, el grupo de trabajo asumió el significado de la pedagogía de la problematización como vía de aprendizaje.

a) Primera dificultad: el rechazo. La Fundación Casa Taller propuso elaborar juguetes, sustentando que el juego-juego conlleva una experiencia de aprendizaje, por lo tanto ponerle apellido "didáctico" es una redundancia. En

[21] Bejarano G.1974 – 2015. Pedagogía sobre principios de la creatividad el juego y la vida cotiana, denominada TIEC por su origen en el Taller Integral de Expresión Creadora.

[22] Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación MEDUCA Panamá. http://www.binal.ac.pa/panal/kuna/downloads/eib.pdf

este sentido el valor educativo es intrínseco en un juguete que representa la tradición, facilita la apropiación de códigos culturales y propicios elementos básicos para el aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura. El ministerio de Educación rechazó la propuesta porque la convocatoria rezaba "*producir material didáctico como frisos, afiches, cartillas, rompecabezas y todo aquel material que tenga un objetivo de enseñanza de los contenidos curriculares de educación inicial EIB*". Se retiró esta parte de la propuesta y se inició únicamente con la producción de libros bilingües.

Respuesta ante esta dificultad: la Investigación de campo. A pesar del rechazo, la idea de los juguetes siguió rondando por el ámbito educativo de Ciudad del Saber. Los diálogos con otras entidades interesadas en nuevos campos de creación dio por resultado el respaldo de Unicef. Se organizó nuevamente una comisión interdisciplinaria, esta vez con la participación de las facultades de Arquitectura y Diseño industrial de la Universidad Isthmus[23]. El grupo se lanzó a la investigación de campo con el reto de realizar los prototipos de los juguetes propuestos. Se programaron giras por el rio Tuira en Darién, Veraguas y Bocas del Toro. Técnicos indígenas, jóvenes estudiantes de diseño industrial y arquitectura, y talleristas pedagogas de la creatividad, visitaron comunidades, solicitaron autorización de caciques y dirigentes tradicionales, conversaron, registraron imágenes de poblaciones y naturaleza, jugaron con los niños/as y regresaron con la cabeza y el corazón llenos rumores de selva y montes, de voces de ancianos/as, mujeres y niños/as, de ideas y sentimientos, de colores y texturas.

b) Segunda dificultad: la duda. La entidad financiadora expresó su preocupación por considerar que una fundación de carácter educativo y cultural no tendría la capacidad para producir un gran número de juguetes, tanto más si se consideraba el detalle de la elaboración artesanal de cada pieza que aparecía en la propuesta. Era una duda razonable ante una experiencia inédita.

Respuesta ante esta dificultad: el estudio de factibilidad. Esta duda era compartida por la FCT y todas instituciones comprometidas, por lo tanto había que despejarla con un estudio de factibilidad, identificando por todo el país talleres, artesanos, capacidad instalada y capacidad de producción. Con la entrega de los prototipos y el estudio de factibilidad, así como la presentación de un mapa de 22 talleres con capacidad de producir los juguetes se superó esta fase, se dio la largada para la producción de juguetes y se creó una estructura nacional de coordinación y producción con planes para atender: (1) compra y distribución de materiales; (2) designación de juguetes por taller; (3) plan de asistencia técnica y financiera; (4) seguimiento y control de calidad; (5) plan de producción y recepción de entregas parciales, inventarios y empaques; (6) intercambio horizontal de saberes entre comunidades.

[23] Universidad Isthmus en Ciudad del Saber, escuela de Arquitectura y Diseño América Latina y el Caribe, una apuesta a la innovación educativa www.isthmus.edu.pa

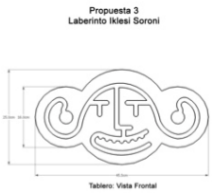
A viajar por las comarcas. Los equipos conformados realizaron varios viajes de reconocimiento, indagación, estudio de factibilidad y seguimiento a la producción y validación. Los primeros viajes se programaron para trabajar con los cuentos seleccionados en tres comunidades representativas de las tres culturas (Ngäbe, Wounaan y Emberá). En cada comunidad los cuentos fueron narrados a niños y niñas por hablantes nativos de cada lengua. A continuación se realizó un taller creativo en el que los chicos recrearon personajes y escenarios de los cuentos con la guía de una artista de la plástica.

