



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**TRUAMBI: APRENDIENDO JUNTOS EL CANTO EMBERA  
EYÁBIDA. DE SU ORALIDAD A SU ESCRITURA EN LA  
INSTITUCION EDUCATIVA RURAL INDIGENISTA POLINES  
GRADO 5°**

**Nelson Martínez Palacios**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Medellín, Colombia**

**2019**



Truambi: aprendiendo juntos el canto embera eyábida. De su oralidad a su escritura en la  
Institución Educativa Rural Indigenista Polines grado 5°

**Nelson Martínez Palacios**

Tesis o trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación

Asesores (a):

**Mg. Laura Tatiana Areiza Serna**

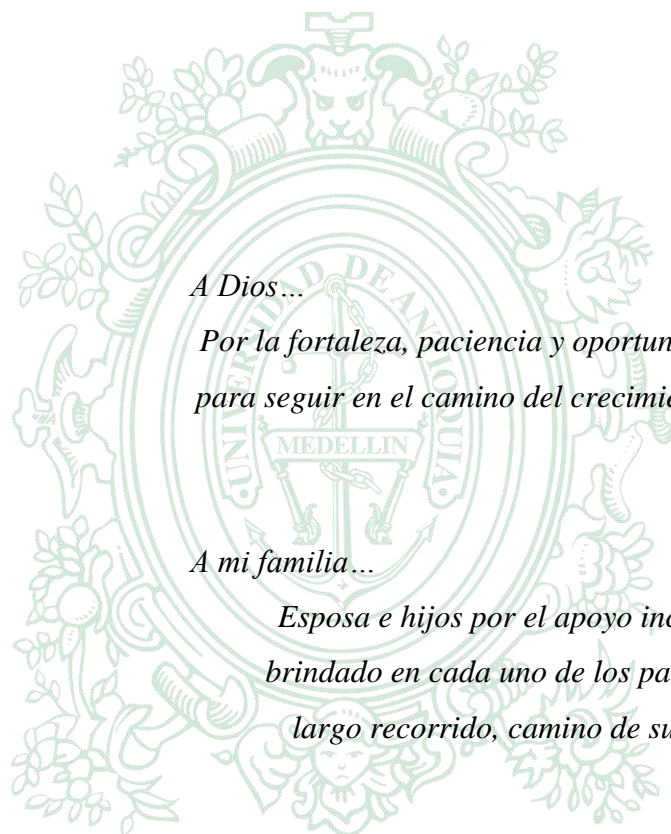
Línea de Educación, Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Modalidad Profundización

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



*A Dios...*

*Por la fortaleza, paciencia y oportunidad que me ha brindó,  
para seguir en el camino del crecimiento espiritual, familiar  
y profesional.*

*A mi familia...*

*Esposa e hijos por el apoyo incondicional que me han  
brindado en cada uno de los pasos que he dado en este  
largo recorrido, camino de superación y aprendizaje  
académico*

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Agradecimientos

A la comunidad educativa embera *eyábida*: por permitirme conocer y aprender de su cultura desde mi rol como docente tutor del PTA y como estudiante la maestría en educación.

A mi asesora de proyecto y demás docentes con los cuales se estableció un diálogo de saberes, experiencias y aprendizajes en cada uno de esos momentos acampados y guiados en este sendero por donde transite y llegar a la meta establecida.

A mis demás compañeros de estudio: por ese apoyo y sincera amistad brindada.

Al Ministerio de Educación Nacional y al PTA por el apoyo de la beca de estudio: lo cual fortalece y mejora mis condiciones académicas y profesionales en esta labor significativa de la enseñanza y aprendizaje.

The seal of the Universidad de Antioquia is a circular emblem. It features a central shield with a cross and a caduceus. The shield is surrounded by a wreath of laurel and oak leaves. Above the shield is a helmet with a crest. The text "UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA" is written around the perimeter of the seal.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo I .....	6
<b>1. DESCUBRIENDO LOS ELEMENTOS QUE CONFIGURAN UN CONTEXTO ETNOEDUCATIVO PROPIO: HACIA UN ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA COMUNIDAD EMBERA.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Hacia una educación bilingüe intercultural.....</b>	<b>7</b>
1.1.1. Breves consideraciones sobre etnoeducación, multiculturalidad, interculturalidad y bilingüismo .....	7
<b>1.2. Planteamiento del problema.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. Justificación.....</b>	<b>21</b>
<b>1.4. Objetivos.....</b>	<b>25</b>
1.4.1. Objetivo general .....	25
1.4.2. Objetivos específicos.....	25
<b>1.5. Contextualización de los embera.....</b>	<b>26</b>
1.5.1. El embera y el encuentro con el hombre blanco.....	27
1.5.2. El embera y su evangelización.....	28
1.5.3. El embera: su cultura y tradiciones.....	30
1.5.4. Literatura embera.....	31
1.5.5. Modelo educativo embera <i>eyábida</i> .....	34
<b>1.6. Contexto resguardo polines.....</b>	<b>34</b>
1.6.1. Generalidades de la zona y la etnia.....	34
1.6.2. Información general de la Comunidad Polines.....	36
1.6.3. Historia de poblamiento del resguardo polines .....	36
1.6.4. Aspectos generales del resguardo polines en la actualidad.....	37
1.6.5. Prácticas culturales y ancestrales del Resguardo Polines.....	37
<b>1.6.6. La Institución Educativa Rural Indigenista Polines .....</b>	<b>38</b>
<b>1.6.7. Población objeto de trabajo.....</b>	<b>39</b>
<b>1.6.8. Modelo educativo y sus problemáticas .....</b>	<b>39</b>
<b>1.7. Antecedentes .....</b>	<b>40</b>
1.7.1. Ámbito internacional .....	40



1.7.2.	Ámbito nacional.....	42
1.7.3.	Ámbito local.....	45
<b>Capítulo II.....</b>		<b>49</b>
<b>2. UNA MIRADA Y ABORDAJE DE LOS PROCESOS METODOLOGICOS Y DIDÁCTICOS CONTEXTUALIZADOS EN EL APRENDIZAJE BASADO POR PROYECTOS .....</b>		<b>49</b>
2.1.	Metodología.....	49
2.1.1.	Enfoque metodológico.....	49
2.2.	Propuesta de intervención.....	54
2.2.1.	Descripción de las etapas de aplicación.....	56
2.3.	Técnicas.....	57
2.3.1.	La observación.....	58
2.3.2.	La entrevista.....	58
2.4.	Recolección documental (oficial o documentos personales).....	58
2.4.1.	Documentos oficiales.....	59
2.4.2.	Documentos personales.....	59
2.5.	Lugar de trabajo y sujetos de la intervención.....	59
2.6.	Instrumentos.....	60
2.7.	Recursos.....	61
2.7.1.	Recursos físicos.....	61
2.7.2.	Recurso humano.....	61
2.7.3.	Recurso económico.....	61
2.7.4.	Recursos tecnológicos.....	61
2.8.	Procedimiento.....	62
2.8.1.	Análisis e interpretación de la información.....	62
2.8.1.1.	Fase 1. Proceso de aplicación y recolección de información.....	63
2.8.1.2.	Fase 2. Resultados.....	63
<b>CAPITULO III.....</b>		<b>64</b>
<b>3. PROCESOS COMUNICATIVOS INFLUYENTES EN LAS DIFERENTES MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS INDÍGENAS CON PERSPECTIVAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL .....</b>		<b>64</b>
3.1.	Proceso de la oralidad.....	66
3.1.1.	Algunas nociones sobre la oralidad como condición básica humana.....	67
3.1.2.	Los procesos orales y el favorecimiento de las diversas prácticas de escritura en comunidades indígenas que manejan el bilingüismo intercultural.....	68

3.1.3. La oralidad en el aula y su función comunicativa, social y cultural en territorios originarios.....	69
3.2.1. El sentido del canto.....	72
3.2.2. El canto en el contexto de los pueblos originarios .....	74
3.2.3. El canto como estrategia didáctica y pedagógica en la enseñanza aprendizaje .....	75
3.3. Prácticas de escritura en el aula.....	77
3.3.1. Las prácticas de escritura en los contextos bilingües interculturales y sus propósitos	79
3.3.2. Propósito de las prácticas de escritura en contexto bilingües interculturales .....	81
3.3.3. Aportes que se pueden generar desde las prácticas de escritura en el contexto educativo bilingüe intercultural en el aula y fuera de ella .....	82
3.3.4. Literatura originaria .....	85
3.3.4.1. Literatura embera .....	86
3.3.4.2. Adentrémonos a hora a la literatura infantil indígena .....	87
CAPITULO IV .....	88
4. CONSOLIDACIONES ALCANZADAS CON LA INTERVENCION EN EL AULA DESDE EL PROYECTO “ <i>TRUAMBI</i> ” O CANTO EMBERA <i>EYÁBIDA</i> CON ESTUDIANTES DEL GRADO 5° DE LA BASICA PRIMARIA .....	88
4.1. Presentación de resultados.....	88
4.1.3. Prácticas de lecto-escritura bilingüe de los <i>truambi</i> .....	92
4.1.5. Recopilación y sistematización de los <i>truambi</i> trabajados con los estudiantes en el proyecto de aula.....	105
4.1.6. Aportes pedagógicos y didácticos de los <i>truambis</i> a la competencia intercultural bilingüe de los estudiantes del grado 5°, comunidad e institución educativa del resguardo Polines.....	117
Conclusiones .....	121
Reflexionando desde la puesta en marcha y finalización de la intervención didáctica <i>truambi</i> en el aula con estudiantes del grado 5° de la institución educativa rural indigenista Polines.....	121
Bibliografía .....	125
Anexos .....	133

## Lista de Tablas

Tabla 1, Resultado prueba SABER 2016 competencia escritora lenguaje .....	17
Tabla 2, Informacion geneal de la comunidad Polines.....	36
Tabla 3, Descripcion etapas de aplicacion del proyecto tuambi.....	57
Tabla 4, Producciones escritas de los estudiantes de lengua materna y traduccion del español .....	91
Tabla 5, Numero de truambi o cantos tadicionales recopilados por equipo .....	95
Tabla 6, Enlace de los equipos de trabajo durante la socializacion de los truambis tradicionales seleccionados.....	97
Tabla 7, Otras producciones de rescritura de truambi realizadas en equipo de trabajo.....	99
Tabla 8, Entrevistas a profesores de la comunidad embera sobre el truambi .....	102
Tabla 9, Consolidacion de los cantos trabajados con los estudiantes en el proyecto de aula.....	106



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1, Ejercicio de escritura proyecto truambi .....	19
Ilustración 2 Mapa distribución de las etnias embera en Colombia .....	27
Ilustración 3 Resguardo Polines: Aulas de Clases.....	35
Ilustración 4, Mapa de chigorodo ubicacion Polines.....	35
Ilustración 5, Acompañamiento de la profesora Maruja en la .....	100
Ilustración 6, Textos literarios trabajados con los estudiantes en el proyecto truambi.....	103
Ilustración 7, Rescritura y correccion por los.....	104
Ilustración 8, Comunidad de Aprendizaje Docentes, evaluacion proyecto truambi.....	104
Ilustración 9, ejercicio de rescritura de los truambi por los estudiantes en equipo.....	104
Ilustración 10 Profesora Diana Florinda y estudiantes en la corrección y reescritura de los cantos.....	105
Ilustración 11, Imagen portada diseño cartilla truambi.....	115
Ilustración 12, Imagen cuerpo interno cartilla truambi.....	115



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Resumen

La presente tesis tiene como objetivo, desarrollar la competencia oral y escrita bilingüe (español y embera) e intercultural a partir de los *truambi* o cantos tradicionales embera *eyábida* en los estudiantes del grado 5° de la I.E.R. Indigenista Polines como una estrategia para fortalecer la lecto-escritura y los procesos de alfabetización.

Se llevó a cabo bajo la aplicación de la estrategia didáctica *aprendizaje basado en proyectos de aula*. Conto con 4 etapas, cada una de ellas, con una duración de dos a tres sesiones de trabajo con los estudiantes, profesores, padres de familia y otros miembros de la comunidad del resguardo Polines. Se utilizó el método de investigación cualitativa desde la perspectiva educativa bajo el enfoque de la IAP (Investigación Acción Participante) en concordancia con la etnografía y la etnometodología.

La sistematización y el análisis de la información permitieron obtener el producto final del diseño y edición de una cartilla digital llamada *truambi*. Este trabajo igualmente permitió una articulación con el currículo institucional y aporta a la resignificación del PECE (Proyecto Educativo Comunitario Indígena) de polines. Además, este proyecto aporta al campo de la investigación en el campo educativo étnico intercultural bilingüe. El ejercicio que se realizó de las traducciones de los cantos o *truambi* tradicionales embera *eyabida* al español permite un acercamiento a la lengua como un lector no indígena.

**Palabras claves:** literatura indígena, oralidad, prácticas de escritura, canto o *truambi* (Embera *Eyábida- Katio*), educación bilingüe intercultural.

## ABSTRACT

This thesis aims, develop the oral and written competence bilingual (Spanish and embera) and intercultural from the truambi or chants traditional embera eyabida in the 5th graders of the I.E.R. indigenous poles as a strategy to strengthen literacy and literacy processes.

It was held under the application of the teaching strategy projects of classroom-based learning. Conto with 4 stages, each of them with a duration of two to three working sessions with the students, teachers, parents and other members of the community of the Idler Pulley guard. The qualitative research method was used from the educational perspective under par (participatory action research) approach in concordance with the Ethnography and the ethnomethodology.

Systematization and analysis of the information allowed to obtain the final product of the design and editing of a digital booklet called truambi. This work also allowed an articulation with institutional curriculum and gives the resignification of the PEGI (indigenous community's educational project) of Idler Pulley. In addition, this project contributes to the field of research in the field of education ethnic intercultural bilingual. The exercise that was carried out translations of traditional songs or truambi embera eyabida to the Spanish allows an approach to the language as a non-Indian reader.

**Key words:** indigenous literature, orality, writing, singing or truambi (Embera Eyabida - Katío), bilingual intercultural education practices.

## Introducción

Hablar del *truambi*, o canto tradicional embera *eyábida* desde un enfoque EIB, pone en el contexto educativo embera, una alternativa didáctica innovadora que permite una resignificación de las prácticas de aula y una reflexión pedagógica de cómo abordar los procesos de enseñanza aprendizaje con perspectivas de la competencia intercultural. En este sentido, esta propuesta busca desarrollar la competencia oral y escrita bilingüe (español y embera) e intercultural a partir de los *truambi* o cantos tradicionales embera *eyábida* en los estudiantes del grado 5° de la I.E.R. Indigenista Polines como una estrategia para fortalecer la lecto-escritura y los procesos de alfabetización.

Esta propuesta, dará a conocer aquellos aspectos relevantes que se lograron evidenciar en el desarrollo de la intervención llevada a cabo en el aula, desde la enseñanza de la lengua y la literatura. A partir de los acompañamientos y las reflexiones que se hacen y construyen en las “CDA” o comunidad de aprendizaje; se puede evidenciar, que, al trabajar una estrategia didáctica basada en el aprendizaje por proyectos, le brindó alternativas a los profesores para poner en marcha acciones pedagógicas como: la deconstrucción, construcción y valoración de la práctica reconstruida que fortalece el PECEI<sup>1</sup> y el proyecto de vida del resguardo indígena Polines de la población embera *eyábida*.

Resignificar las prácticas de oralidad y escritura de los estudiantes embera *eyábida* explorando los *truambi* o cantos tradicionales embera *eyábida*, propone por un lado hacer una reflexión y acercamiento a la comprensión del mundo cosmogónico embera. Seguidamente, dicha estrategia didáctica o metodología utilizada del aprendizaje basado en proyectos de aula, busca que los estudiantes, investiguen y recopilen información relacionada con el género lírico (cantos) o *truambi* tradicionales de los embera *eyábida*; e indaguen sobre las diferentes literaturas indígenas para niños, Gómez (2009). Por último, aprender, estudiar, escribir y traducir los *truambi* permite al

---

<sup>1</sup> PECEI, Proyecto Educativo Comunitario Indígena



estudiante acercarse a su cultura desde la mirada del proceso de alfabetización y el uso correcto tanto en la lengua embera como en español; retomar valores culturales y rituales que se están perdiendo y aceleran el proceso de pérdida del patrimonio inmaterial de la cultura embera.

Hay que mencionar, además, que estos procesos dinámicos de búsqueda y aprendizajes, propone a los estudiantes y profesores interactuar y participar de los procesos de escritura desde su lengua materna y el español, no solo, para el aula, sino que, además, sean compartidos y vivenciados en la comunidad. Tener la certeza de que el proceso bilingüe permite acercarse a las dos culturas desde los saberes propios. Logrando de esta manera, la adquisición de habilidades y destrezas comunicativas para interactuar en cualquier contexto y, además, se motiva a la construcción de material didáctico para vincularlo al currículo del PECEI de la Institución Educativa Indigenista Polines. Como evidencia del trabajo tanto con los sabedores y portadores de la tradición del *truambi* o canto tradicional embera, como con los estudiantes embera, se buscar diseñar un material pedagógico donde se dé cuenta del proceso de intervención en el aula dejando por escrito y en videos los *truambi* y su respectiva traducción e interpretación. Este material pedagógico constituye una muestra inédita del repertorio de *truambi* de la comunidad embera eyábida del resguardo Polines y es una herramienta útil para otros docentes de la Institución Educativa.

Este trabajo de intervención etnoeducativa, está estructurado en cuatro apartados. En el primero se abordan el contexto etnoeducativo de la I.E.R Polines y el enfoque intercultural bilingüe del pueblo embera; en el segundo se contemplan los procesos metodológicos cualitativos (*IAP*, *etnografía* y *etnometodología*) y la estrategia didáctica empleada para la recolección y aprendizaje del *truambi*, y diseñada en el marco del aprendizaje basado en proyectos; en el tercero se plantean y discute sobre los procesos comunicativos influyentes en el contexto indígena con perspectivas de educación bilingüe intercultural, abordado desde los referentes teóricos. Finalmente, en el cuarto capítulo se presenta la consolidación de los resultados alcanzados con la aplicación de la estrategia didáctica de aprendizajes basados en proyectos y el estudio del *truambi* desde su aprendizaje oral hasta su escritura y traducción en español y en embera eyábida.



En relación con el primer *capítulo*, en sus apartados internos se explora todos aquellos aspectos como: historia, cultura, costumbres, colonización, evangelización, su literatura y el modelo educativo y el plan de vida *eyábida*, al igual que historia de poblamiento, establecimiento educativo, y sus problemáticas. Esto, para establecer un marco de referencia que permita entender, comprender y ubicarnos tanto en el tiempo como en el espacio del contexto embera y embera *eyábida*.

Además, de los aspectos y conceptos enumerados, se proyecta cuáles han sido los motivos o circunstancias por la cual se opta trabajar la problemática planteada desde los procesos curriculares, pedagógicos y didácticos en relación a las no existencia de procesos comunicativos en función de la educación bilingüe intercultural y la disparidad frente a las competencias comunicativas, bien sean, estas desde las evaluaciones externas del ICFES o de aquellas prácticas de escritura que puedan fortalecer el manejo de la lengua materna y el español, tanto en el contexto oral como de la producción escrita en función de la literatura y el género lírico.

Desde el capítulo *segundo*: se presenta una visión panorámica de aquellos procedimientos y herramientas metodológicas que se establecieron para el diseño e implementación de esta propuesta, el desarrollo y sistematización de la información y análisis de los datos encada una de las fases trabajadas a lo largo del proyecto. La metodología y el enfoque son flexibles; estos se enmarcan en la investigación cualitativa en el contexto educativo, igualmente está orientada por el enfoque IAP, el cual relaciona a su vez, aspectos del contexto etnográfico y la etnometodología; ya, que existe una interacción directa con la población objeto de trabajo, comunidad embera *eyábida*, e igualmente permite conocer aspectos socioculturales y cosmogónicos que se evocan en el *truambi*, su significado e importancia cultural, facilitando la comprensión y reflexión de las relaciones interpersonales y el mundo circundante educativo propio.

Si bien, la etnografía permite conocer y entender la realidad cultural embera, la etnometodología asume por su parte organizar dicho contexto real de los sujetos participantes a partir de entrevistas,

diálogos y sesiones de traducción; es decir, aportan a las competencias orales y escritas en los estudiantes a partir del *truambi* y el desarrollo de habilidades e interacciones interculturales. Desde esta mirada el producto final de la cartilla *truambi*, es la expresión directa de todos estos aspectos socioculturales que, al ser trabajados y reflexionados desde la metodología establecida, dan cuenta de un trabajo colaborativo y dinámico que está relacionado con el planteamiento del problema, los objetivos, la práctica pedagógica y la didáctica trabajada desde el contexto.

A partir del *tercer* capítulo: se abordan diferentes conceptos y referentes teóricos que le dan significado, sentido y sustento en cierta medida, a aquellos procesos comunicativos desde la oralidad y las prácticas de escritura. Así mismo, se expone el engranaje entre la *literatura indígena embera*, embera *eyábida* y los *procesos de la oralidad* y el contexto de la *escritura*, dando uso a los *truambis* o cantos tradicionales, bajo el enfoque EIB y su función comunicativa, social y cultural en territorios originarios reflejando y permitiendo, según García, (2009) que los participantes de estos procesos, además, del saber gramatical, también sean hablantes, intermediarios e interculturales.

El *cuarto* y último capítulo: recoge los procesos consolidados y alcanzados con la intervención en el aula desde el proyecto "*truambi*" o *canto embera*. Se resalta igualmente los aprendizajes de los estudiantes del grado 5° de la básica primaria, profesores y demás, miembros de la comunidad que acompañaron este trabajo en sus diferentes sesiones. De igual modo, se establece una relación entre lo teórico y lo práctico, donde se miden los alcances y producto final elaborado a partir de la escritura de los cantos o *truambi* embera *eyábida*. Dichos alcances se logran desde la articulación y triangulación de los resultados frente a los referentes teóricos, metodológicos y la estrategia didáctica innovadora como es el trabajo del aprendizaje por proyectos contextualizados desde una cosmovisión y educación propia.

Al final, las conclusiones son un espacio de reflexión sobre los aportes que este trabajo hace al proceso etnoeducativo y la competencia oral y escrita de la I.E.R Polines acompañado de los anexos



fotográficos, videos y audios de los estudiantes participantes en cada una de las sesiones de trabajo y con los cuales el lector puede adentrarse en el proceso desarrollado, al igual, que los aprendizajes alcanzados con la aplicación de la estrategia didáctica aprendizaje basado en proyectos de aula desde una mirada bilingüe e intercultural.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Capítulo I

### 1. DESCUBRIENDO LOS ELEMENTOS QUE CONFIGURAN UN CONTEXTO ETNOEDUCATIVO PROPIO: HACIA UN ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA COMUNIDAD EMBERA

El objetivo principal de este apartado es conocer la historia de los procesos educativos del pueblo indígena embera, lo cual permitirá evidenciar aquellos aspectos relevantes que configuran el proceso etnoeducativo propio que han establecido desde el PECEI en la I.E.R.I Polines. Uno de los aspectos más importantes que empleado en su proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los sabios o personas mayores de la comunidad y de los saberes compartidos en el núcleo familiar y, así como los contextos rituales y de aprendizaje tal como la tradición del *truambi* o canto tradicional. Esta forma de aprender y transmitir los conocimientos de manera oral y de generación en generación permite retomar las palabras de Bailarín (2006) cuando nos dice que: “Nosotros mismos educábamos a nuestros hijos, los padres se encargaban de los niños y las madres de las niñas” (p.19). Así también, esta forma de pensamiento oral y cultural se evidencia en lo expuesto por Moreno y Calvo (2010) al hablar sobre los procesos etnoeducativos que “gracias a la complejidad de la propia cultura, que abarca todos los aspectos del vivir cotidiano: cosmovisión, labores diarias, cuidado de los hijos, relaciones familiares en comunidad, etc.” (p.134) estas pueden establecer forma de aprendizaje complejas pues abarca múltiples contextos de aprendizaje que parten de la vida cotidiana como del reconocimiento del territorio y la su cultura material, culturas y espiritual. Podríamos llamar a esta forma de conocimiento particular en las culturas originarias como pensamiento ancestral.

En relación con la educación escolarizada que se ha impartido en estas comunidades originarias embera, por parte del Ministerio de educación nacional y se ha priorizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población mayoritaria y no originaria, es decir, se aplican modelos no propios que dejan a un lado el contexto etnoeducativo y el intercultural. Con respecto al material didáctico y pedagógico, no existe un sistema o programa educativo público específico que direcciona y materialice esos pensamientos, procesos culturales, sociales, económicos y político



de estas comunidades en su totalidad. Hoy, tan solo, se puede observar que se implementan en sus aulas de clase algunos textos literarios de la Colección Semilla y de Territorios Narrados con la iniciativa del PNLE<sup>2</sup>, además, la existencia de textos de enseñanza como currículos que están castellanizados y no bilingües, por lo que no se da una relevancia a la lengua embera *eyávida*. Esto implica que este tipo de intervenciones que revitalizan el *truambi* como género de canto son fundamentales como materiales y fundamentos que hagan parte de los planes de estudio y materiales pedagógicos, pero también como reflejo del conocimiento sobre la naturaleza y su forma de expresarlo poéticamente.

### **1.1. Hacia una educación bilingüe intercultural**

Desde esta perspectiva, se hará un breve recorrido por algunos conceptos claves que se vinculan a los contextos multiculturales e interculturales. A partir de estas apreciaciones y de la intervención en el aula con los estudiantes del grado 5° de la básica primaria de la I.E.R.I. Polines, se irá moldeando la construcción de una propuesta alternativa que fortalezca los procesos educativos EIB, de los regulares impartidos en las aulas de esta comunidad educativa, igualmente se propone acercarlas más, al objetivo que persiguen los encuentros de docentes desde los microcentros rurales indígenas y la organización OIA, en el establecimiento de un sistema educativo propio desde la resignificación del PECE, hacia una educación con enfoque intercultural bilingüe.

#### **1.1.1. Breves consideraciones sobre etnoeducación, multiculturalidad, interculturalidad y bilingüismo**

Con respecto a la etnoeducación, este concepto en nuestro país Colombia, es instaurado por la constitución de 1991, donde se reconoce que existe una diversidad étnica y cultural. Igualmente, la ley 115 de 1994 señala las normas generales con las cuales se regula el servicio de la educación pública, e incluye este tipo de poblaciones. Por otro lado, desde el plan sectorial 2002-2006 de la revolución educativa propone “trabajar proyectos que mejoren la pertinencia de la educación en

---

<sup>2</sup> PNLE, Plan Nacional de Lectura y Escritura. Estrategia del ministerio de educación nacional de Colombia



beneficio de los grupos poblacionales más vulnerables, con el objeto de corregir los factores de equidad, discriminación o aislamiento” (2003.p8) que podría beneficiar a las pueblos originarios como el embera *eyábida*.

Por lo que se refiere en términos más concretos a la etnoeducación, la ley 115 de 1994 considera lo siguiente: “Se entiende por etnoeducación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Considerando otra mirada más centrada a la enseñanza aprendizaje que involucran sus procesos sociales y culturales, la definen según Moreno y Calvo (2010), como la caracterización de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, en contextos informales de las culturas. Es decir, que la etnoeducación corresponde a la educación propia de una etnia determina, por consiguiente, se establecen situaciones educativas informales y no formales regida por unos patrones de auto organización (Moreno y Calvo 2010). Ejemplo de este tipo de situaciones informales sería: las enseñanzas que dan las madres a las hijas de las actividades que se llevan a cabo en la casa y la de los padres enseñándoles a los hijos algunos trabajos o actividades como la caza, peca, etc.

Además, de lo planteado frente a lo etnoeducativo, emergen otros conceptos que hacen relación a éste, como por ejemplo la diversidad cultural la cual está entrelazada a la multiculturalidad. Las poblaciones minoritarias u originarias en constante permanencia establecen vínculos con otros individuos que hacen parte de otras culturas o contextos lejanos o cercanos a sus territorios, es decir, no son ajenos al proceso educativo multicultural, ya sea formal o informal como lo manifiestan Moreno y Calvo (2010). En otras palabras la comunidad embera *eyábida*, dentro de sus procesos socioculturales no está excepta, por tanto, desde sus contenidos curriculares y orientaciones del Proyecto Educativo Comunitario, establece una interacción de procesos educativos de interculturalidad.

A partir de este intercambio dado en la diversidad y en contraste con el enfoque EIB, el estudiante embera eyábida, puede establecer nuevas relaciones de convivencia, respeto, valorar lo propio y no propio, aceptarse y aceptar a los demás. A demás de lo anterior para Schmelkes (2002), la multiculturalidad fortalece los procesos de reconocimiento y empoderamiento de lenguas y culturas con quienes se comparte un territorio (p.3).

Junto a la multiculturalidad, aparece la interculturalidad, la cual para (Schmelkes, 2002) es un concepto que quiere ir más allá del de multiculturalidad. Por lo tanto, dice: “se refiere a la relación entre las culturas, que supone un encuentro respetuoso y desde posiciones de igualdad. No admite asimetrías entre culturas de ningún tipo: ni políticas, ni económicas, ni sociales y también busca asimetrías educativas”(p.2) Respecto a lo anterior existe una concordancia entre lo que se plantea y se lleva a cabo al aula de clases, donde uno de los fines es tratar de encontrar un equilibrio de los procesos de enseñanza aprendizaje entre el estudiante indígena embera *eyábida* y el que hace parte del escenario regular – mayoritario partir de los procesos de escritura en lengua materna y el español.

Continuando con esta misma perspectiva otros autores como Meyer (2004) habla que el proceso intercultural es como un camino para abrir la integración. Lo dicho anteriormente, lo complementa Rico, 2005 cuando considera que “la competencia del hablante de una lengua identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de persona de otras culturas”. Por tanto, el estudiante eyábida, mediante el trabajo de intervención donde se desarrolla procesos de escritura a través del *truambi* o canto tradicional tiene una posibilidad de establecer contrastes de significados de ambas lenguas y de esta manera saber comprender al otro e interiorizar dichos aprendizajes para enriquecer el propio.

Para cerrar esta reflexión retomemos los conceptos de (López, 1999) y (García, 2009). Para López, la denominación de intercultural la concibe como aquella que:

Está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnicas y culturalmente diferenciadas. (López, 1999. p8).

Como podemos observar el planteamiento de López, expresa aquella concepción y búsqueda que permite a los estudiantes embera *eyábida* esa oportunidad de encontrarse con su mundo y otros contextos no indígenas para resignificar su aprendizaje no solo, para lo propio sino también para la vida y las interrelaciones que establezca a partir de la construcción de su saber desde los procesos de la escritura entorno a su canto tradicional. Y, Finalmente García (2009) lo precisa de una manera concreta “el enfoque intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales, pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar hablantes e intermediarios interculturales” (p.439).

Corresponde cerrar este apartado con las concepciones del tema del bilingüismo, que al igual que los otros tres conceptos antes tratados, hacen parte de ese enfoque global denominado EIB. Hablar del bilingüismo no es llevar a aula de clases otra lengua distinta a la materna para que produzca hegemonía en los procesos de enseñanza aprendizaje, es equilibrar los procesos comunicativos que permitan que los estudiantes den uso a las dos lenguas y puedan contrastar sus bondades en sus procesos de interculturalidad. Desde esta mirada Schmelkes (2002) dice al respecto “el bilingüismo se trata de un modelo aditivo en el que ambas lenguas sean a la vez objeto de estudio y lengua de enseñanza de forma tal que se asegure el dominio, no solo receptivo (comprensión oral y lectura) sino también productivo (expresión y escrita) en ambas lenguas”(p.5), con esto quiere decir que los procesos que se lleven a cabo desde este enfoque en el aula con los estudiantes de la institución Polines, deben reflejarse más allá de las paredes de los salones de clase, deben ser vinculantes donde la expresión y lo escrito más promuevan contextos dialogantes entre ambas.



Por otra parte, López (1999) manifiesta que “en las aulas donde se lleva a cabo el trabajo del bilingüismo la participación fluye inusualmente y los estudiantes contribuyen al desarrollo de sus aprendizajes y al hacerlo participan espontáneamente” (p.16) Lo cual, es coherente con el trabajo de los aprendizajes por proyecto en el aula. Quiere decir lo anterior, que al desarrollar las actividades en equipo, conlleva a que los estudiantes sean dinámicos, recursivos, y objetivos frente a lo que se quiere alcanzar. Igualmente, Sichra (2006) dice: “cuando se le da uso a la lengua como recurso la diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentar en beneficio de todos los grupos de la sociedad”(p.6) Hacer visibles las prácticas de escritura en lengua materna y en español, dentro y fuera del resguardo indígena Polines, amplía la panorámica de que existe un intercambio intercultural bilingüe que connota la importancia del establecimiento de un proceso sociocultural no solo de costumbres, sino que además vincula derechos de igualdad y de valor a los demás.

En conclusión, es importante conocer cada uno de los conceptos antes tratados para poder abordar más adelante como se vinculan los mismos a los sistemas educativos con enfoque de EIB y que efectos pueden tener los procesos de enseñanza aprendizajes trabajados desde estos enfoques, considerados por los autores antes mencionados, como una nueva alternativa para establecer procesos de diversidad participativa y democrática en las aulas de clases con el fin de disminuir las brechas del saber entre poblaciones originarias o minoritarias cuando se vinculan desde el lenguaje propio y el instaurado por ley en el país.

### **1.1.2. Aspectos conceptuales relacionados con la educación intercultural bilingüe**

A continuación, se presentan algunas cuestiones básicas respecto al enfoque educativo intercultural bilingüe. A partir de esta información, podemos reflexionar y conseguir respuestas significativas del por qué el trabajo educativo EIB en poblaciones minoritarias o indígenas, permite que los procesos de enseñanza aprendizaje involucren tanto a estudiantes, como docentes y la comunidad en general. Recordemos que este enfoque entrelaza tres conceptos básicos a saber: multiculturalidad, interculturalidad y bilingüismo, los cuales se han venido mencionando en

párrafos anteriores; por consiguiente según Gonzales 2017, al considerar este enfoque desde una perspectiva intercultural, se pretende que “los estudiantes alcancen las habilidades del hablante intercultural, esto es, que sean capaces de situarse entre dos o más esquemas culturales y de combinar la óptica interpretativa de los mismos para huir de actitudes como el etnocentrismo”.

Siguiendo en esta misma línea, existe un estudio de López y Kuper (2000), en el cual hacen una radiografía de la gestación, luchas y florecimiento de este enfoque educativo intercultural bilingüe al igual que sus bondades en América latina. Dichos autores, hacen aportes específicos frente a las concepciones de la EIB. Una de esta definición se define la EBI como “una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal” Zúñiga, Pozzi-Escot y López 1991 (citado en López y Kuper, 2000, p.33). Coinciden los autores también, cuando citan a (Monsonyi y Gonzales 1975; Monsonyi y Rengifo 1986; Gigante, Lewin y Varese 1986; Zúñiga – Escot y López 1991) la “EIB es una educación vehiculizada en un idioma amerindio y un idioma de origen europeo que propicia el desarrollo de las competencias comunicativas de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito” (López y Kuper 2000). Es decir, que tanto el embera como el español deben converger y tomar una sola direccionalidad en busca de un proceso de enseñanza aprendizaje de interculturalidad.

Bajo este contexto, el PECE embera *eyábida*, documento que rige los procesos educativos y curriculares de la IERIP, presenta en su contenido un horizonte del enfoque EIB el cual establece un proceso didáctico y pedagógico donde el estudiante y el docente, al igual que los miembros de la comunidad buscan transformar la enseñanza. La existencia de estas conexiones dialógicas, trascienden el proceso mono lingüístico castellanizado que predomina en las aulas de la IERIP, para optar por una competencia intercultural bilingüe dentro de una pedagogía crítica, donde converja igualmente una práctica pedagógica de alteridad que sea pertinente y resignifique la existencia de los componentes curriculares existente.



Considerando lo anterior y de acuerdo a lo que expresa el documento Educación, Escuelas y Culturas indígenas de América Latina, tomo II. El termino EIB alude a programas educativos en los cuales, a parte de la inclusión de la lengua indígena, los contenidos deben estar constituidos por elementos culturales indígenas y también occidentales o *kapunia*, para los embera (Amodio,1998) Si bien se ha hablado solo de la concepción de la EIB, como elemento fundante en los contextos educativos institucionales o de las experiencias escolares, sería de gran importancia conocer desde otro lado cuales son aquellas responsabilidades y participación que los estados o políticas gubernamentales han tenido o aportan para que este proceso educativo se lleve a cabo en las IE. De poblaciones minoritarias o indígenas.

Para empezar Williamson (2004) establece una concepción en torno al papel del estado y la sociedad donde estas deben “generar un sistema educativo, pedagógico, curricular, evaluativo, de gestión que tiene como objetivo responder a las demandas culturales, lingüísticas, educativas en general de los pueblos indígenas desde la institucionalidad formal del Estado y sus áreas de actuación y responsabilidad”(p.25) Si se hace una radiografía a nivel de Colombia, actualmente no se cuenta con un sistema completo, como el mencionado por Williamson, claro está, no se debe descartar los pasos que se han dado para abrir posibilidades de establecimiento de procesos educativos interculturales bilingües; pero, aun así, falta mucho aun por hacer y permitir que existan en nuestra I.E. Indígenas la materialización de estas acciones en su integridad mediante la adaptación curricular.