EL PROCESO CREATIVO: Del imaginario las niñas a las páginas del libro

El taller de libros.Terminada la gira por las tres comunidades, el equipo productor inició su trabajo de escrituración, transcripción y edición, incorporando las ilustraciones de los chicos. La meta era producir libros bilingües para cada cultura: una pequeña antología de 5 cuentos tradicionales y un libro de canto y poesía.

En el taller de los libros, lingüista, poeta, traductores/as, editores, niños/as ilustradores, diseñadores gráficos, artistas, transcriptoras, elaboraron las primeras versiones de los libros de cuento, canto y poesía llevados a la escritura en sus respectivas lenguas para convertidos en libros bilingües ilustrados por niñas/os de cada una de las culturas. Regresaron con ellos a las comunidades para su validación.

Juguetes con libro. Un cuento de cada cultura sirvió de inspiración a los jóvenes diseñadores/a para crear sus juguetes. De esta manera los personajes salían del libro para jugar con los niño/as.



IKLESI SÖRÄNI. Nombre del pescador de una leyenda de cultura Ngäbe, raptado por un gigante a la orilla de un rio. Este juguete ofrece) el concepto del fractal. El personaje tallado en madera debe desplazarse rodando por un laberinto diseñado con la forma de la cabeza del gigante que a su vez contiene puntos de llegada, indicando en cada uno el origen de diferentes elementos de la naturaleza: agua, ají, maíz, gallinas, etc.

MESALE. Tortuga en lengua Wounaan. versión del cuento tradicional africano del Tío conejo y la tortuga que narra la apuesta de una carrera, en este caso ocurre entre el ñeque y la tortuga. Juguete que rueda y además lleva una caparazón constituida por 7 piezas hexagonales que encajan de manera cóncava o convexa.

BOSAIN, el guerrero de leyenda emberá, el zorro y la gallina entraron al libro ilustrado por niños/as y salieron nuevamente convertidos en un juguete que representa a Bosaín en un totumo que, a su vez, contiene un totumo con el Zorro y este contiene la gallina asustada. Es juguete tallado y pintado que cuenta el cuento por extensión, a medida que van saliendo los personajes. Cerrado cada uno y con semillas son tres sonajeros en diferente tono.

Otros juguetes como la Jefe Culebra, rompecabezas que juega con el color; el Gusano medidor, de gran plasticidad en las formas; el Tucán rodante; la Rana cantora y, para ganar en relación intercultural, un Tangram (juguete de la cultura china) que juega con las figuras geométricas y los colores propios de la cultura Ngäbe; y la hermosa muñeca de trapo de cada cultura.

Lecturas de origen. Con la producción de libros y juguetes se propuso un ejercio de iniciación a la lectura, pero no a cualquier lectura, sino a la creativa, la que permite reconocer en la vida cotidiana, los códigos y signos culturales del entorno para descifrar situaciones. Leemos desde siempre, desde el vientre materno. Desde el nacimiento asociamos objetos, voces, formas, texturas, imágenes con espacio y distancia; descubrimos el tiempo y el ritmo en el juego de la palabra y el cantar de los silencios. Nuestro cuerpo, vestuario y entorno son libros abiertos para las primeras lecturas: de imágenes, formas, color, diseño, signos y fonemas. Los conjugamos de igual forma que lo hacemos con los íconos y códigos propios de la era de informática y la comunicación.

Los cuentos, mitos y leyendas tradicionales de las culturas indígenas, conllevan el doble sentido pedagógico. Por un lado son lecturas de origen (iniciáticas) que ofrecen una visión integradora del mundo facilitando el paso de la extrañeza a la comprensión. Por otro, estas lecturas también crean ambientes de confianza propios de las creencias colectivas y su relación ancestral con la naturaleza. La palabra es un principio de creación. En las historias, leyendas y tradiciones se guarda el alma de los pueblos y se propicia la elaboración de signos culturales con identidad comunitaria.