Si bien es cierto, que existen unas desigualdades educativas, entre la edición impartida en las escuelas indígenas y las no indígenas; no se debe perder el horizonte en que se establezcan o se adapten currículos bien sea por el Estado o las organizaciones indígenas nacionales o regionales como la ONIC y OIA, que conciban unos principios filosóficos como lo expresan Viveros y Moreno (2014) cuando se refieren a la educación Intercultural Bilingüe:

La EIB, parte de la cultura local del alumno, es decir de su forma de pensar y de vivir, de su forma de relacionarse con el entorno, de sus costumbres y tradiciones y del conjunto de símbolos y significados culturales propios. Igualmente manifiestan, la otra cultura aporta sus contenidos y

el currículo trata de transmitir al niño/niña los saberes, las interpretaciones y los conocimientos de las dos culturas (p.60)

Lo anterior dista mucho del sistema propuesto por nuestro país Colombia, ya que la política de etnoeducación para la diversidad, busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo; pero la realidad en la institución Polines es distinta a la planteada. Sin embargo, En el contexto de latino América, por ejemplo, existen países como Ecuador, Bolivia, Perú, México, Chile, Paraguay, entre otros, donde este sistema o enfoque educativo EIB se han institucionalizado, asumiendo responsabilidades por parte del Estado y correspondiendo a los derechos de la población indígena existente en estos territorios. De igual manera, conlleva a presentar nuevas alternativas educativas, flexibles, coherentes y pertinentes que contrarrestan las desigualdades entre la población escolarizada indígena y la mayoritaria de las escuelas regulares. En conclusión, el impacto de la EIB en la educación indígena, esta mediada por aquellas factoras que se puedan considerar dentro de un proceso evaluativo de calidad educativa pertinente, eficaz y eficiente, que arroje resultados concretos de avances o existo alcanzados o no, por los estudiantes que participan de este enfoque intercultural bilingüe.

## **1.2. Planteamiento del problema**

En relación con los conceptos y aspectos del enfoque EIB, tratados en el apartado anterior, se considera pertinente exponer y hacer una lectura de aquellos procesos curriculares, de las prácticas de aula, los procesos pedagógicos, la didáctica y las formas de abordar los aprendizajes de los estudiantes por los docentes en la Institución Educativa Rural Indigenista Polines. Lo anterior, con el objetivo de establecer una idea del porqué, dichos elementos relevantes, mencionados anteriormente, aportan a la identificación de la problemática institucional relacionada con la enseñanza de la lengua y la literatura desde el contexto de las prácticas de escritura bilingüe en el resguardo Polines.

Avanzando en este recorrido, se observa que la Institución Educativa Indigenista Polines, cuenta con un PECE<sup>3</sup> hace aproximadamente 10 años. Dicho nombre actual reemplaza la denominación PEC<sup>4</sup>. Este cambio se da desde los procesos organizativos del SEIP<sup>5</sup> considerando que su resignificación permite un contexto más incluyente a los embera que habitan en territorio Antioqueño. Resignificar el PEC por el PECE, conlleva a los pobladores originarios reconocer y comprender que su historia presenta cambios en los aspectos socioculturales y organizativos de una manera distinta a los procesos orientados desde las políticas educativas mayoritarias existentes en Colombia.

Es de considerar que dicho PECE, se ha venido resignificando a través de la participación de sus docentes, autoridades y miembros de la comunidad en los microcentros generales de los CERÍ<sup>6</sup> embera eyábida, orientados desde la OIA<sup>7</sup> y el acompañamiento de la secretaria de educación departamental de Antioquia. Para la población embera en general y, más aún, para la Institución Educativa Rural Indigenista Polines, es relevante la existencia de un proyecto educativo comunicativo indígena porque estructura un currículo propio desde un contexto intercultural, promueve espacios de participación y autonomía educativa, que corresponda a las necesidades educativas del pueblo embera eyábida del municipio de Chigorodó, especialmente en cuanto a la revitalización de su cultura paralelamente a la alfabetización en la lengua dominante español.

Con respecto al contenido, el Proyecto Educativo Comunitario Indígena resalta tres componentes básicos: lo político organizativo, lo pedagógico y lo administrativo. Igualmente sintetiza en uno de sus principios relacionado con los fines educativos, lo siguiente:

---

<sup>3</sup> PECE, Proyecto Educativo Comunitario Indígena

<sup>4</sup> PEC, Proyecto Educativo Comunitario

<sup>5</sup> SEIP. Sistema Educativo Indígena Propio

<sup>6</sup> CERÍ. Centros Educativos Rurales Indígena

<sup>7</sup> OIA. Organización Indígena de Antioquia



La educación como elemento de transmisión y transformación de nuestra cultura, tiene como finalidad principal el fortalecimiento y permanencia de la cultura, la reafirmación y búsqueda de equilibrio de nuestros pueblos, territorios y resguardos; debe fortalecer la conservación de la naturaleza, la unidad de todos los indígenas de Antioquia y la conciencia de la identidad indígena en el contexto local, regional y nacional (2017, p.16).

No obstante, el trabajo desde las CDA<sup>8</sup> y los acompañamientos al aula, que hago como tutor junto con los profesores, permitió identificar que cierto número de pobladores del resguardo no manejan el español con fluidez y buena comprensión; por ello, la necesidad de una educación intercultural bilingüe que permita atender a las necesidades que se presentan en las dos lenguas. Asimismo, son escasos los procesos de escritura de su propia lengua.

Dado que, no se ha establecido en el hacer y quehacer del maestro, una apropiación de construir, y ejecutar acciones didácticas y pedagógicas que apunten al establecimiento en la Institución Educativa Rural Indigenista Polines una permanente reflexión del proceso educativo EIB, por falta de un plan nacional formativo y de orientación pedagógica respecto al enfoque intercultural bilingüe, el profesor, carecerá de conocimiento didáctico tanto de contenido como pedagógico para atender los aprendizajes de los estudiantes en este enfoque.

Por otro lado, desde el SEIP<sup>9</sup> de no se ha planteado aún, una propuesta etnoeducativa propia escrita que llegue a cada uno de los CERI; esto explica el por qué, el estudiante escolarizado embera eyábida no tiene unos óptimos resultados a la hora de enfrentarse a las pruebas externas SABER<sup>10</sup> en el componente de lenguaje y a darle uso y sentido a dicho proceso comunicativo de

---

<sup>8</sup> CDA, Comunidades de Aprendizaje. Estrategia del programa todos aprender del ministerio de educación nación de Colombia.

<sup>9</sup> SEIP. Sistema Educativo Propio Indígena

<sup>10</sup> SABER.



manera dinámica en las experiencias vividas. Se suma a la problemática el hecho también, que las pruebas no se presentan en lengua materna embera pues el estado califica las instituciones etnoeducativas de la misma manera que en el resto del país, lo que pone en clara desventaja a los modelos educativos propios de los pueblos originarios.

Adicionalmente, muchos estudiantes, aunque dan uso a la lengua materna embera *eyábida* no logran escribirla y traducirla de manera adecuada, pues no se ha realizado un proceso de alfabetización comprometido en su lengua materna. Cabe destacar que los resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° que se aplican a la población escolarizada a nivel nacional, muestran resultados de niveles bajos en los estudiantes originarios, frente a la población mayoritaria escolarizada no originaria.

Para el año 2016 dichas pruebas al igual que el ISCE, que reporta el siempre día E, en relación con la competencia escritora en lenguaje, presenta los siguientes resultados en la Institución Educativa Rural Indigenista Polines.

Tabla 1. Información resultados prueba saber 2016 competencia escritora lenguaje

Competencia de lenguaje no alcanzada prueba SABER	Los estudiantes no contestan correctamente las preguntas correspondientes a la competencia escritora en la prueba de lenguaje	Los estudiantes no dan cuenta de los mecanismos de uso y de control de la lengua ni de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.	Los estudiantes no dan cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de la producción de un texto, en una situación de comunicación particular
Porcentaje de estudiantes por competencia no alcanzadas	73%	84%	76%

Tabla 1, Resultado prueba SABER 2016 competencia escritora lenguaje

La información de la tabla 1 muestra el panorama existente de la no apropiación de las competencias comunicativas que se han establecido en la población escolarizada del resguardo

Polines y por ende los porcentajes de competencia no alcanzadas reflejan una realidad injusta frente al gran esmero que la cultura embera *eyábida* ha puesto por mantener su lengua como dominante en su territorio. Por tanto, la descontextualización de las evaluaciones externas promovidas por el MEN para medir competencias lectora y escritora entre los pueblos originarios donde su lengua es dominante, es arbitraria no corresponde a los modelos educativos propios ni mucho menos a la realidad de sus contextos de aprendizaje.

Así mismo, la existencia de procesos educativos propios que no vinculan permanentemente las prácticas de escritura de traducción de lengua materna al español y viceversa, el no entender y comprender una segunda lengua en su totalidad como el español, no estar alfabetizados en ninguna de las dos lengua, son algunos de los factores que en cierta medida no favorecen el desarrollo de las competencias en lenguaje exigidas por el sistema educativo.

Lo anterior se evidencia por ejemplo; cuando se observa que la población del resguardo habla la lengua materna, pero no posee un conocimiento general o básico de su escritura, a excepción de algunos docentes y líderes de la comunidad. De igual manera, los estudiantes con los cuales se lleva a cabo esta intervención lo manejan en un nivel muy regular, en otros es nulo. En el aula de clases los profesores realizan sus actividades de enseñanza aprendizaje y específicamente la de la producción escrita entorno al español; convirtiéndose éste, en el eje central de la enseñanza debido a las exigencias y presiones del MEN; por consiguiente se viene estableciendo un cierto grado de monolingüismo castellanizado y no un bilingüismo oral y de escritura como se debe esperar en los territorios o poblaciones originarias.

La competencia escrita, tanto en las lenguas embera *eyábida* como en español, presenta en cierto modo deficiencias del nivel intratextual y de estrategias discursivas para un buen manejo del bilingüismo intercultural que los haga competitivos en los dos contextos culturales. Por tanto, no contar con la existencia de un currículo pertinente que vincule materiales didácticos y pedagógicos contextualizados desde la EBI, la competencia escritora y su comprensión comunicativa, presentará

dificultades tanto en el contexto propio como del no propio en la producción de un texto oral o escrito. De tal manera, se hizo necesario pensar en un trabajo de investigación etnometodología que involucre no solo el aula, sino a la comunidad y que dejara como resultado un material pedagógico bilingüe y de esta manera surge la idea de aprender, escribir y traducir el *truambi* o canto tradicional embera.

Habría que decir también, que se presentan ciertas dificultades internas y externas que no permiten que se lleve a cabo la práctica en las aulas de la EIB, desde las internas, podemos



Ilustración 1, Ejercicio de escritura proyecto truambi

mencionar las siguientes: *gestión educativa*, no existe un PECEI o plan curricular bien estructurado direccionado y cohesionado que pertenezca a la práctica de la enseñanza intercultural bilingüe para cada uno de los niveles de enseñanza. En cuanto a los procesos *didácticos* y *pedagógicos*, existe una carencia y ausencia de una didáctica de lengua al

igual, que un método de enseñanza. Igualmente, no existe un material didáctico pertinente para el uso y trabajo en las aulas de clases con los estudiantes orientado a la EIB. Además, podemos mencionar que no existe una *formación pertinente* del conocimiento didáctico del contenido en el ámbito del etnoeducador que le permita asumir unas prácticas de aula en el enfoque EIB.

Con respecto a las dificultades *externas*, se encontraron: las relacionadas con la *política educativa*, si bien es cierto, que se han creado y dictado normas específicas relacionadas a favor de las poblaciones indígenas, estas no han sido lo suficientemente determinantes por quienes las ejecutan, para que se dé un verdadero proceso de enseñanza propia - etnoeducativo o EIB. A sí mismo, se observa que las evaluaciones tipo *SABER* o de caracterizaciones son estandarizadas y direccionadas desde el currículo nacional, y no reflejan la inclusión o diferenciación de los aprendizajes de la población escolarizada en cada territorio originario y mucho menos tienen en cuenta sus lenguas apelando a su pertinencia desde la Ley de Lenguas Nativas. Por último, se



suman la *planificación educativa* y sus programas curriculares nacionales frente a los territorial, regional y nacional. Hay que decir también, que ciertos procesos y habilidades a desarrollar desde el área de lenguaje, necesitan implementar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas que hagan parte del currículo institucional.

Es por ello, la importancia de generar reflexión en pro de la diversidad cultural y étnica, donde se pueda pensar unas políticas educativas interculturales y atender las características, propósitos y necesidades de los contextos originarios que permitan direccionar procesos curriculares y pedagógicos cada vez más incluyentes, donde se pueda establecer igualdad del saber o un enfoque diferencial. Si, se quiere que los aprendizajes de los estudiantes embera eyábida, tengan ciertas mejoras en las competencias básicas del saber evaluado, y en la práctica de uso cotidiano en un contexto multicultural bilingüe, deben realizarse acciones coherentes y pertinentes, por ejemplo: procesos de aprendizaje orientados hacia la diversidad cultural que fortalezcan el código oral y escrito del embera *bedea*<sup>11</sup> y español que en este trabajo se aplica al aprendizaje, escritura y traducción de la tradición poética *truambi* o cantos tradicional embera.

En consecuencia a las reflexiones elaboradas con los profesores embera de la I.E.I.R Polines y, desde el acompañamiento en aula y los encuentros en comunidad de aprendizaje, además de la revisión de los componentes curriculares pedagógicos y el PECE, se llegó a la conclusión de la no existencia de una estrategia didáctica ni método de enseñanza del enfoque EIB que permita trabajar en el aula procesos de enseñanza aprendizaje orientados al bilingüismo intercultural. Por consiguiente se enuncia la siguiente pregunta que permite dilucidar este problema en la práctica y desde la consolidación de materiales pedagógicos desde el enfoque EIB: ¿cómo desarrollar la competencia escritora bilingüe e intercultural a partir de los *truambi*<sup>12</sup> o cantos tradicionales en la lengua *embera eyábida* y su traducción al español entre los estudiantes del grado 5° de la Institución

---

<sup>11</sup> Bedea, significa en embera, palabra; embera *bedea*, la palabra de la gente. Nombre con el cual se denomina la lengua que hablan los embera

<sup>12</sup> *Truambi*, palabra embera con la cual se denomina canto. El *truambi* para los embera *eyábida*, es la expresión cultural de su pueblo y proceso de enseñanza y recuperación cultural. Para los *eyábida*, existen tres tipos de cantos: el *yadakari*, el *truambi* y el *truambi-ama*.



Educativa Rural Indigenista Polines como una estrategia de enseñanza y alfabetización bilingüe intercultural?

### **1.3. Justificación**

Con respecto a la propuesta de trabajo, puntualizaremos el por qué y el para qué, es importante desarrollar esta intervención en el aula con los estudiantes del grado 5° de básica primaria de la Institución Educativa Rural Indigenista Polines, dando uso a la estrategia metodológica del aprendizaje por proyectos el cual vincula los *truambi* o cantos tradicionales embera *eyábida* con el fortalecimiento de la competencia escritora bilingüe intercultural en el contexto etnoeducativo y de la revitalización de sus tradiciones culturales, pues a pesar de que esta comunidad embera *eyábida* habla fluidamente su lengua, los niños en general desconocen estas formas de canto. A continuación, partiremos desde la fundamentación legal, ruta que muestra esas luchas de las poblaciones originarias a nivel nacional, que aunado esfuerzos políticos-sociales desde su cosmovisión, han reivindicado sus derechos y deberes frente a unas realidades, necesidades e intereses culturales que buscan un sistema con enfoque EIB.

Así pues, aunque la política pública educativa nacional ha direccionado los sistemas formativos de enseñanza aprendizajes de dichas poblaciones a la castellanización, estas han tratado de visibilizar toda la riqueza del lenguaje oral y de escritura que existe, no desde el código escrito propiamente dicho, sino desde ese lenguaje de signos, señales, gestos, pinturas faciales como corporales y la oralidad que se han conservado y transmitido a través del tiempo y en generaciones. La comunidad embera *eyábida* del Resguardo Polines específicamente, ha sido capaz de llenar el vacío institucional del Estado enseñando sus saberes desde una perspectiva ancestral y, en este sentido, se han conservado como una de las comunidades con mayores cantidad de hablante en lengua materna de Colombia. El uso de su lengua ha sido una forma de resistencia consciente de los procesos de intervención y aculturación de la cultura dominante, a pesar de que estamos hablando de un territorio muy cercano a los poblados urbanos de la zona Urabá, principalmente el municipio de Carepa y Chigorodó.

Como se ha dicho, estas consideraciones comienzan a darse a partir de la Constitución Política de 1991 donde se hace un reconocimiento a la pluralidad y al respeto de la existencia de los diferentes grupos étnicos en el territorio nacional. En el artículo 10, se puntualiza que “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (2010, p.15). Como se puede observar tácitamente, dicha promulgación constitucional, no se ha llevado a la praxis ni instaurado de manera seria y pertinente en estas minorías étnicas.

Además, es importante considerar otras leyes, decretos y directivas ministeriales que orientan y promueven criterios para el establecimiento de los procesos educativos bilingües. Entre estas, se encuentra la Ley 115 de 1994, donde se señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Así mismo el decreto 804 de 1995, establece los principios de la etnoeducación, la formación y administración de los etnoeducadores y las orientaciones curriculares especiales para los territorios originarios.

Algo similar ocurre con la expedición del decreto 1122 de 1998; con el cual se incorpora en las instituciones la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los colegios públicos y privados que tengan los tres niveles de enseñanza: preescolar, básica y media. Promulgación que ha servido como referente para establecer procesos pedagógicos y curriculares en las aulas de poblaciones embera *eyávida* dentro de los propósitos de este trabajo de profundización. También la Ley 1381 de 2010 de Lenguas Nativas que considera los siguientes elementos: “protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus habitantes” (p.1-7); acompaña a esta ley, el decreto 1953 de 2014 con el cual se crea los SEIP, sistemas de educación indígena propio, específicamente relacionado con la educación y la elaboración de referentes pedagógicos (Areiza, Cárdenas y Fonseca, 2014). Sin embargo, estas leyes poco se han implementado y aún estamos lejos de garantizar los derechos

lingüísticos de las comunidades originarias como se ha evidenciado hasta ahora con la población embera *eyábida* del Resguardo Polines.

Recapitulando lo expuesto en párrafos anteriores, se debe tener en cuenta que, en Colombia, la atención educativa de la población originaria está fortalecida en lo etnoeducativo y el bilingüismo desde la ley; pero cuando se está en terreno y se contrasta, la realidad es otra. En las escuelas rurales donde predomina la atención de esta población, no se cuenta con las herramientas pedagógicas necesarias para impartir una educación donde el bilingüismo haga parte del currículo. La existencia de docentes etnoeducadores, no es relevante para garantizar los aprendizajes de la competencia comunicativa de lenguaje bilingüe en los estudiantes embera *eyábida* sino hay un apoyo estatal que lo respalde.

Así mismo, en esta búsqueda de la consolidación de la etnoeducación propia enmarcada desde la EIB son los planes de vida embera, los cuales deben estar articulados a los procesos organizativos y participativos de la comunidad. Para la OIA, deben estos planes basarse en 4 pilares: territorio, cultura, autonomía y unidad. En el resguardo embera *eyábida* Polines, el cual hace parte del cabildo mayor de Chigorodó, este plan de vida está concebido como “*Kamokaradaida bia duanaida*” que significa: “nuestros sueños para estar bien” y, se enfoca, planea y proyecta en: gobierno y justicia, vivienda y servicios públicos; cultura, educación, territorio y recursos naturales, por último, medios de vida indígena. Según la OIA, estos procesos buscan en últimas, la reivindicación y la integridad de los derechos humanos y étnicos, para el fortalecimiento de los planes de vida comunitario.

Dichos planes de vida comunitarios lo conciben como aquellos sueños que persiguen para el bienestar de sus territorios mediante la formulación de proyectos, previo a un diagnóstico acordado en consenso entre la comunidad y las autoridades locales. Estos proyectos de vida contienen información de la comunidad, sus recursos y sus necesidades.



Después del Plan de Vida, hay que resaltar que los contenidos curriculares considerados en el PECIA<sup>13</sup> en su resignificación, actualmente establecen un componente de política educativa de etnodesarrollo del cual es bueno decir, que se enmarca un modelo propio, autónomo y descentralizado. Sin embargo, las actividades e implementación de estrategia, instrumentos y recursos en las planeaciones y prácticas de aula del maestro etnoeducador embera, no es coherente con lo expuesto en el PECIA, cuando enuncia: “el proyecto educativo busca hacer posible que el pueblo eyábida, sea consciente de sus raíces, a fin de poder disponer de puntos de referencia que sirvan para ubicarnos en el mundo y relacionarnos con las demás culturas (2017, p.6) Es decir, que dichas prácticas de aula, deben fortalecer la identidad cultural, construir y propiciar espacios de saber, desde su cosmovisión y dar uso a los procesos interculturales y bilingües, entre otros.

En cambio, aunque en los diversos espacios de encuentro e interacción con los etnoeducadores se ha conversado respecto a sus prácticas de aula y la vinculación de su modelo educativo propio, se sigue llevando al aula, acciones, estrategias y procesos didácticos al igual que pedagógicos direccionados con lineamientos de enseñanza para la población mayoritaria. Lo cual no favorece el objetivo ni los principios que orientan la enseñanza de la lengua materna embera y el considerando los pilares del mundo embera eyábida (territorio, cultura, autonomía, unidad, educación, y medios de vida indígena).

Teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores del por qué y el para qué, fortalecer el proceso educativo EIB mediante las prácticas de escritura en los estudiantes del grado 5° de primaria del Resguardo e Institución Educativa Indigenista Polines, se ha optado dar uso al *truambi* o canto tradicional embera eyábida en la propuesta de intervención en el aula, por las siguientes razones: en primer lugar, el *truambi*, hace parte del contexto etnoeducativo, poético y ritual del mundo embera; en segundo lugar, ésta forma de canto, de comunicación y de trasmisión oral, permitirá que los estudiantes lo aprendan y lo resignifiquen mediante su escritura bilingüe y traducción al español. En tercer y último lugar, el proyecto de aula incorpora en su estrategia, la

---

<sup>13</sup> PECIA. Proyecto educativo comunitario indígena de Antioquia



literatura desde el género lírico; por ello, la importancia de que a partir de la propuesta se genere o construya material didáctico, se recolecte y sistematice información que contribuya a enriquecer el currículo, las prácticas de aula y el PECE existente en la institución Polines.

Así mismo, dicho *truambi* o canto embera *eyábida* es un modo de expresión comunicativo, el cual se puede vivenciar, compartir y practicarse en el aula mediante la escritura en lengua materna y en español fortaleciendo el contexto etnoeducativo e intercultural. Establecer estos procesos de dinámicas de aprendizaje permite visibilizar no solo las tradiciones embera, sino también a los pobladores no indígenas dentro y fuera del resguardo, dando a conocer las diferentes visiones de mundo del pueblo embera, y a su vez, establecer diálogos de saberes más horizontales.

#### **1.4.Objetivos**

##### **1.4.1. Objetivo general**

Desarrollar la competencia oral y escrita bilingüe (español y embera) e intercultural a partir de los *truambi* o cantos tradicionales embera *eyábida* en los estudiantes del grado 5° de la I.E.R. Indigenista Polines como una estrategia para fortalecer la lecto-escritura y los procesos de alfabetización.

##### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Describir algunos procesos de las prácticas de la competencia escrita bilingüe en los estudiantes embera *eyábida* del grado 5°.
- Desarrollar prácticas de lecto-escritura bilingüe del canto *truambi* a partir de la implementación de proyectos de aula.
- Contribuir en la elaboración de estrategias metodológicas y didácticas en contextos EIB que favorezcan las prácticas del género lírico –el canto y la recuperación de saberes propios.

- Recopilar y sistematizar de forma escrita y oral los cantos o *truambi* trabajados con los estudiantes en el proyecto de aula como resultado de la intervención en el aula.

### 1.5.Contextualización de los embera

Mi propósito al escribir este apartado es permitirle al lector conocer aspectos relevantes sobre los embera en general y, los embera *eyábida* en particular, en relación con su contexto sociohistórico, territorial, educativo y cultural. Para empezar, partamos de la pregunta ¿quiénes son los embera? De acuerdo con información tomada del PECIA, son gente de montaña. Denominación que reciben por estar viviendo en lugares lejanos de la zona urbana. Con respecto a su segundo apelativo de ser llamados katíos (y no *eyábida*), es porque han habitado y se ubican en la actualidad en territorios que en el pasado pertenecieron a los katíos. Es de resaltar que las diferentes denominaciones de los grupos embera, hace alusión a la relación que tienen con su medio geográfico.

Dentro de las familias embera, los *eyábida* son la etnia mayoritaria en el departamento de Antioquia y pertenecen al tronco lingüístico Chocó. Aún conservan y hablan la lengua “*embera bedea*” y siguen preservando sus costumbres y cultura, por ejemplo; los rituales como el *jemené*, el Jaibaná, la pintura, la danza, el canto, tejidos, y vestuario etc. Los embera, los podemos ubicar en algunos departamentos del territorio nacional como: Choco, Antioquia, Córdoba, Risaralda, Caldas, Valle del cauca y Caquetá. A nivel nacional se distinguen las siguientes familias: *Chami*<sup>14</sup>, *Dobida*<sup>15</sup>, *Gonadule*<sup>16</sup> y los *eyábida* o también nombrados *Katios*<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Chamí. Etnia perteneciente a la familia de los embera

<sup>15</sup> Dóbida. Etnia perteneciente a la familia de los embera, habita por lo general cerca de los ríos.

<sup>16</sup> Gonadule. Grupo étnico indígena de la familia embera.

<sup>17</sup> Katios. Segunda denominación que le dan a los embera *eyábida*.

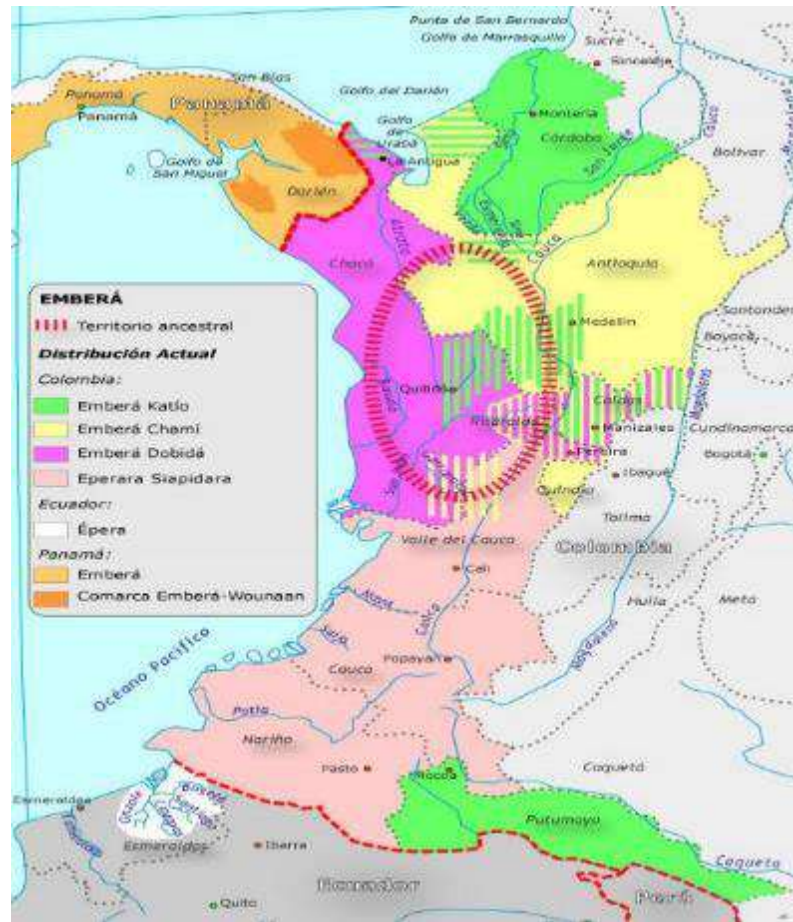


Ilustración 2 Mapa distribución de las etnias embera en Colombia  
Recuperado de: <https://pueblosoriginarios.com/sur/caribe/embera/embera.html>

### 1.5.1. El embera y el encuentro con el hombre blanco

A continuación, hablaremos de los embera en la época de la colonización española. Según el portal *pueblos originarios*, se destaca que para este tiempo los embera estaban constituidos como un único tronco étnico aborigen y no existía la distinción de grupos como en la actualidad. Los primeros colonizadores que establecen ese acercamiento en el golfo de Urabá fueron: Alonso de Ojeda y Núñez de Balboa, quienes fundan poblados como: San Sebastián de Buena Vista y Santa María la Antigua del Darién. De acuerdo con la fuente investigada, a partir del momento en que existe este encuentro entre indígena y el hombre blanco, esta etnia inicia la fragmentación de sus territorios y su cultura embera originaria.



Además, en otras consultas bibliográficas como la que ofrece el libro *Genealogías de los indígenas Katíos de Dabeiba* se puntualiza que ese primer encuentro entre los embera y los conquistadores se produce en el año 1512 y 1513, su principal motivo de ocupación fue llegar al tesoro del *Dabeibe* que para ese entonces poseía muchas riquezas y una tierra que daba frutos de “naranjas de oro” (H. Martínez, 1989).

### **1.5.2. El embera y su evangelización**

Todavía cabe señalar que el pueblo embera ha pasado por muchos procesos de colonización, además del encuentro con los blancos, la evangelización que se dio con las misioneras *Lauritas* en el año de 1914. La madre Laura Montoya se establece en Dabeiba con su comunidad religiosa durante 10 años donde trabajo con un interés y pedagogías especiales y, en el año 1952, la comunidad regresa y continua con la labor que habían comenzado (H. Martínez, 1989) entre ellas la configuración de una gramática embera natío y un modelo de evangelización educativo.

Dado el proceso de expansión y ocupación de territorio por los *paisas* en los años (1914 y 1925) donde se inicia una colonización de los territorios rurales y abandonados por el estado, especialmente en el Urabá y el Occidente antioqueño por políticas económicas e intereses sociales y geopolíticos debido a que son territorios estratégicos por el acceso al mar y al río Atrato. Es aquí, cuando inician las misiones de las *Lauritas* en los territorios de los indígenas de Dabeiba con la hermana Laura Montoya, en busca de sometimiento del evangelio a estas poblaciones que desconocían una supuesta idea de Dios de la iglesia católica, pero sin reconocer las tradiciones espirituales embera.

El proceso de evangelización y catequización llevado a cabo según, lo expuesto por Castro (2003) con los embera no fue fácil, hubo resistencia por parte del nativo en un principio frente a los asentamientos no indígenas que llegaban a sus territorios y la educación que su dios *Karagavi*<sup>18</sup>,

---

<sup>18</sup> Karagavi. Dios creador del mundo embera



y su médico tradicional y guía espiritual *Jaibana*<sup>19</sup>, no debían ser considerados como el ser que dio la vida y, al cual se le debe adorar. El establecimiento por parte de las hermanas de un mecanismo de defensa para cumplir su misión, hace que se ideen estrategias que les permiten un acercamiento a los embera. Entre estas estaban: acoplarse a los modos de vida de los embera, establecen una política del amor, de inclusión, se muestran como madre y dan uso a la virgen como deidad, el dar recibir (ofrecer regalos a los indígenas), entre otras. Dicho de otra manera, el proceso de evangelización solo se inicia cuando indígenas y misioneras habían logrado una empatía. Se describe aquí, una de esas acciones realizadas por la hermana Laura, del texto: de tal mujer tal hazaña.

Llegó pues el día tan esperado y a tempranas horas pasaron un par de indígenas, padre e hijo con su carga de plátanos. Laura con el mayor disimulo logró que entraran al salón mostrándoles interés de comprarles algo. El par de hombres simpatizaron con las viajeras y se marcharon con la promesa de regresar en ocho día (2004, p.144)

La enseñanza que primaba era el establecimiento del bien y del mal reconocimiento del alma y del lugar que Dios ocupaba en el cielo para restituir las prácticas indígenas que las misioneras consideraban como diabólicas. En este proceso de aculturación las misioneras tomaban elementos culturales y hacían contrastaciones de lo vivo y no vivo mediante el dibujo, para que estos, comprendieran la importancia de Dios en la creación de la humanidad.

En síntesis, el trabajo misional sirvió para que los indígenas y los antioqueños se relacionaran y construyeran nuevos procesos de integración cultural, pero no quiere decir que esta intervención haya afectado las tradiciones y la identidad cultural del pueblo embera, pues la evangelización constituyó no sólo un proyecto educativo-religioso sino un proyecto de soberanía de Estado. Se da, además, desde lo religioso un sincronismo donde el indígena incorpora todas las enseñanzas y

---

<sup>19</sup> Jaibana. Personaje de gran importancia en las poblaciones indígenas embera posee sabiduría, y conocimiento de los espíritus o jais y la medicina tradicional, realiza rituales para curar

catequesis recibidas a su cosmovisión, aun así, no le llevaron a que se despojara del todo de sus creencias. De acuerdo a lo expuesto por Carmona (1988) Se presenta así mismo, una no comprensión de las misioneras del proceso comunicativo que los indígenas le daban uso a través de sus pinturas y puesta en juego de la “incapacidad” como mecanismo de resistencia y defensa a la evangelización (Castro, 2003) que en cierto modo aun lo puede uno notar en los diferentes procesos de acompañamiento desde la CDA y en el aula frente a las acciones pedagógicas o didácticas relacionadas con el español “*es que el embera no entiende el español*”.

### **1.5.3. El embera: su cultura y tradiciones**

Ahora veamos según desde el portal de la ONIC, algunos aspectos importantes de la cultura embera *eyábida* a saber: los procesos culturales y tradicionales presentan diferencias dependiendo el lugar donde habite el grupo étnico embera sea *dóbida* o *eyábida*. El mundo del embera *eyábida*, gira alrededor de la palabra, es muy significativo para ello los mayores ya que estos poseen la sabiduría y el conocimiento. Otras maneras de comunicar sus estados y ciclo de vida son las pinturas faciales y corporales. Desde su cosmovisión existen tres mundos. El de arriba o *bajia*<sup>20</sup>, donde vive *Karagabi*, dios principal y lo acompañan la luna *jedeko*<sup>21</sup> al igual que el trueno *Ba*<sup>22</sup>. El de los humanos que es la tierra *egoro*<sup>23</sup>, y viven los embera y el de abajo *aremuko*<sup>24</sup> o *chiapera*<sup>25</sup>, donde podemos conseguir al *Jaibaná* sabio tradicional. Existen otros elementos culturales y tradicionales como: Dentro de los rituales y costumbres se encuentra el *jemené*<sup>26</sup>, cuyo objeto es celebrar una fiesta en torno a la niña embera que pasa de la niñez a la vida adulta, es decir cuando

---

<sup>20</sup> *Bajia*. Mundo de arriba don se encuentra Jaibana.

<sup>21</sup> *Jedeko*. Luna.

<sup>22</sup> *Ba*, rayo.

<sup>23</sup> *Egoro*. Tierra.

<sup>24</sup> *Aremuko*. Mundo de abajo.

<sup>25</sup> *Chiapera*, lugar donde habita el Jaibaná.

<sup>26</sup> *Jemené*. Ritual tradicional que se lleva a cabo cuando la mujer embera tiene su primera menarquia y es apta para conformar el hogar.

le llega la primera menarquia, como lo narra la profesora Florinda en Molina, (2015) “a través de este jemené transmitan el poder de seguridad para que se enfrenten a la vida adulta. Y a través del *jemené* vivan unidos en la fiesta” (p.12-13)

Consideremos ahora, la elección del nombre. Para el embera, éste, tiene mucha importancia; en algunos casos es designado por un *Jaibaná*, (Martínez, 1989). El asignar el nombre tiene una connotación particular ya que lo relacionan con su cosmogonía. Generalmente está compuesto y hace alegoría a espíritus, elemento de la naturaleza, costumbre; u otro elemento físico, natural o espiritual. No se puede dejar de lado el vestido tradicional colorido, el canto, la danza el Jaibana o sabio curandero y la alimentación tradicional por ejemplo el plátano asado o *padaumbuma*.<sup>27</sup>

#### **1.5.4. Literatura embera**

Considerando ahora, la existencia de la literatura embera, retomo aquí, las palabras de Vigíl, (2006) “las poblaciones indígenas, son cultura de oralidad”, esto no quiere decir que en esa oralidad no se pueda encontrar una literatura desde el cogido oral. Sino más bien, para contrastarla con la no existencia de un código escrito como tal, formalizado occidental. Dichos textos orales según Gómez (2009), incluyen, juegos, cantos, cuentos, conjuros, oraciones, arrullos y consejos, transmitidos de generación en generación.

De igual manera Rocha (2013), haciendo un poco de historia respecto a la literatura indígena en Colombia, hace un reconocimiento de los grandes progresos de esta a partir de 1991 y de la ley de lenguas nativas 1381 del 2010, existe un género de poesía breve y corta. Este investigador, considera además que los embera leen y escriben usando la pintura en muchas acciones, por ejemplo, de manera corporal y en mucho de los objetos que tallan y construyen a partir de las chaquiras. En otras de sus investigaciones menciona Rocha (2010), que dicha elaboración oral embera se acompaña y apoya en la elaboración gráfica y lo determina como la oralitura indígena.

---

<sup>27</sup> *Padaumbuma*. Alimento embera, plátano asado.



Dentro el mundo embera se tienen trabajos desde la etnografía y la antropología principalmente del pueblo Chamí, pero son muy escasos los trabajos específicos de los embera eyábida del Urabá y del Chocó. Actualmente los jóvenes embera se han visto más abocados a hacer realizaciones audiovisuales que a la literatura, como es el caso de *Dachi Drua* o la serie documental de Señal Colombia dirigida por la joven embera eyábida Rubiela Carupia (Nepono Flor Silvestre) comunicadora social de la Universidad de Antioquia, quien fue desplazada por la violencia a la ciudad de Medellín y no creció en su territorio ancestral en el Resguardo embera *eyábida* de Mutatá. Otra importante joven embera productora audiovisual es Mileidy Orozco Domicó quien ganó el premio India Catalina con su documental *Mu drua*, ella representa la fuerza femenina embera y posee una producción extensa dedicada al mundo embera eyábida del Resguardo Cañaduzales de Mutatá.

Todavía cabe señalar, que la literatura embera no tiene muchos representantes, los pocos textos existentes son; por ejemplo, el libro bilingüe *Aribada jaibaná El Mohán y el jaibaná* publicada en la colección “Territorios Narrados” impulsado por el Plan de Lectura Nacional y de descarga gratuita, el cual se desarrolló en la comunidad educativa embera de Argelia, Antioquia. Este material se presenta como un libro álbum dirigido a la población infantil con el propósito de que conozcan la versión del mito del mohán entre los embera y el cual resalta los valores comunitarios propios de este pueblo originario, pues la solución que los embera le dan a la problemática de este espanto es a través del sueño que permite visionar al jaibaná una solución para reestablecer el orden social y cósmico.