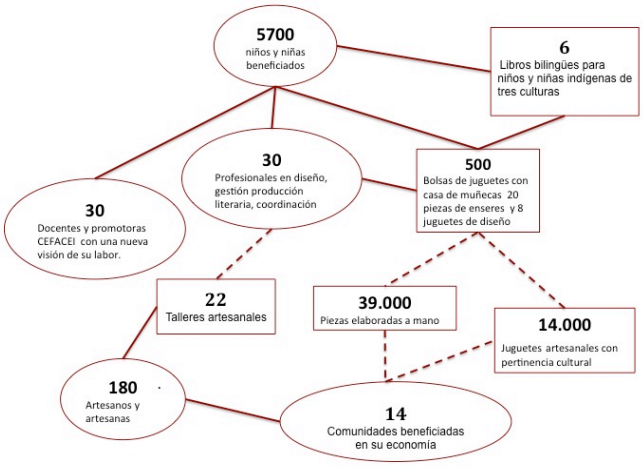
Los cuentos rescatados de la memoria de los Pueblos Ngäbe, Emberá y Wounaan, fueron tejidos con la narración de los ancianos, guardianes de la tradición, y recreados en un juego de palabra, acción y creación de ilustraciones de niños y niñas, para ser contados al mundo[24]. Estos libros bilingües forman parte de un

[24] Destacamos el proceso participativo de la elaboración de estos libros; el compromiso de instituciones, autoridades

sistema de construcción pedagógica creativa, que relaciona juego, palabra, historias, imágenes y juguetes, con nuestra necesidad de contar y descifrar. Con los juguetes los niños y niñas inician un diálogo con su entorno y su imaginación, propiciando las primeras lecturas ricas en asociaciones y comunicación porque ese tiempo indefinido del, "juguemos a qué éramos…" les da licencia para experimentar mil maneras de leer y apropiar el mundo.

La producción

La experiencia se convirtió en un espacio de desarrollo social educativo, con las giras de estudiantes universitarios y docentes a las comunidades indígenas, los diversos talleres de pedagogía, dibujo, literatura, producción, modistería, tejidos, pintura y talla, realizados en la ciudad y en las comunidades. Durante los 10 meses transcurridos entre la fase de investigación y la fase de producción todo fue un ir y venir desde el Darién profundo hasta Bocas de Toro.



Educadores, investigadores, artesanos indígenas, ebanistas, modistas, pintores, escritores, teatreros, artistas de la plástica, arquitectos/as, poetas, diseñadores, lingüistas antropólogos, pedagogas, trabajaron conjuntamente

indígenas, técnicos de EIB, diseñadores, artistas, talleristas, escritores y, en especial, la irremplazable frescura estética de los niños y niñas que dieron forma y color a las historias de sus ancestros, sus historias.

demostrando con hechos que los saberes se construyen en las interacciones socio-culturales cuando cada cual tiene mucho que dar y otro tanto que aprender. De ahí se desprendió todo un reconocimiento de las posibilidades reales de aportar a la educación de los más pequeños del país desde el quehacer de cada cual. El tejido se enriqueció al relacionar la primera infancia con la academia, la pedagogía, la organización indígena, el arte, las ciencias sociales, las politicas educativas (nacionales e internacionales).

El proyecto ingresó en un espacio de conocimiento a partir de la investigación para la creación de prototipos inspirados en la vida y la tradición oral de tres pueblos indígenas, y del estudio de factibilidad para una producción de 6 libros bilingües (1 de cuentos y 1 de canto y poesía para cada lengua) y 500 bolsas de juguetes con 39.000 piezas para 500 CEFACEI. Cada bolsa de juguetes elaborada en lona impermeable con logos, diseño distintivo de cada culturay el nombre del sub proyecto:

Con sus juguetes artesanales los niños y niñas indígenas recrean su vida cotidiana, aprenden y se preparan para posteriores interacciones sociales comprobando que su cultura es importante no solo para el círculo cerrado de su comunidad sino para su país, para sus educadores y su escuela.

Los niños y niñas indígenas tienen su propia casa de muñecas para jugar y soñar. Hablan con los personajes de sus leyendas en su propia lengua, exploran saberes con los retos del juego. La producción de materiales se convirtió en un medio privilegiado para transmitir un mensaje de valoración, autoestima y el reconocimiento de la estética natural de las culturas indígenas y los conceptos de vida contenidos en los elementos propios de su cultura.

Artesanos jugueteros

Todo el esfuerzo por lograr las metas de producción, dejó una huella innegable como experiencia de aprendizaje y proyección en el ámbito de las comunidades involucradas. La producción de juguetes artesanales además de dar respuesta a las necesidades de la Educación Intercultural Bilingüe EIB, generó un movimiento económico en las comunidades de artesanos y artesanas.

El fondo para la producción de juguetes fue una inyección para la economía local, fortaleciendo de su capacidad de organización y producción. Los ingresos fueron directos para las familias de artesanos y artesanas (un 80% del fondo de producción quedó en los 22 talleres de jugueteros); igualmente se generaron espacios para la creación de nuevas líneas de producción artesanal para el mercado abierto. Al finalizar, comprendimos la importancia de la "realimentación" mediante la producción de materiales educativos con la participación de la comunidad, en el campo educativo y económico.

Entre la unidad y la diversidad

"…el antecedente más importante de la lectura, el desarrollo temprano del lenguaje, es el descubrimiento fundamental de las cosas...tienen nombre"

M Wolf.[25]

Entre el discurso, la letra de las leyes y la realidad existe un gran trecho, el panorama actual de nuestras escuelas registra una realidad muy lejana de los postulados de la interculturalidad. A pesar de los esfuerzos realizados en los planes de estudio no se percibe la riqueza de la diversidad propia del país, el ambiente escolar carece de referentes multiculturales, códigos o símbolos que permitan a cada niño y niña identificarse con su propia cultura. Basta observar un aula cualquiera para confirmar el carácter homogéneo, vertical y excluyente de los mensajes oficiales que atiborran sus paredes. El sistema educativo no cuenta con suficientes docentes bilingües, ni especializados en pedagogía de la interculturalidad, "…*más de 3,000 docentes, que hasta la fecha, no han recibido formalmente el proceso de enseñanza – aprendizaje con la calidad y pertinencia requerida, para la Educación intercultural Bilingüe (EIB)"*[26].

Lo cierto es que nos empeñamos en negar que somos "un pequeño género humano" como lo expresara en 1815, Simón Bolívar en su carta de Jamaica[27]. Ignoramos la riqueza de nuestra diversidad en el más amplio sentido, vivimos el día a día en un ámbito que niega su multiculturalidad de manera sistemática, la sociedad y

[25] M Wolf. 2008 "*Como aprendemos a leer*" P.105 p 3.

[26] EL Plan Nacional de EIB Meduca lanzado en el año 2005, , "…*apoya la planificación y organización de un proceso encaminado a lograr su institucionalización a corto plazo, como una modalidad dentro del sistema educativo nacional. La DNEIB, como la garante de la implementación de la EIB, en Panamá, según el Decreto 274.*

[27] W. Ospina "El dibujo secreto de América Latina" p. 2 pg. 181

los medios de comunicación insisten en proyectar la imagen de una población blanca a un país indo-mestizo-afro-criollo.[28]

El trabajo continúa… las grandes realidades que nos agobian, se matizan con el micro-mundo creado por maestras y promotoras indígenas comprometidas con la EIB, que día a día van buscando respuestas para su labor educativa. Le preguntamos a la maestra Georgelina, de la cultura Emberá: *Para ti, ¿qué valor tiene trabajar con estos juguetes artesanales EIB?* Ella respondió: "*Bueno el valor no es uno, son muchos valores, a todo le ponemos nombre Emberá. Primeramente con la muñeca que se llama Ebépono, que significa dulce flor de montaña, cuando estamos en alguna actividad la muevo y les hablo en idioma Emberá, los saludo y los niños se quedan fascinados…Ud. sabe, ellos son muy llamativos a lo que son los juguetes. Por ejemplo, la culebrita me ayuda a contar apa, ume, cumbe, kinae y así se van... El Tucán, keuaná, me ayuda con los colores, chicuará es amarillo, chitumbí, chipamará es el verde. Así avanzan en su lengua, se sienten contentos con lo suyo. Ellos juegan solos con la casita, con el piloncito de la casita, les cuento que las señoras en Darién pilan así. Decimos todo en idioma Emberá y cantamos ahí mismo*".