*Zrōarā nēburā o historia de los antiguos* de Floresmiro Dogiramá y compilado por el antropólogo Mauricio Pardo en 1984, el cual recoge la mitología embera del Alto Baudó (Chocó). Floresmiro es el portador de la tradición, quien a lo largo de veintiséis narraciones narra el principio, la importancia de los jaibaná como curanderos, las guerras, los animales y la transformación. Es quizá, el volumen más completo que se ha publicado sobre la tradición oral embera hasta el momento.



Por otro lado y propiamente del Resguardo Polines, está el libro publicado por la Organización indígena de Antioquia titulado *bedeã crinchadê palabras y pensamiento de los mayores* de la docente etnoeducadora de I.E.R.I Polines Maruja Molina Majoré (2015) y quién es una de las portadoras de la tradición y participa directamente en este proyecto sobre el *truambi*. En este texto se presenta en su totalidad en español y compila saberes de diferentes personajes del mundo embera, especialmente los conocimientos y el valor de la pintura facial y corporal entre los embera. El valor de la pintura facial va desde su pertinencia en el ritual del *jemené* (iniciación femenina) hasta la producción del maíz, la pintura para sanar, la pintura de sapa para curar el mal de amores, entre muchos otros.

El vacío bibliográfico que presenta el mundo embera eyábida en particular, también si consideramos la ausencia de gramáticas y de material pedagógico sumado a lo literario quizá se compensa con la nueva energía de la juventud que lleva las historias a la cámara de video, pero eso no significa que la problemática acerca de la falta de oportunidades de la población embera es latente y de las culturas originarias en general y, más, cuando el pueblo embera es víctima de los conflictos paramilitares de la región de Antioquia, Viejo Caldas y Chocó: desplazamiento a las ciudades, pérdida del territorio y descomposición de los valores culturales. Por otro lado, se observa que las direcciones de asuntos étnicos de estos pueblos centran más su atención en los procesos comunitarios, sociales y políticos y no de los procesos culturales. Por tal motivo, el *truambi* como proyecto pedagógico de participación colectiva sirve como excusa para convocar a los estudiantes de 5to para que piense su oralidad desde la escritura bilingüe con miras a la construcción de un material que hasta ahora es inédito sobre el canto embera en el Resguardo Polines.

Del *truambi* y su tradición poética y cultural solo se encuentran pocas menciones en algunos portales en internet donde se destaca el tráiler del documental *Truambi* que está en proceso de elaboración y lo dirige la productora embera *eyábida* Mileidy Orozco Domicó<sup>28</sup>. Desde una mirada poética, la revista Yachay Kusunchi publicó una versión escrita titulada “Truambi Jumpuro Canto

---

<sup>28</sup> Truambi Canto Documental Tráiler <https://vimeo.com/239937713>

de Paruma” de Nataly Domicó del pueblo embera eyábida, el cual expresa poéticamente la importancia de la paruma o falda tradicional de la mujer embera: "Envuelve tu canto en parumas de flores y teje con él, la historia de tus ancestros” (2014, p.61). Este canto exalta la bella femenina y la importancia de su canto comparado con la semilla, el cosmos, la sanación, el fuego y el río.

De tal manera, el esfuerzo pedagógico de recuperar el *truambi* con los estudiantes de 5to y la comunidad embera es un aporte inédito a la divulgación de la tradición del canto embera dentro de un escenario de aprendizaje etnoeducativo, de ahí radica la importancia y el aporte de este trabajo a la comunidad educativa de Polines y a incentivar el proceso de alfabetización en las dos lenguas.

#### **1.5.5. Modelo educativo embera *eyábida***

Con respeto al modelo educativo, el ministerio de educación nacional presenta una estructura de la siguiente manera: se parte del plan de vida, el cual debe ubicarse en un proyecto etnoeducativo y donde se debe establecer un modelo etnoeducativo-propio-comunitario-intercultural. Desde las bases de la organización política de los embera, por ejemplo, el PECIA lo enmarca de la siguiente manera: existencia de una educación propia, que además de vincular el plan de vida establece los siguientes ejes: territorialidad, identidad cultural y auto determinación. Claro está que en la actualidad estas directrices no corresponden a la realidad vivida en los procesos educativos, la falta de unos lineamientos claros y pertinentes para las poblaciones indígenas que vinculen de manera formal los enfoques interculturales o bilingües en sus componentes curriculares.

#### **1.6.Contexto resguardo polines**

##### **1.6.1. Generalidades de la zona y la etnia**

La comunidad indígena de Polines se encuentra a 3 horas aproximada del casco urbano de Chigorodó, y 45 minutos de Piedras Blancas corregimiento del municipio de Carepa en la región de Urabá en la serranía de Abibe, Antioquia.



Ilustración 3 Resguardo Polines: Aulas de Clases

Para acceder a la comunidad Polines desde la ciudad de Chigorodó se debe seguir la siguiente ruta terrestre: llegar a Carepa, donde se toma el carro que dirige al corregimiento de Piedras Blancas, ya en este punto, se utiliza una moto taxi o alquilar un caballo con destino al resguardo Polines, trayecto que está conformado por quebradas, potreros y el río Chigorodó, dichas circunstancias hace que sea una zona de difícil

acceso. El resguardo Polines permanece hoy en día en los límites de su territorio ancestral bajo jurisdicción propia y está conformado por indígenas del pueblo embera eyábida comúnmente conocidos como *Katíos*, etnia que compone el 59% del total de la población indígena de Antioquia (Organización Indígena de Antioquia 2013)



Ilustración 4, Mapa de chigorodo ubicacion Polines

<http://municipiosdarlinson.blogspot.com/2012/10/chigorodo.html>



### 1.6.2. Información general de la Comunidad Polines

Etnia	Comunidad, o Resguardo	Departamento /Municipio	Actividad económica	Número de familias existente	Número de pobladores
embara eyábida	Cabildo Mayor de Chigorodó	Antioquia / Chigorodó	Agricultura	125	800

Tabla 2, Información general de la comunidad Polines

### 1.6.3. Historia de poblamiento del resguardo polines

En relación con la creación del resguardo Polines para el año 1916 solo era extensiones de tierra



Ilustración 5, Habitantes del Resguardo Polines

pertenecientes a una familia indígena de apellido Domicó proveniente Córdoba. Posteriormente los pobladores que llegan a este territorio se desplazan desde Dabeiba, Frontino, Murria, Muriendo y del Sinú, en busca de mejores tierras para la siembra y caza de animales. De acuerdo con la narración del texto, La tradición oral embara en la enseñanza de la lengua castellana, (2006) el nombre del resguardo Polines<sup>29</sup> deriva de un embara llamado Polín, que

se estableció en la desembocadura del río que después fue llamado con su nombre. Alguno de sus primeros pobladores fueron la familia Domicó, Jesús Bailarín, familia Cuñapa, Abelino Bailarín, Joaquín Lana y así, sucesivamente fueron llegando nuevas familias y se logra organizar en primera instancia la comunidad indígena embara eyábida (Bailarín, 2006).

Sin embargo, el texto lo que los ancestros nos dejaron, expone que solo a partir del año 1983 se inicia a hablar de organización como resguardo. Siguiendo con la historia de la organización de

<sup>29</sup> Polines, nombre del resguardo que concentra la población embara eyábida en Chigorodó



Polines, esta inicia el 20 de noviembre de 1984 Domicó (2006) motivado con la llegada de los colonos, personal del despacho de la secretaria de desarrollo y las misioneras de la Madre Laura. Para el año 1985 se nombra el primer gobernador, y se inician los procesos organizativos generales con la designación de los cabildos hasta la fecha.

#### **1.6.4. Aspectos generales del resguardo polines en la actualidad**

El resguardo *Polines* se cobija bajo la jurisdicción del Cabildo Mayor Indígena de Chigorodó, cuenta con su Cabildo Local y Guardia Indígena y otros líderes y lideresas para los diferentes *combites*. Importante resaltar a aquí, que los docentes también son reconocidos como referentes de autoridad en la comunidad. La forma de vivienda de la comunidad *Polines*, es en unidades familiares con la familia extendida en viviendas circundantes. La economía que desarrolla la comunidad del resguardo Polines es mayoritariamente agrícola, cultivando yuca, plátano y papas, además, se dedican a la cría de especies menores como gallinas y cerdos que emplean para consumo propio y para la comercialización en municipios y veredas cercanas.

#### **1.6.5. Prácticas culturales y ancestrales del Resguardo Polines**

De igual manera los embera *eyábida* de la comunidad *Polines*, conservan muchas de sus prácticas culturales ancestrales entre las que destacan los rituales del *Jemené* y el *Jaibanísmo* y la elección del nombre. El *jemené* (ritual de iniciación femenina), al igual que muchas culturas en el mundo, tienen rituales de paso para las mujeres. Un ejemplo en Colombia es el pueblo wayuu y el pueblo tikuna. Respecto al *jemené* el objeto es celebrar una fiesta en torno a la niña embera que pasa de la niñez a la vida adulta, es decir, cuando le llega la primera menarquia; como lo narra la profesora Florinda en Molina, (2015) “a través de este *jemené* transmitan el poder de seguridad para que se enfrenten a la vida adulta. Y a través del *jemené* vivan unidos en la fiesta”

(p.12-13)



Ilustración 5, Actividad sociocultural en clases EIRIP

En este acercamiento de conocer el mundo embera *eyábida*, no se puede dejar de lado la elección del nombre. Para el embera, tiene mucha importancia; en algunos casos es designado por un *Jaibaná* o sabedor curandero (Martínez, 1989). El asignar el nombre, tiene una connotación particular, ya que lo relacionan con su cosmogonía. Generalmente está compuesto y hace alegoría a espíritus, elemento de la naturaleza, costumbre; u otro elemento físico, natural o espiritual.

### **1.6.6. La Institución Educativa Rural Indigenista Polines**

A continuación, hablaremos de los procesos educativos en el resguardo *Polines*. En primera instancia, se dan semi escolarizados a partir de la llegada de la misionera Josefina, perteneciente a las *Laurita*, la cual en el año 1974 organiza y crea la primera escuela. Su misión se enfocó en enseñar unas primeras lecciones a los niños, como: rezar, las vocales, los números (matemáticas). Para el año 1983, se construye el primer salón de clases con aporte de las misioneras, la oficina de asuntos indígenas y secretaria de desarrollo de la comunidad. No poseían profesor, sólo las misioneras se encargaban de llevar a cabo, esta labor durante ocho días en los horarios de la noche. No existía continuidad en el proceso; ya, que las clases eran de vez en cuando, para la época sólo había 38 estudiantes. Ya, en el año 1984 llega el primer maestro indígena José, Bernardo Domicó, el cual se encarga de enseñar las áreas de ciencias naturales, sociales, españolas, lúdicas y matemáticas y por consiguiente se da paso a los procesos de enseñanza formales.

Actualmente la institución educativa posee aproximadamente una población escolarizada de 243 estudiantes en los niveles (preescolar, básica primaria, secundaria y media) que permanentemente realizan intercambios culturales, dentro o fuera del resguardo indígena. El (CERIP) Centro Educativo Rural Indigenista Polines, fue creado bajo el decreto No 2636 de 8 de julio de 1996 y pertenece al núcleo 808 y 099, del municipio de Chigorodó, es una institución de carácter oficial, cuenta con una planta de 12 docentes (10 profesores de aula, un directivo y un tutor) dichos profesores y profesoras, están formados en: etnoeducación, “docentes propios” y los “docentes *Kapunia*<sup>30</sup>” o no indígenas, licenciados en áreas específicas como: matemáticas,

---

<sup>30</sup> Kapunía, palabra que designa a la persona que no es indígena

lenguaje y sociales. Ambos aportan en gran medida a los aprendizajes de los estudiantes, para que estos, logren buenos desempeños y aprendizaje para la vida.

### **1.6.7. Población objeto de trabajo**

Por último, en este apartado, haré un corto resumen de los estudiantes, que me acompañarán y participarán de este proceso de intervención en el aula. Dicho grupo para el año 2017 lo conformaban 20 estudiantes que cursaban el grado 5°, actualmente se encuentran en el grado 6°, por tal motivo se da continuidad en el proceso con ellos. Es un grupo heterogéneo y dinámico, las edades oscilan entre los 11 y 13 años. Con regularidad, hablan la lengua materna en su entorno, el español lo trabajan en el aula de clases y le dan uso igualmente, en algunos escenarios de interacción social, con ciertas dificultades. La competencia escritora



*Ilustración 6, Actividad de lectura proyecto truambi, acompaña asesora, Laura Tatiana Areiza S.*

en lenguaje, presenta deficiencias, como se ha venido expresando.

El planteamiento del problema se puede dar a raíz de la no existencia de un currículo proporcional que le de uso a materiales didácticos y pedagógicos contextualizados desde la EBI. De ahí, que se le da mayor uso a la oralidad que a la escritura sobre lo cultural o propio.

### **1.6.8. Modelo educativo y sus problemáticas**

Como sabemos, el proceso educativo indígena, está dado más a las experiencias cotidianas de su entorno cultural; es decir a la etnoeducación y que, al ser fortalecido por otros aportes didácticos y pedagógicos externos a los propios, le acerca y vincula a un modelo de Educación castellanizado en la actualidad. Con la resignificación del PECIA, desde las organizaciones indígenas como la OIA y los encuentros de los microcentros de los CERI, de todas las comunidades embera *eyábida*



Intercultural Bilingüe, sin desdibujar su esencia cultural propia. El estado de la educación bilingüe e intercultural de los embera *eyábida* y su articulación en la escuela, está enmarcado primordialmente desde los procesos de la oralidad. Existe un PECEI, como lo hemos venido enunciando a lo largo de este escrito, que propone una educación propia, la cual no se refleja en el currículo, ni en las herramientas didácticas y pedagógicas llevadas a las aulas de clases.

### **1.7. Antecedentes**

Examinemos brevemente, ahora el interés de retomar el género lírico, a partir del canto o *truambi* embera *eyábida* y su vinculación a los procesos curriculares, pedagógicos y didácticos en el aula y en la institución. Durante esta reflexión del tema en cuestión, se hace necesario profundizar y conocer la existencia de experiencias que se hayan llevado a cabo en el campo educativo o investigativo en torno al canto u otros procesos que implique el proceso de la oralidad en comunidades indígenas o minoritarias con enfoques de EIB; para ello, se recurre realizar un estado del arte exploratorio que arroje o direcciona nuestro interés en propuestas educativas que vinculen lo planteado anteriormente.

Dicha búsqueda, arroja algunas propuestas en este campo que a nivel internacional puede ser muy amplio, pero con respeto al ámbito nacional es restringido o mínimo. Por consiguiente, se mencionarán algunas tesis y artículos que relacionan el abordaje del canto, como estrategia de enseñanza aprendizaje, en poblaciones minoritarias u originarias, haciendo énfasis en la escritura, oralidad, preservación de la tradición cultural y su aplicación en el aula o contexto socio cultural. En el contexto internacional se pueden enunciar las siguientes:

#### **1.7.1. Ámbito internacional**

De acuerdo al estado del arte realizado se encuentran las siguientes tesis: *El canto como recurso pedagógico en una escuela EIB de Pun*, autora: Nora Nélica Gavino Maquera, año 2006 de la



universidad mayor de san Simón, facultad de humanidades y ciencias de la educación Cochabamba-Bolivia.

Para Gavino, (2006) el canto es una manifestación cultural, influye y coayuda en el desarrollo de potencialidades e identificación cultural.

Considero pertinente esta tesis para el trabajo porque al aplicar estas estrategias pedagógicas el estudiante tiene posibilidades de construir asimismo una interacción de aprendizaje contextualizado y se facilita el desarrollo de los diferentes contenidos curriculares. Lo cual, es un gran aporte para esta intervención que se hará partiendo de las manifestaciones culturales de los embera eyábida.

Así mismos, al abordar las prácticas o procesos educativos bilingües interculturales entorno a la literatura infantil tradicional, se produce una dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en los grupos originarios, y por ende, surge la existencia de una mutua relación permanente, entre el saber propio y el saber Kapunia, configurándose nuevos procesos comunicativo que le da sentido y comprensión a la oralidad y a la escritura. Por tanto:

1. El canto coayuda a los procesos rutinarios
2. El canto en las actividades cotidianas desarrollo los procesos de comunicación sociales y culturales mediante los saberes y aprendizajes cotidianos en las familiares y en la comunidad.
3. El niño aprende a desenvolverse individual y colectivamente. Además, el canto; como recurso pedagógico, permitirá aprenden conceptos, léxico, favorecer la expresión oral y escrita, apoyo en la lectura y escritura, reforzar los valores y la identidad y otros procesos de aprendizajes transversales en lo social, psicológico, emocional y cultural a lo largo del desarrollo y ejecución de la propuesta didáctica planteada desde las secciones de trabajo con los estudiantes y los profesores.

*Estrategia didáctica basada en cantos shipibos para recuperar la lengua Shipibo-Konibo en niños de Educación Inicial, Ucayali.* Autores Ruth K. Mendivel Geronimo, Jesús M. Arias Huánuco, Rosario M. Aguilar Melgarejo del año 2016.

A continuación, reflexionaremos desde el estudio de los autores: Mendivel, Arias y Aguilar (2016), cuya propuesta está encaminada en determinar la influencia de los cantos para el aprendizaje o no del idioma Shipibo-konibo, atendiendo a los tipos de aprendizajes que se pueden presentar desde los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. En contraste con la población embera eyábida, existe el uso de la lengua materna en un gran porcentaje, mientras que el español se presenta con deficiencia. Una u otra comunidad presenta dificultades en uno u otro campo del aprendizaje el cual se busca mejorar mediante el uso pedagógico y didáctico del canto, como estrategia didáctica en el aula.

El contexto, en el cual se lleva a cabo el trabajo descrito anteriormente presenta situaciones similares a la de población embera *eyábida* de la institución educativa rural indigenista del resguardo Polines. Además, es relevante porque brinda el cómo identificar y establecer propuestas para diseñar las actividades de aprendizaje y construir las situaciones adecuadas, para que los esquemas de conocimiento, que contribuye el alumno, evolucionen en un sentido determinado. Otros aportes significativos son: permite la recuperación cultural, y como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lengua materna desde la escritura.

A sí mismo, cabe señalar que el canto, como estrategia didáctica, profundizará en la influencia de la recuperación de la lengua y la posibilidad del bilingüismo, como también la apropiación de una identidad cultural desde la oralidad o la escritura.

### **1.7.2. Ámbito nacional**

El siguiente aspecto trata de abordar algunos referentes de antecedentes Nacionales y locales que le ofrecen a esta propuesta de intervención desde la literatura infantil, así como desde el género

lirico y la estrategia didáctica de los proyectos de aulas mediados por el truambi o canto tradicional embera eyábida, bases conceptuales y pedagógicas que permitirán consolidar la exploración, profundización, contextualización y puesta en escena dicha intervención de aprendizaje. A nivel Nacional se consideran las siguientes:

*Música propia Una etnografía sobre una forma del pensamiento misak en el resguardo indígena de Guambía, en el sudoeste de Colombia.* Tesis de maestría, autor: Oscar Giovanni Martínez Peña de la universidad federal do rio grande do sul instituto de filosofía y ciencias humanas programa de pós-graduação em antropología social, Año 2017.