Referencias bibliográficas

I Cumbre continental de mujeres indígenas de Abya Yala (2007). Puno, Bolivia. Disponible en: http://cumbrecontinentalindigena.wordpress.com/

Atlas socio lingüístico de los pueblos indígenas de América Latina. (2009). Unicef 1ª edición

Barthes, R. (1985). *Crítica y verdad.* México: Siglo XXI.

Baudrillard, J. (1997). *El sistema de los objetos.* México: Siglo XXI.

Bejarano G. (1989). *Talleres creativos para nuestros niños*. Guatemala: Edit. Piedra Santa.

Bejarano, G. (1989). *Nuestra Creatividad Cartillas de cultura.* Bogotá*: Colcultura.*

Bejarano G. et alii (1980). *Ambientes Educativos CLIC para aprender en la Era de la Información:* 6 Ideas fuerza para la construcción de conocimiento. Disponible en: http://www.ediciones.uniandes.edu.co/

ONU (2007). *Declaración de los derechos de los pueblos indígenas*. Whashington D.C: ONU.

Jacotot, J. (2008). *Enseñanza universal. Lengua Materna*. Buenos Aires: Cactus.1º edición.

[28] Para del día del niño en Panamá, las tiendas distribuyen catálogos de venta, esta vez recibimos el catálogo del bebe 2015 con hermosos bebes blancos, de 27 imágenes de niños/as 26 son rubios o de tez blanca, solo una pequeña niña mulata eso si de ojos claros. http://www.elmachetazo.com/index.php/catalogo-bebe-2015

Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (1995). *Amor y juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano*. Santiago, Chile: INTECO.

Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Edit. Norma.

Maturana, H. y Varela F. (2005). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Edit. Universitaria.

Wolf, M. (2008). *Como aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.

Ospina, W. (2006). *América Mestiza, El país del futuro*. Bogotá: Aguilar.

Ospina, W. (2014). *El dibujo secreto de América Latina*. Madrid: Edit Randon House.

Artículo concluido el 6 de julio de 2015

Bejarano, G. (2015). Jugar y contar historias en lenguaje propio. Juguetes artesanales con pertinencia cultural y libros de cuento bilingües. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4* (3), 43-60.

Disponible en http://www.reladei.net

Gloria Bejarano

Fundación Casa Taller

Panamá

E-mail: casataller@cwpanama.net

Directora General de Fundación Casa Taller, "*Centro Internacional para el desarrollo del Pensamiento Creativo"* (2002 a la fecha). Programa afiliado a CDS. Coordinadora de Centro de Fomento Educativo de la Vicepresidencia de Investigación y Formación de Ciudad del Saber.

Creadora de la Pedagogía de Participación Creativa. (Cali, Colombia 1976), para una educación "senti pensante" que se sustenta en los principios del pensamiento creativo y la cultura de participación ciudadana. Reconocida internacionalmente como pedagogía TIEC.

Como lectora incansable considero que mi principal aporte en el campo la educación ha sido el diseñar una metodología de trabajo que parte de la vida misma, gestando proyectos creativos a partir de la identidad cultural, la literatura, el juego creativo, los acontecimientos cotidianos y lenguajes de expresión artística. Creo en el Desarrollo Humano Integral y creo que una educación de calidad es posible con esta clave: Juego +Arte + Ciencia + Convivencia Creativa=Conocimiento.

Asesora para programas de cooperación internacional con organismos multilaterales (UNICEF, OEA, PNUD, OPS, CERLACL) en 16 países de América Latina, en temas de Desarrollo Humano, Desarrollo Socio Cultural, Ciudadanía, Educación y Derechos Humanos. (1979-2015).