Este enfoque antropológico, no es distante del objeto de la propuesta aquí, planteada para los estudiantes del grado 5° de la I.E.R.I.P. porque no solo, aporta elementos para entender la música propia desde la cosmovisión del resguardo, sino también, vincular categorías como: la performance, lo cosmopolítico y la intersubjetividad de su vida a partir de la música y cantos tradicionales.

En particular, de esta manera se empieza a proponer y promover nuevas formas de abordar la enseñanza aprendizaje desde el enfoque EBI, cuando se establecen categorías como las concepciones socio cosmológico y dan la existencia de alteridades que organizan los universos e inciden en la formación de los sujetos. De igual modo, estos conceptos comparten lo que según Gallego y Gallego, (2003) dicen al respecto: “Al trabajar la interculturalidad a través del canto y la música, encontramos valores universales que permiten el diálogo y la igualdad entre seres humanos”. Dicho dialogo, debe constituirse en una vivencia vinculante entre lo propio y no propio para que exista esa lectura multicultural e intercultural de saberes.

*Artículo: Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano.* Autor, Gustavo Adolfo Moreno Bañol, año 2008.

El artículo, presenta una perspectiva donde se reflexiona desde la construcción de conocimiento alrededor del juego tradicional. Se percibe, además, en este trabajo como en los de Gavino (2006), Mendivel y otros (2016), Martínez (2017) y Moreno (2008) cada uno en su contexto y aplicación de la estratégica didáctica en el aula de una población determinada; buscan, esa relación de incidencia en lo cultural, en lo educativo, en el aprendizaje y transformación del sujeto cuando interactúa con el lenguaje, la literatura y el género lírico; en este, caso los cantos tradicionales embera *eyábida*.

Conviene subrayar que tanto el juego como la música o el canto, poseen un lenguaje oral, que mediante diferentes acciones el sujeto (estudiante) establece una competencia comunicativa textual de la cual se puede hacer lectura y escritura para transformar realidades y conservar tradiciones en contextos minoritarios al igual que en el originario. Hay que mencionar a demás, que los proyectos que vinculan literatura y tradición aportan metodologías teóricas y prácticas para reivindicar y visibilizar aquellos conocimientos y saberes que poblaciones minoritarias como la embera y la embera *eyábida* poseen y se hace necesario difundirla.

Además, de los trabajos considerados y descrito anteriormente en el ámbito nacional es de consideración mencionar el proyecto de territorios narrados, estrategia del Ministerio de Educación Nacional con el programa (PNLE) “leer es mi cuento” proyecto que tiene por iniciativa: fomentar las competencias comunicativas de estudiantes de preescolar, básica y media en los contextos de la educación indígena propia y la etnoeducación desde el año 2014, y que nos sirve también como referente para apoyar este trabajo de intervención, ya que en su colección se encuentran textos relacionados con la literatura oral y escrita que se da en comunidades indígenas y afros.

Dichos ejemplares de territorios narrados representan las voces de algunas comunidades de los pueblos Yukpa de la serranía del Perijá, comunidad wayuu, comunidad arahuaca, comunidad de tikuna, comunidad nasa, comunidades murui, y embera *Katio* del Sinú. Se puntualizan de estos textos, dos de ellos: juegos infantiles y artes tradicionales de los embera *Katios* del Sinú y el Chi



Jaibaná aribada ome – el Jaibaná y el mohán de la comunidad *embera Chamí* de Argelia; por hacer parte de los pueblos embera y además, conservan tradiciones indígenas relacionadas con el género lírico. De igual manera aportan elementos propios, culturales y religiosos para el fortalecimiento de la lengua materna y una segunda lengua, el español.

### **1.7.3. Ámbito local**

Reflejo de lo expuesto anteriormente, se mencionan algunos de esos referentes existentes en esta comunidad embera *eyábida*:

Caisamo, G, (2012). *Kirincia Bio o Kuita. Pensar bien el camino de la sabiduría* autor (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia

Con respecto a la tesis en cuestión, es fundamental para este trabajo, en primer lugar, porque el contexto poblacional, es el mismo que se ha tomado en este trabajo de intervención, para llevar acabo el acompañamiento. De igual manera, existe una correspondencia en muchos de los aspectos socioculturales que se han tenido en cuenta, para el diagnóstico y búsqueda de soluciones al proceso educativo existente.

En segundo lugar, la tesis doctoral de Guzmán, aporta elementos específicos relacionados con la contextualización de la población embera *eyábida* y a sí, mismo sus procesos ancestrales de memoria y pensamiento oral. Otros elementos importantes están relacionados con los procesos de conocimiento y saberes ancestrales, la interculturalidad y la acción pedagógica y política en territorios embera, desde una pedagógica incultural; además, de elementos relacionados con el género lírico desde el jaibanismo y los rituales ancestrales sobre el gemené

En tercer lugar, la tesis: “pensar bien el camino de la sabiduría”, ese saber y conocimiento que es necesario poseer para fortalecer la construcción de una educación pertinente intercultural a la luz de los contextos actuales. Otro elemento esencial es el conocimiento de la educación propia,

proyectos y planes de vida que son inherentes en el mundo territorial embera *eyábida*. Yagari, G, (2010) *jemed'eda dachi kûrîsia mau dachi kakua òme*. (Tesis de magíster). Universidad de Antioquia, Antioquia Colombia, sus aportes se fundamentan en los *truambis* embera *eyábida*

Conocer y explorar este trabajo, permite encontrar elementos de interés que sirven para complementar o ampliar nuevas perspectivas de la educación embera, desde lo propio. Hay un punto común entre esta tesis y el trabajo que se realiza desde la intervención con el proyecto *truambi*, el cual es darle uso a los saberes culturales, sociales y ancestrales de la población embera, para tomarlos como herramientas pedagógicas y a partir de éstos, poder construir nuevas propuestas educativas que resignifiquen los procesos de enseñanza aprendizaje no sólo de los estudiantes, sino también, de una comunidad en general.

Domínguez, N, (2018). *Guardianas de la sabiduría: pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo embera eyabida*. (Tesis licenciatura). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia.

Otros aportes encontrados, están en relación con algunos conceptos y procedimientos metodológicos ya que a partir de estas herramientas metodológicas se comprende la realidad del contexto que se está, estudiando e interactuando, tal es el caso como la etnografía, la investigación acción participativa y la etnometodología, ayudan a la comprensión de un objeto de estudio y como intervenir y fortalecer los procesos de identidad cultural de un territorio determinado.

En síntesis, dar uso a las costumbres y manifestaciones culturales relacionadas con la literatura oral originaria, como el canto – *truambi* o el juego y el teatro, aportan desde lo teórico, lo práctico y lo vivencial. Lo cual enriquece las experiencias entre sí. En nuestro caso, la de trabajar con una población embera *eyábida* desde distintas estrategias metodológicas, pero con el mismo fin, el cual es el de vincular al currículo escolar y al PECIA, nuevas estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas para trabajar en el aula con los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general.

Otros textos que sirvieron como fuente bibliografía de antecedentes han sido promovidos desde los líderes, docentes y organizaciones indígenas que vienen trabajando por visibilizar sus saberes propios mediante la escritura tanto en lengua materna como en español. Hacen parte de este proceso profesores como Alberto Borja y Maruja Molina y Ligia Domicó y Diana Florinda, estas dos últimas desde la oralidad. Ellos, materializan sus saberes culturales y ancestrales a través de la palabra oral o escrita y sus lecturas corporales y faciales. Producen escritos no tan ricos en lírica, poética o abundante en literatura, pero si, llenan muchos vacíos que desconocemos de esta comunidad embera eyábida del Resguardo Indígena Polines.

Algunos de estos textos, son: *Lo que los ancestros nos dejaron: nuestra identidad embera en Chigorodó*, 2016 editado por el Instituto de cultura y patrimonio de Antioquia. En este, se narran eventos y sucesos de la conformación del pueblo embera, el idioma embera, la alimentación tradicional, rituales, el *Jaibaná*, tejidos, danzas y bailes, cestería y música tradicional. *Zorârâ bedêâ crinchadê* Palabras y pensamientos de los mayores (2015); dicho texto, contiene aspectos culturales, religiosos, rituales, entre estos está el *jamantu yo*, o la unidad, trabajo comunitario; *Chimorna yo*, o pintura facial de cimarrones, entre otros.

Complementan estos antecedentes, dos textos más: describiendo nuestra realidad contando nuestra historia /Aprendiendo a pensar juntos- *ambá crinchada kavaita*, (2013). Experiencia del proceso educativo que se lleva a cabo referente a la escritura en segunda lengua el español en comunidades indígenas de Dabeiba y Frontino. Además de contener elementos gramaticales de la lengua, plasma en sus páginas elementos de la realidad de los embera del uso de algunos utensilios, plantas e instrumentos musicales. En otro apartado del libro se encuentran aspectos relacionados con sus historias, cuentos sucesos y eventos especiales propios religiosos, de creación y del vivir que hacen parte de su cultura en general.

Por último, se encuentra el texto titulado: “La tradición oral embera en la enseñanza de la lengua castellana” (Molina, et al., 2006). Contiene textos escritos por estudiantes y docentes de la comunidad, quienes se dieron a la tarea de investigar y plasmar en español, la historia de Polines,



como fueron creados sus dioses, la relación del originario con la divinidad, la naturaleza y lo espiritual y además, se habla del *truambi* o (canto) embera.

El *truambi* embera, el canto, se dedica a la naturaleza mencionando todos los nombres de los animales que existen en la comunidad. Los compositores de *truambi* son personas sabias, cualquier persona no canta, ni compone el *truambi*, tiene que ser hijo de un jaibana o esposa de jaibana y es jaibana el que canta (2006, p.74)

Con todo este recorrido a nivel internacional, nacional y local, podemos evidenciar que los aportes en el tema del canto como herramienta pedagógica o didáctica para el fortalecimiento de la lengua materna y una segunda lengua el español en marcado en el enfoque EBI, son muy escasos. Por consiguiente, el trabajo que se haga con esta intervención en el aula con los estudiantes enriquecería la exigencia del material pedagógico y didáctico desde el currículo que contiene el PEI y en el ámbito literario y lírico embera, no solo a la comunidad de polines sino a la población Kapunía, para ambas poblaciones a nivel local, regional y nacional.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Capítulo II

### 2. UNA MIRADA Y ABORDAJE DE LOS PROCESOS METODOLOGICOS Y DIDÁCTICOS CONTEXTUALIZADOS EN EL APRENDIZAJE BASADO POR PROYECTOS

#### 2.1. Metodología

##### 2.1.1. Enfoque metodológico

El presente trabajo de profundización e intervención en el aula se enmarca en la investigación de tipo cualitativo en el contexto educativo orientado por el enfoque IAP. No obstante, este tipo de investigación y de enfoque, permiten vincular otros aspectos dentro del mismo proceso metodológico como son: la *etnografía* y la *etnometodología* los cuales permiten explorar, conocer, entender y reflexionar sobre aquellos aspectos relevantes tanto de la comunidad embera *eyábida* como de su proceso de escritura y literatura que se practica dentro y fuera del aula de clases. Se aborda, además en este capítulo la propuesta de intervención la cual muestra paso a paso cada una de las etapas desarrolladas a lo largo del trabajo con la población objeto de trabajo, las técnicas los instrumentos utilizados para la recolección y sistematización de la información.

A continuación, se exponen dichos conceptos que hacen parte del proceso metodológico utilizado para el desarrollo y aplicación de la intervención de aula con los estudiantes del grado 5° de la institución educativa rural indigenista Polines.

En relación con la investigación cualitativa en el campo educativo, podemos considerar que es:

Un proceso o una actividad con tres características: a) se desarrolla a través de los métodos de investigación, b) tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre

educación, así como resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas, c) está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido (Sabariego, Bisquerra, 2004, p.38)

De igual manera, Sandín (2003) citado por Dorio, Sabariego y Massot (2004) propone la investigación cualitativa como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p.276) Es decir, que abordar este paradigma, implica a su vez, trabajar con un enfoque que medie y establezca una interacción entre el contexto y los participantes de dicho proceso investigativo por ello, se considera pertinente en este caso, el de Bernardo Restrepo (2002), el enfoque IAP.

Por lo cual llevaría a establecer la siguiente pregunta: ¿Por qué desde el campo de la investigación acción participativa y no desde otro enfoque? por qué, la IAP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar un interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación” (Colmenares, 2012, p.103-104)

Para Restrepo, este enfoque permite hacer del maestro y de su práctica pedagógica, una deconstrucción, una reconstrucción y al final una evaluación de la práctica reconstruida. Es decir, que está, más focalizada en la práctica pedagógica. De ahí, la importancia de vincularla a este proceso de intervención en el aula, porque posibilita visibilizar y proponer nuevas acciones que tanto el docente, como los estudiantes comprendan su propia situación y las creencias que albergan sobre la misma (Elliot, 2000).

Continuando con la propuesta de Restrepo, (2002). Dicha reflexión consciente, crítica y constructiva, se pueden comprender a partir de los tres momentos que propone desde esta perspectiva de investigación Pedagógica, a saber:

En primera instancia sería la *deconstrucción*; que le permite reflexionar al docente, a partir de su práctica pedagógica, del reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de estas derivadas (Restrepo, 2002). Para que dicho proceso se dé y sea concreto en el aula de clases o desde la práctica de aula del docente, se debe partir de ciertos insumos rutinarios, según lo expuesto por Restrepo (2002), estos pueden ser: el diario de campo, los procesos didácticos, registros de situaciones en el aula, concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. Al evaluar y reflexionar sobre estas prácticas, el docente se permite así mismo establecer nuevas maneras de abordar su hacer y quehacer en el aula y de igual manera un mejoramiento continuo.

En nuestro caso de acuerdo con lo referenciado en el párrafo anterior, los docentes de la IERIP durante los encuentros y reflexiones a partir de la comunidad de aprendizaje hacen sus apreciaciones respecto a las limitaciones en la planeación y el trabajo que llevan en las prácticas de aula. Son conscientes de que su nivel del conocimiento didáctico del contenido en el área de lenguaje como el de otras no es, ni ha sido, el más adecuado para abordar los aprendizajes de los estudiantes. Igualmente, se han llevado conversatorios frente a los procesos metodológicos y estrategias usadas en el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, las cuales deben mejorar e instaurarse en los componentes curriculares de la institución educativa.

En segunda instancia, se realiza la *reconstrucción*, que como lo propone Restrepo, (2002) es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior, complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos e insipientes. Durante esta etapa, los docentes y estudiante conocen nuevas formas de abordar y trabajar en el aula los procesos de enseñanza aprendizajes contextualizados. Comprenden que los aprendizajes de los estudiantes y sus prácticas de aula tienen una nueva mirada y ejercitación del conocimiento y que

el desarrollo de las competencias y habilidades se pueden alcanzar mediante el uso de herramientas o estrategias metodológicas innovadoras como es el caso de abordar el aprendizaje por proyectos desde una experiencia propia donde se vive y se evidencia su mundo cosmogónico.

Por última instancia, afloraría la evaluación de la *práctica reconstruida*. Esta fase es la evaluación de la nueva práctica. Y, a partir de esta, según, Restrepo (2002), después de observar los resultados con base a las fases de la deconstrucción y reconstrucción; se juzga el éxito de la transformación. Dicha práctica reconstruida por los docentes a partir de esta intervención consistió en evaluar y reflexionar de cual importante es orientar los procesos etnoeducativo propio que permitan preservar sus costumbres y, además, conocer y entender nuevas formas de comunicar y expresar en otra lengua (español) su mundo y el mundo de las otras personas con las cuales interactúan dentro y fuera del resguardo Polines.

Otras formas de visibilizar esta práctica reconstruida a partir del trabajo llevado a cabo, es que el docente articula el uso de diferentes materiales existentes o de creación propia contextualizados. Posibilitó en el presente y para el futuro el establecimiento de estrategias de uso pedagógico y de didácticas innovadoras con las cuales se puede llevar a cabo el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes e incorporar las planeaciones, actividades y, demás acciones que se puedan llevar al aula de clases de una manera dinámica y apropiada.

Como se ha expresado en párrafos anteriores, este trabajo de intervención en el aula desarrolla aspectos del contexto etnográfico, más concretamente la *etnografía educativa*, dado que se desarrolla en un contexto de población originaria, donde se establecen interacciones directas con la población de la comunidad embera *eyábida*, permitiendo conocer aspectos socioculturales y ciertos elementos de la cosmovisión de esta población. Para profundizar más, en este aspecto y acercarnos al concepto de etnografía y etnográfica educativa, se relacionan a continuación los siguientes referentes teóricos.



Con respecto a la etnografía, según Rodríguez Gomes et al (1996), el cual es citado en Dorio, Sabariego y Massot, (2004) la definen como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta, una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Adentrándonos un poco, más al contexto educativo, encontramos la etnografía educativa. Esta, la define Del Rincón (1997), como aquella, cuyo objetivo es aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias, de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales, Citado en Dorio, Sabariego y Massot (2004).

Por lo que se refiere al tema en cuestión, la cohesión de estos tres aspectos antes mencionados en el desarrollo de esta propuesta de aprendizaje por proyectos de aula, donde se propone *truambi*, hace necesario considerar otros elementos metodológicos que están acorde al paradigma cualitativo, al enfoque IAP y al procedimiento etnográfico los cuales se relacionan también con la *etnometodología*. Si bien la etnografía, permite conocer y entender la realidad, la etnometodología asume por su parte organizar dicho contexto real de los sujetos participantes; es decir, aporta a la organización de los procesos sociales y vinculantes de un determinado grupo social, en nuestro caso el resguardo indígena de Polines.

El siguiente aspecto, trata de acercarnos al concepto sobre *etnometodología* desde las miradas de Garfinkel (1967) y Sharrock y Anderson (1986), ambos autores citados en Dorio, et, al (2004). Para Garfinkel, es el estudio de las estrategias y métodos que utilizan las personas para dar sentido a la realidad externa y organizar su vida social. Por su parte Sharrock y Anderson, consideran que es el estudio “del cómo la gente en sociedad organiza sus actividades de un modo tal que ellos producen un sentido mutuo, cómo la gente hace cosas de manera tales que los otros puedan reconocerlos por como ellos son” (Dorio, et, al. p.234)

## **2.2.Propuesta de intervención**

Simultáneamente al desarrollo del procedimiento metodológico se aborda la estrategia didáctica de intervención con la población objeto de trabajo de la I. E. R. I. Polines, grado 5° de la básica primaria, dicha propuesta pedagógica, está basada en la enseñanza aprendizaje por proyectos en y desde el aula. Desarrollar y vincular el aprendizaje por proyectos, en el escenario educativo requiere conocer en que consiste y cuáles son las fortalezas que la hacen pertinente tanto para la intervención como para el contexto poblacional con el cual se eligió trabajar.

Teniendo en cuenta, los planteamientos de Jolibert y Sraïki (2009), frente a una actividad trabajada en clase sin ningún objetivo propuesto. Manifiestan: “una pedagógica por proyectos es muy diferente de una pedagogía donde el maestro propone cada tanto determinado proyecto “que motiven” a los niños, etc.”(p.13) Es decir, llevar al aula la enseñanza por proyectos, es realizar un entramado de saberes y actividades secuenciales con un sentido o propósito donde el estudiante, pueda conjugar valores, competencias y algo fundamental el trabajo colaborativo.

Dando continuidad a los postulados de Josette jolibert, es de considerar que además del estudiante, el docente debe tener una transformación a partir de la implementación de este trabajo pedagógico en el aula, debe existir una responsabilidad mutua en enseñanza y aprendizaje ya que han co-elaborado entre pares sean docentes o estudiantes saberes y procesos de formación dinámicos frente a las acciones de formación emprendidas (Jolibert, 2000). De igual manera no solo se debe abordar la pedagogía o trabajo de aprendizaje por proyecto desde el docente y el estudiante, sino también desde una propuesta para el desarrollo de los currículos escolares y los aprendizajes que éste, vincula en la construcción de saberes consolidados por la elaboración de “puentes” (Rincón, 2012).

Para Jolibert y Sraiki (2009), la pedagogía por proyecto aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias.

Retomando la propuesta de Jolibert del aprendizaje por proyecto mediados desde la lectura y la escritura. Es claro y, como se viene planteando a lo largo de la propuesta de intervención con el proyecto *truambi* o canto tradicional embera *eyábida*, buscar que se generen prácticas escriturales más con sentido de una función comunicativa sociocultural, que desde un enfoque académico o solo “producir textos para la escuela” (Vigil, 2004). Cabe mencionar que la implementación de dicha estrategia didáctica en el aula, de acuerdo con lo expuesto por (Rincón, 2012), deben ser concretas, intencional y lo más consiente posible.

Habrá que decir también, que en el desarrollo y ejecución de la enseñanza por proyectos se establecen unos roles, estos estarán centrados en el docente y los estudiantes. Estos dos actores deben ser conscientes de que la vinculación de esta estrategia a la vida escolar implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber, de relaciones de valor y autovalorarse. Para Rincón el rol del docente, será el de motivar y colaborar en los procesos del desarrollo del propósito del proyecto y, el de los estudiantes, será el de poner en práctica la creatividad, el compromiso con el aprendizaje propio y el de sus iguales.

Bajo esta propuesta didáctica de enseñanza por proyectos se trabajará la escritura en lengua materna y en español a lo largo del desarrollo del proyecto *truambi*, con miras a establecer un contexto intercultural bilingüe donde exista un currículo acorde a los fines del PECEI de la institución educativa polines que propende por establecer una educación propia en marcada desde la EIB donde converjan sus necesidades, propósitos e intereses y se considere la vida cotidiana de la comunidad.

Lo anterior pone en dialogo la reflexión docente y la pedagógica, para concretar nuevos, elementos, herramienta didácticas o metodológicas y reafirmaciones de concepciones de las prácticas escriturales y de cómo, estas se pueden vincular en contextos de poblaciones indígenas con procesos educativos de bilingüismo intercultural.

Teniendo en cuenta que todo proceso debe llevar a cabo una ruta de trabajo, la propuesta de intervención a través de los aprendizajes por proyecto posee unas etapas para su desarrollo y ejecución en el aula de clases con los estudiantes del grado 5°. A continuación, se hace una descripción brevemente de esta sección de trabajos que permitirán trabajar las secuencias didácticas y así lograr el objetivo de este.

### 2.2.1. Descripción de las etapas de aplicación

El proyecto *truambi*: aprendiendo juntos el canto embera *eyábida* tradicional de su oralidad a su escritura en el grado 5° de la I.E.R.I.P se estructura en 4 etapas, ver tabla No 9

Tabla No 3. Descripción de las etapas de aplicación del proyecto

<b>Etapa 1</b>	<b>Etapa 2</b>	<b>Etapa 3</b>	<b>Etapa 4</b>
<b>Sensibilización</b>	<b>Aunando esfuerzos</b>	<b>Manos a la obra</b>	<b>Consolidemos y sistematicemos nuestro reto final</b>
<b>¿De dónde venimos y de dónde partimos?</b>	Organización y planificación	Trabajando la escritura	Trabajo colaborativo
<b>¿Cómo nos organizamos y colaboramos?</b>	Búsqueda y recopilación de información, análisis y síntesis	Revisión, traducción	Evaluación, autoevaluación y socialización comunitaria



<b>Definamos conjuntamente el reto final</b>		reescritura desde lo oral y la escritura	
--	--	--	--

Tabla 3, Descripción etapas de aplicación del proyecto tuambi

b. Evaluación, autoevaluación y socialización comunitaria.

*Aplicación en el aula por etapas:* Cada una de las etapas desarrollara 4 momentos: ambientación o exploración, desarrollo, cierre y autoevaluación mediante una rejilla. La recolección, escritura y demás actividades se realizaron por equipos previamente conformado por los estudiantes a partir de la primera sección de la etapa 1.

Como resultado a partir de esta aplicación de la estrategia didáctica, se reflexionará de aquellas nuevas prácticas docente vinculada a esos procesos didácticos, pedagógicos o metodológicos de los cuales hacían referencia en párrafos anteriores Jolibert, Sraiki y Rincón, cuando abordan el trabajo de aprendizajes por proyectos. Lo que se busca es que se pueda evidenciar en o posible aporte a las nuevas orientaciones curriculares vinculantes al (PECI) de la comunidad embera eyávida del resguardo Polines.

Hasta ahora se han abordado aspectos fundamentales en el proceso metodológico que son fundamentales y dan cuenta de cómo se encaminará el trabajo a desarrollar. Adicional a estos ya descritos en párrafos anteriores, es necesario enunciar otras herramientas que van a permitir recoger y registrar datos concretos de la intervención en el aula, para luego procesarlos y poder evidenciar los alcances o no en el proceso pedagógico en y fuera del aula de clases.

### **2.3. Técnicas**

En la recolección de información o datos se le dará uso a la observación, la entrevista y la recopilación documental (oficial o documentos personales)

### **2.3.1. La observación**

Con respecto a este tema, se toma *la observación directa*. Para Colás (1994) es una técnica directa, supone la interacción social entre investigador y grupo social. Su objetivo es recoger datos de modo sistemático, en contextos o situaciones específicas. Se trata de obtener una visión completa de la realidad, tratando de articular las aprehensiones intersubjetivas con los objetivos.

### **2.3.2. La entrevista**

Consideremos ahora la técnica de la *entrevista cualitativa*, retomando a Colás (1994), éste, la presenta como aquella, que supone recabar información a través de los “informantes” sobre acontecimientos o problemas que no conoce el investigador y que pueden surgir a lo largo de la observación participante. Además, constituye una vía fructífera para conocer sentimientos o intenciones de las personas y acontecimientos anteriores a la observación que pueden explicar determinadas organizaciones y comportamientos de personas y grupos.

Además de lo anterior Colás (1994), expone tres modalidades cuando cita a (patton, 1984) de las cuales selecciono la entrevista basada en directrices o entrevista focalizada. El objetivo de ésta es prever una serie de temas que serán tratados por los entrevistados antes de la entrevista, esta guía asegura que se cubran los temas más relevantes. El entrevistador decide la secuencia y el estilo de las preguntas en el curso de esta.

## **2.4.Recolección documental (oficial o documentos personales)**

Por último, hablaremos de la técnica recolección documental la cual, para Bravo, hace parte de las técnicas indirectas. En ella podemos encontrar datos oficiales y personales. Según Colás (1994) pueden cumplir varios cometidos en la investigación educativa:

- a. Apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos como la observación participante.

- b. Validar y contrastar la información obtenida
- c. Reconstruir acontecimientos y,
- d. Generar hipótesis

Esta técnica igualmente determina puntualmente cuales son esos documentos oficiales o personales, de acuerdo con Colás (1994), se expone el siguiente:

#### **2.4.1. Documentos oficiales**

Incluyen registros, actas de evaluaciones, actas de reuniones, guías curriculares, archivos estadísticos, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc.

#### **2.4.2. Documentos personales**

Se entiende todas aquellas narraciones producidas por los propios sujetos que describen sus propias acciones, experiencias y causas. Entre estas se encuentran: diarios, grafiti, cartas y notas personales.

#### **2.5. Lugar de trabajo y sujetos de la intervención**

La intervención se llevará a cabo en el resguardo Polines, que alberga la población originaria embera *eyábida* y está ubicado en la serranía de Abibe al norte del municipio de Chigorodó, zona de Urabá, departamento de Antioquia. La institución educativa es de carácter rural, modalidad etnoeducativo, aunque su modalidad está enfocada en una educación propia. Se asume como aquellas instituciones de población regular; posee los tres niveles de educación establecidos por el Ministerio de Educación Nacional: Básica Primaria, Secundaria y la Media. El proceso de formación que se imparte es formal.

Llevar a establecer procesos evaluativos desde el contexto investigativo de validez o no, frente a lo planificado, lo observado y analizado en la ejecución de la propuesta de trabajo de

profundización en educación línea lenguaje con los estudiantes del grado 5° de la básica primaria de la Institución Educativa Rural Indigenista Polines. El proceso de formación que se imparte es formal. Cada grado de escolaridad de la básica primaria, a excepción del bachillerato posee un docente de aula.

En el caso de la población objeto de trabajo, se establece el grado 5°, debido a la flexibilidad del directivo y la intención de la docente Maruja Molina, por la concordancia del tema a trabajar y la experiencia que esta posee sobre la cultura embera *eyábida*, además los estudiantes de este grado que en su totalidad son 20, están iniciando el proceso de escritura de la lengua materna *embera Bedea*

## **2.6. Instrumentos**

Los instrumentos que se emplearán para recoger la información durante la ejecución del proyecto de aula truambi, se han establecido los siguientes:

- a. Diario o notas de campo de las secciones de trabajo
- b. Unidades didácticas de trabajo por secciones de trabajo en cada etapa del proyecto
- c. Registros fotográficos de las secciones o encuentros
- d. Registro filmico (grabaciones) de los cantos, y personal docente, padres de familia y estudiantes
- e. Guía de entrevista a padres de familia, docentes y estudiantes y demás miembros de la comunidad
- f. Rejilla de valoración de las producciones orales y escrita de los estudiantes
- g. Formato de registro de canto inicial (entrevista a portador del canto)
- h. Formato de registro del canto traducción en embera y en español
- i. Borradores de la escritura y correcciones de los cantos
- j. Trabajo final del canto de los estudiantes por equipos de trabajo



## **2.7. Recursos**

Además, de los otros instrumentos utilizados se puntualizaron unos recursos, entre estos a saber:

### **2.7.1. Recursos físicos**

Se contó con espacios logísticos tales como: aulas de clases, biblioteca, sala de sistemas, caseta comunal y espacio libre de la Institución Educativa.

### **2.7.2. Recurso humano**

Encontramos los siguientes: estudiantes, iniciaron 20, la penúltima sesión de trabajo participa solo 15, y en la última sesión ingresan 3 estudiantes nuevos, finalizando de esta manera con un total de 18 niños.

### **2.7.3. Recurso económico.**

No se cuenta con recursos provenientes de algún fondo específico institucional. Los gastos son asumidos por el estudiante de la maestría.

### **2.7.4. Recursos tecnológicos**

Durante las sesiones de trabajo, se les dio uso a algunos elementos tecnológicos tales como: cámaras fotográficas, celulares, PC, proyector, equipo de sonido. Con estos implementos se hizo registro de algunos de los momentos más sobresalientes del proceso de intervención con los estudiantes, docentes, y otros actores de la comunidad embera *eyábida*.

## **2.8. Procedimiento**

En cuanto a la estructuración de esta propuesta del aprendizaje por proyectos se consideran algunas acciones pertinentes. Dichas fases son:

- a. Fase de planificación, esta comprenderá las siguientes acciones: punto de partida o tema principal, formación de equipos colaborativos, definición del reto o desafío final, organización y planificación del desarrollo del proyecto.
- b. Fase de ejecución, se llevará a cabo mediante el intercambio de ideas, búsqueda y recopilación de información, análisis y síntesis y taller de producción.
- c. Fase socialización, presentación del proyecto, repuestas colectivas, reflexión sobre la experiencia.
- d. Fase de evaluación y autoevaluación, corresponde a esta, evaluar los alcances del propósito del proyecto terminado, las competencias o desempeños alcanzado en relación con las competencias lingüísticas y comunicativas escritoras.

### **2.8.1. Análisis e interpretación de la información**

Con el objetivo de establecer una coherencia entre el trabajo de intervención, la metodología y los objetivos planteados, este punto se aborda desde dos perspectivas: la hermenéutica y la Etnopoética como ejes centrales que permitirán una correspondencia con la integración de los enfoques aquí planteados.

Dicho proceso se realiza en dos fases:

1 8 0 3

### **2.8.1.1. Fase 1. Proceso de aplicación y recolección de información**

Comprende todo el proceso de aplicación y recolección de la información y enmarca las siguientes acciones:

- a. Organización de los datos obtenidos de la realización de cada una de las sesiones trabajadas por cada etapa del proyecto *truambi*
- b. observación de los registros fotográficos, videos y entrevistas para retomar datos relevantes en relación con el trabajo en equipo, aspectos del canto, y procesos comunicativos iniciales orales y escritos de los niños realizado en algunas sesiones de trabajo
- c. Transcripciones de las entrevistas de los niños, profesores y algunos miembros de la comunidad embera *eyábida*
- d. Proceso de la recolección de los cantos tradicionales
- e. Transcripción y traducción de los cantos en lengua materna y en español
- f. Relación de los cantos tradicionales con la cosmovisión o cosmogonía de los embera *eyábida*

### **2.8.1.2. Fase 2. Resultados**

Se lleva a cabo un análisis más detallado de la relación entre lo trabajado a la luz de los referentes teóricos.

- a. Relación del canto con la escritura y la literatura infantil indígena
- b. Agrupación de datos relevantes en categorías y subcategorías
- c. Selección de datos en categorías emergentes si se presentan
- d. Análisis de la escritura del canto desde el enfoque EIB
- e. Interpretación de los procesos socioculturales de la escritura en contextos minoritarios u originarios
- f. Relación del informe del informe de la intervención

## CAPITULO III

### **3. PROCESOS COMUNICATIVOS INFLUYENTES EN LAS DIFERENTES MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS INDÍGENAS CON PERSPECTIVAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**

El siguiente texto, trata de ilustrar cuales son aquellos escenarios comunicativos donde se puede llevar a la práctica procesos educativos bilingües e interculturales. Hay que mencionar además, que dichos procesos, pueden presentarse en contextos distintos a los de las comunidades o pueblos originarios. Así, por ejemplo, aprender el idioma inglés, Alemán, Francés o todo lo contrario; de incorporar una segunda lengua como el español en los procesos de enseñanza para la adquisición de competencias comunicativas interculturales.

Dicho lo anterior, examinaremos brevemente, aquellos conceptos relacionados con la interculturalidad y la educación bilingüe, para tener un panorama más amplio respecto a estos conceptos y el por qué se vinculan como referentes esenciales al hablar de un proceso educativo con el enfoque EIB.

Considerando, que el mundo que habitamos es dinámico y en ciertos momentos establecemos intercambios socioeconómicos, culturales, religiosos y políticos; el embera y/o Kapunia, no se pueden alejar de dicha realidad actual. El hecho de intercambiar, palabras, afectos, conocimiento, moneda y otros elementos, hace que se establezca un proceso comunicativo entre diferentes culturas.

Con respecto a lo anterior, retomaremos algunos estudios, artículos y autores que con sus aportes exponen los conceptos de interculturalidad y educación bilingüe de una manera más detallada y precisa en relación a la propuesta de trabajo llevado a cabo, desde la enseñanza de la lengua y la



literatura, a través de la implementación de la estrategia didáctica: enseñanza de aprendizaje por proyectos, dando uso a la herramienta del *truambi* o canto embera *eyábida*.

Iniciamos entonces, retomando los conceptos de López y Kuper (2000) cuando manifiestan, que: la interculturalidad es una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental. Ahora bien, los autores quieren decir con esto, que se busca una propuesta educativa que dé respuestas a las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes que dan uso con mayor frecuencia a la lengua distinta de la dominante. (2000, p.34) Continuando con otros autores como García () por ejemplo, retoma a Meyer (1991) y expone las tres etapas de la adquisición de la competencia intercultural.

La primera de ellas, es la del nivel mono cultural. Esta se basa mentalmente en su cultura y la cultura extranjera se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. El segundo nivel, el intercultural esta mentalmente situado entre las dos culturas; el conocimiento que tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas y posee suficientes recursos para explicar las diferencias culturales. En última instancia se presenta el nivel transcultural; la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de medidor entre ambas (2009, p.497) lo anterior indica del estudiante en la medida que vaya progresando e interactuando con esta competencia, va permitiéndose tomar conciencia crítica de cuál es el rol que debe desempeñar para conseguir cambios personales y sociales en su mundo circundante.

Respecto al bilingüismo, se debe entender que no se busca sustituciones en el proceso comunicativo del embera; más bien se busca una interrelación de aprendizaje donde la lengua originalizaría o materna y la segunda lengua en nuestro caso, el español puedan dominarse y complementarse. Schmelkes, en su escrito expresa: que el bilingüismo debe ser un proceso aditivo en que ambas lenguas sea a la vez objeto de estudio y de enseñanza de igual manera que se asegure el dominio receptivo y productivo (2002, p.5) Conseguir este balance entre ambas lenguas,

permitirá un reconocimiento y empoderamiento de los procesos interculturales bilingües en ambas poblaciones (originaria y Kapunia) no solo en sus procesos comunicativos orales y de escritura, sino que además establecerán conexiones de reconocimiento y vinculación universal.

A continuación, se exponen aquellos procesos comunicativos existentes en la comunidad embera eyabida, de los cuales se parte para poder realizar ese proceso aditivo de la lengua materna y el español y a su vez establecer la perspectiva de competencia intercultural dando uso a la exploración del trumbi y su aplicación a las producciones orales y escritas.

### **3.1. Proceso de la oralidad**

Continuando con el tema sobre la pertinencia de la educación bilingüe e intercultural, se debe tener en cuenta el proceso de oralidad es un elemento clave en el establecimiento de relaciones socioculturales en las comunidades minoritarias como las indígenas. Por ello, para conocer su importancia en este tejido, abordaremos en primera instancia la oralidad como condición básica humana y como las practicas orales favorecen la escritura en contextos bilingües interculturales. Por último, la oralidad en el aula y su función comunicativa social y cultural en territorios indígenas

Las comunidades originarias son culturas de oralidad (Vigíl, 2011), es decir, culturas de argumentación Biondi y Zapata (1994) citados por Vigíl, (2011). El proceso comunicativo del lenguaje oral es influyente en la cultura y la comunicación humana, esta práctica de expresión oral establece vínculos afectivos donde el sujeto se identifica e identifica a los demás y, a su vez, garantiza la existencia del intercambio social y cultural en su comunidad. Según Ong (1987), dicha identidad estaría ligada a aquellas prácticas del ser humano que adopta para comunicarse de innumerables maneras, valiéndose de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato y particularmente la vista, además del oído.

Si bien es cierto lo anterior, Cajiao (2013), reafirma esta concepción cuando expresa que “a través de los sentidos se está en contacto con objetos los cuales establecen una permanente interacción” entre el sujeto y su entorno, dichos procesos comunicativos del lenguaje oral pueden ser representados mediante las palabras y las diversas formas simbólicas del lenguaje (Cajiao, 2013). Por consiguiente, la oralidad “permite ser un complemento de la escritura” (Ong, 1987) y, a su vez como producto comunicativo natural del ser humano establece la existencia de una relación de este, con los diferentes signos existentes en su mundo circundante; es decir, dicha interacción constituye una lectura constante y permanente entre sujetos.

### **3.1.1. Algunas nociones sobre la oralidad como condición básica humana**

Hay que considerar que la oralidad constituye un sistema de códigos y mensajes analíticamente separables de su contexto y dotados al menos de una autonomía relativa (Monsonyi, 1998) Por lo tanto, aunque exista un amplio margen de independencia, se inserta de manera directa o indirecta en la totalidad de los hechos humanos, con los cuales se interactúa constantemente, dando origen a una influencia mutua y creativa (Monsonyi, 1998) En efecto, si el lenguaje se considera como un “evento natural” (Ong, 1987)

Lo expuesto en el párrafo anterior, nos va develando la importancia que la oralidad ha tenido y tendrá siempre en los procesos comunicativos de la humanidad ya que “la condición oral básica del lenguaje es permanente” (Ong, 1982.p.17). Por ello, es bueno entender que:

En efecto, no es solamente la tradición oral del pasado más o menos remoto lo que actúa sobre las sociedades humanas. Hay también una suerte de tradición oral contemporánea que se va forjando día a día y podrá permanecer o no durante algún periodo, pero mientras esté vigente su influjo societario será de una magnitud considerable” (Monsonyi, 1998, p.6)

Para algunos de los autores referenciados, la oralidad, desde su configuración primaria, sería aquella que se vale de signos sonoros, gestuales y simbolismos debido a que no existe un lenguaje de escritura. Por ello, establecer una relación entre la oralidad y su efecto de argumentación



permitirá determinar cuáles serían los alcances que ese lenguaje articulado “oralidad”, desarrolla al interior de los pueblos indígenas en contextos donde exista el bilingüismo intercultural. Desde esta perspectiva, la oralidad establece una correspondencia mutua y se convierte en un medio comunicativo sumamente importante, de ahí, como lo expresa Biondi y Zapata, (1994 citado por Vigil, 2011) cuando dicen: “las poblaciones indígenas son culturas de argumentación” es decir, que hay una prevalencia de la expresión oral, más que del lenguaje escrito.

Por tal razón, cada uno de sus actos y de sus interacciones con el grupo u otros entes cercanos a su comunidad, son comunicados, permanentemente, mediante el lenguaje oral, como estructura que moldea los modos de pensar y de sentir, es decir “establecen una identidad social y cultural natural, donde las practicas discursivas del lenguaje oral, van construyendo bases sólidas para la participación en la vida social territorial y no territorial” (Pérez y Rosa, 2010).

### **3.1.2. Los procesos orales y el favorecimiento de las diversas prácticas de escritura en comunidades indígenas que manejan el bilingüismo intercultural.**

Si bien es cierto, como lo expone Ong “la escritura es complemento para el habla oral” (p.15) o “la escritura nunca debe prescindir de la oralidad” (1987, p.17). Es relevante en este contexto de relación escritura y oralidad, comprender que estas dos, aunque posean prácticas distintas, la una será siempre inherente a la otra; el hecho de que para las comunidades indígenas no sea cultural los procesos de escritura, no quiere decir que no se puedan dar. Por lo tanto, las prácticas de escritura, llevadas a cabo en estos contextos Educativos de Bilingües Intercultural, posibilitan comprender la representación de su cosmovisión o cosmogonía cultural y social.

De ahí, según, Nila Vigil, (2011) considera que se debe buscar “una articulación entre oralidad y escritura donde se reconozca el valor que tiene la palabra en las culturas indígenas” Las investigaciones en los campos sociolingüísticos, antropológicos entre otros, muestran una visión de escritura distinta a aquella que se ha considerado concreta, inamovible; hoy la escritura se



devela desde otros contextos, no simplemente escriturales, es decir hay posibilidad de existencia de diversidad de la escritura cuando en contextos como los pueblos indígenas donde cada uno de sus pensamientos, sentimientos, gestos, simbolismos, representaciones faciales y corporales entre otras, se convierten para ellos en escritura. Algo muy similar es lo que expone Derridá en su escrito de la gramatología: “de modo que un pueblo que accede al dibujo genealógico accede también a la escritura en el sentido corriente, comprende su función y va mucho más lejos de lo que deja entender” (1986, p.163).

Por consiguiente, el docente en el aula de clases con sus estudiantes debe establecer desde su práctica pedagógica acciones concretas y permanentes que visibilicen la construcción de textos no con un sentido pedagógico o de carácter simplemente escolares, sino más bien, con una intención comunicativa social y cultural que posibilite la significación y apropiación de una segunda lengua en contextos EIB.

### **3.1.3. La oralidad en el aula y su función comunicativa, social y cultural en territorios originarios.**

Partiendo de que la oralidad al igual que la escritura son lenguajes articulados que permiten una identidad social, que moldea las formas de interpretar y estructurar la realidad del sujeto que interactúa entre éstas y con los demás miembros de una comunidad determinada; en este caso la población indígena embera *eyábida*, permite que se lleve a cabo una reflexión y reconfiguración de las prácticas discursivas orales propias y no propias en el aula, ya que en estas son diversas y donde existe un sinnúmero de simbolismos los cuales posibilitan que los estudiantes al desarrollar procesos pedagógicos y didácticos al interior del aula, establezcan una correspondencia entre el saber empírico de su realidad cosmogónica y los nuevos aprendizajes adquiridos que vinculan por ejemplo: “prácticas sociales en las que operan diversos modos de habla (formales e informales), en las que circulan diversos géneros (narración, argumentación, diálogo, etc...)” (Cerlalc-Unesco, 2014).

Con respecto a lo anterior “la escuela debe mediar para que se tenga un valor de significancia de una existencia de relación mutua entre la oralidad y la escritura como prioridad el uso lingüístico” (Camps y otros, 2007) y, a su vez, permita al sujeto (estudiante y docente) un acercamiento y reconocimiento de su realidad a través de ese lenguaje escrito producto de un proceso de oralidad innato.

Para otros autores como: Para Pérez y Rosa “el lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo, específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues, aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente, sino que implica una orientación por parte del docente” (2010, p.29). Respecto al concepto anterior, el docente embera debe hacer un ejercicio didáctico y pedagógico sistemático con cada acción que lleve al aula para que el estudiante alcance la competencia oral y escrita en lengua materna y el español, esto le permite igualmente, hacer seguimiento y planes de mejoras de acuerdo a las circunstancias que se vayan presentando.

En este sentido, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde los Lineamientos Curriculares de lenguaje expone:

La concepción de lenguaje que a aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (2008, p. 24).

Lo expuesto en el párrafo anterior por el MEN, muestran de manera explícita que el trabajo en las aulas del concepto de lenguaje y su relación con su entorno social y cultural, sea éste oral o escrito, debe existir una resignificación de la concepción del docente frente a estos temas y la posibilidad de concretar procesos educativos didácticos y pedagógicos pertinentes y flexibles de acuerdo con el contexto de trabajo. Además, de lo anterior y retomando lo referenciado por Pérez y Roa, las alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje: “influyen en aquellos elementos relacionados con las condiciones del contexto, el sistema de representaciones de la cultura, las políticas educativas, las exigencias institucionales y sociales, entre otros” (2010, p.56).

Reflexionar sobre el habla, expresión de la oralidad y escribir en relación con la escritura, permite conocer las diferentes perspectivas que ambas poseen: la oralidad como condición humana natural y la concepción de escritura como procesos de construcción del reflejo cultural de la concreción de la oralidad. Ambas llevan a establecer una simbiosis que, aunque, posean diferentes formas o maneras de expresar el lenguaje, consolidan los procesos comunicativos del ser humano. Autores como Ong (1987), establece una diferencia entre oralidad y escritura. La primera manifiesta, es un evento natural, mientras que la escritura, sería un proceso tecnológico artificial, se construye a partir de herramientas tecnológicas, aunque de igual manera da a entender que la oralidad y la escritura son procesos comunicativos complementarios.

Si bien es cierto, que la escritura plasma la oralidad mediante los signos en un lenguaje textual, en este contexto dicha acción puede no llegar a concretarse. Esto debido a que en dicho contexto algunas formas semánticas, sintácticas y gramaticales en términos lingüísticos, son más fáciles de representar desde la oralidad que desde la escritura; es decir, que para los emera *eyábida*, por ejemplo, una palabra puede tener muchos significados y por ende muchas representaciones e interpretaciones. En este punto de la disertación entre el lenguaje oral y escrito como lo plantea Cajiao, “las palabras sirven para comunicarse en un espacio y ambiente” y concibe la escritura el mismo autor, “como la objetivación del pensamiento a través de una enorme variedad de signos susceptible de su conservación, reproducción e interpretación sin importar las barreras que impone el tiempo y las distancias” (2013, p.60).

En síntesis, la oralidad como práctica discursiva en el aula de clases, permitirá tanto al docente, como al estudiante, reconceptualizar y resignificar la función comunicativa social y cultural de éste, en los contextos de bilingüismo intercultural, donde se evidencien los alcances y limitaciones de la relación permanente de ésta y la escritura en las diversas prácticas escriturales.



### **3.2.El canto**

Para la realización de la intervención, se parte de algunas apreciaciones generales donde se expondrán algunas concepciones sobre el canto. Para Stein (2017), el arte del canto nació con el hombre mismo, con su primera expresión vocal. En sus orígenes fue una de las formas más elevadas del lenguaje, con el tiempo ha respondido a las necesidades de la religión y la estética.

Por su parte el diccionario de la real academia de la lengua española lo define como: composición lírica, genéricamente hablado o parte melódica que da carácter a una pieza musical. Igualmente, a estas concepciones existen otros conceptos que, en relación con lo descrito anteriormente, aportan nuevos elementos no solo desde el contexto musical sino también desde el ámbito educativo o formativo del niño. Se retoma entonces el concepto de canto:

Aprender a cantar una canción es la realización vocal más desarrolladas de las capacidades musicales de los niños más pequeños. Cantar es un fenómeno complejo que ofrece la oportunidad para el estudio de procesos integradores fundamentales como el reconocimiento de patrones, la formación de conceptos, la memoria auditiva y la imitación vocal (Lacárcel, 1991, p.104).

El investigar, aprender, traducir y escribir sobre los cantos tradicionales embera eyábida, dan la posibilidad a que el niño o niña, establezca nuevos conceptos de su mundo propio y al traducirlo a otra lengua establezca contrastaciones y afirme nuevos conocimientos no solo de sus sentidos sino de la interacción que lleve a cabo con el mundo circundante. Tanto para Stain (2000) como para Lacárcel (1991) el canto y la música son aprendizaje que connota la existencia de la expresión oral y establece un modo de comunicación con sentido que dan paso al surgimiento de otras capacidades integrales del ser humano. 1 8 0 3

#### **3.2.1. El sentido del canto**

El canto y la música son elementos de manifestaciones culturales que se integran para construir las melodías y expresar sentimiento, algo similar sucede con la oralidad y la escritura. Para que exista



escritura debe presentarse antes un proceso oral y para que se pueda entender lo escrito debe existir una expresión oral. De igual manera, que los conceptos antes mencionados, el currículo necesita de nuevos procesos de innovación que mediante la didáctica o la pedagógica llegue a transformar el proceso enseñanza aprendizaje del estudiante en el aula o fuera de ella.

Hemos venido conversando sobre el canto en la importancia del aprendizaje del niño en su entorno, por tanto, al tener en cuenta la música y el canto como un elemento innovador en el aula de clases, permite según, Vargas (2009) integrar en el currículo escolar actividades extra-clases con padres de familia y comunidad. Por su parte Pérez (2009), la educación musical intercultural desde el currículo relaciona la enseñanza aprendizaje de la música, lo cual pretende desarrollar las dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotoras del estudiante.

Otra afirmación que resalta la importancia de este trabajo en el aula de clases respecto al canto y la música como mecanismos de establecimiento de procesos comunicativos culturales son los planteamientos de Giráldez y Pelegrín (1996) citados en Gallego y Gallego (2003) cuyas autoras al dar respuesta a el interrogante ¿pero qué papel desempeña la música, los juegos, la literatura en educación intercultural? Según Giráldez y Pelegrín:

“estas manifestaciones están esencialmente vinculadas con la vida, son básicas en la formación del individuo. La música, la danza, la literatura, los juegos son manifestaciones colectivas en la que los niños y las niñas inician lúdicamente diversos aprendizajes. Transmitidos de padres a hijos, contienen la esencia del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura”

La cita anterior, contiene ciertas manifestaciones que se expusieron en apartados anteriores, relacionados con la literatura indígena, comprendida desde la existencia de la oralidad. Se evidencian de esta manera que los procesos de enseñanza aprendizaje interculturales son asumidos desde el currículo no solo por los estudiantes, sino también, por las familias y la comunidad.

### 3.2.2. El canto en el contexto de los pueblos originarios

Para los pueblos indígenas, el canto y la música hacen parte de sus procesos culturales y ancestrales, a través de esta, pueden establecer relaciones con lo divinos, la naturaleza y lo espiritual. Es decir, existe una diferencia entre estas manifestaciones sonoras en contextos indígenas, frente a la música de otros sectores (Bermúdez, 1987). Conviene subrayar que los instrumentos hacen parte esencial de la música o ritmos sonoros de cada cultura dependiendo la región y territorio del país, en el cual se encuentren, además puede decirse, que cada grupo posee unos instrumentos que en muchos de los casos son variados, al igual que las letras y melodías de los cantos.

Respecto a lo anterior, Bermúdez (1987) afirma que “en nuestro país existen áreas culturales más o menos homogéneas en las que con algunas variaciones, tanto los instrumentos musicales como los cantos y bailes siguen en un sentido amplio los mismos patrones y estructuras” (p.85-89). Por otra parte, según Miñana (2009), cuando se habla de música, canto o de instrumentos musicales, hay que comprender que estos son conceptos que se entienden de diferentes formas en poblaciones indígenas y, en alguno de los casos no existe equivalencia en la designación de una palabra para este (p.6).

En contraste con lo anterior, el pueblo embera *eyábida*, si posee una denominación para el canto cuya palabra es *truambi*. Para comprender este concepto desde el resguardo Polines, se presentan las entrevistas de tres profesores de la comunidad. Y partimos de la siguiente pregunta:

¿Qué es el truambi o canto tradicional eyábida?

Profesor Alberto Borja:

“Es la expresión cultural de un pueblo, la identificación. Es también, decir aquí estamos presentes a pesar de que estamos un poco olvidados. Pero igual, como el impacto del español ha sido muy contundente para nosotros, esa parte se oculta un poco. Se puede

trabajar y mostrarle al Ministerio de Educación Nacional, que los pueblos indígenas también tenemos nuestra identidad cultural”.

Profesora Ligia Domicó:

“Truambi, es canto de tradición indígena, sirve para enseñar a los niños, para recuperar cultura. A través del canto los Jaibaná curan las enfermedades que están graves”.

Profesora Diana Florinda Bailarín:

“Para nosotros existen formas de canto, una se llama yadakari, otros es el truambi, y el ultimo podemos decir que se canta como en grito, duro. Los ejemplos de cada canto son: el yadakari, no abre la boca, canta como engargantada y truambi, ya abre la boca. El otro es el truambi ama, canto con la voz alta”.

En síntesis, las entrevistas de los profesores dan cuenta de cada uno de los elementos socioculturales y musicales que se registraron a través de las investigaciones presentadas por Bermúdez y Miñana. No queda duda que el canto, la música y sus instrumentos musicales, en su cosmovisión presentan una relación estrecha con lo que les rodea e igualmente permiten que se les conozca fuera de su comunidad con particularidades específicas dependiendo el territorio que habiten. Este contexto afianza más el objeto del trabajo de intervención en el aula con la población de los estudiantes del grado 5° de la institución educativa rural indigenista Polines.

### **3.2.3. El canto como estrategia didáctica y pedagógica en la enseñanza aprendizaje**

Las reflexiones sobre el campo pedagógico y didáctico establecen unas teorías y unas prácticas que deben posibilitar al individuo (estudiante) un reconocimiento consciente frente a lo cultural, lo político y lo social. Solo así, se viabiliza una enseñanza-aprendizaje en un contexto de diversidad cultural. Dicha diversidad cultural, si está inmersa en EIB, permite la existencia de unas estrategias didácticas innovadoras que propenden por mejorar las prácticas del aula al igual que las de los

maestros en territorios indígenas o poblaciones minoritarias. Abordar el canto en este contexto intercultural como estrategia didáctica y pedagógica en la enseñanza aprendizaje, nos lleva a considerar algunas cuestiones específicas del por qué se puede relacionar como un recurso estratégico en la didáctica y establecerse como un elemento clave desde la pedagógica para el aprendizaje en el aula.

Considerando algunos conceptos teóricos haremos un acercamiento a lo antes planteado.

Para Torres y Girón, (2009) la didáctica está constituida por una metodología que abordada una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza- aprendizaje (p.11), del mismo modo podemos decir que el canto se convierte en una herramienta o recurso con el cual los estudiantes de la básica primaria del grado 5° del resguardo Polines, lleven a gran termino un aprendizaje transversal en lenguaje, artística, historia, geografía, ciencias naturales, etc. Por consiguiente, la didáctica hace referencia a los procedimientos y técnicas de enseñar y es aplicable a todas las áreas, disciplinas o materias específicas, según (Torres y Girón, 2009).

Como se ha dicho, la didáctica debe ser la guía permanente del aprendizaje y en este proceso de búsqueda e implementación de innovaciones en el aprendizaje, los proyectos de aula hacen parte de este nuevo mundo donde el encuentro entre estudiantes y maestros permite a ambos llegar a un descubrimiento y construcción del saber mancomunadamente. Si bien es cierto que la pedanía se relaciona con el objeto de formación y posee la teoría o el discurso, la didáctica toma estos elementos que son llevados a la práctica para moldear aquel objeto que construya en su mundo circundante acciones integradoras multiculturales de manera integral.

Hay que mencionar, además, que cuando estos procesos se presentan en el aula de clases, a partir de una herramienta o estrategia didáctica, se comprende y transforma la enseñanza (Gómez y Sacristán, 1992). Puede el canto, siendo un elemento didáctico, lograr dicho cambio en los estudiantes y la comunidad embera eyábida. Se daría, Siempre y cuando, se aborde de manera



pertinente y con un objetivo claro. Son muchos los aportes que éste, puede brindar en esta intervención al aula. Trabajarlo desde el aprendizaje enriquece los componentes curriculares y a la vez, permite que el estudiante fortalezca sus procesos comunicativos de oralidad y escritura tanto en lengua materna, como en español. Frente a la comunidad posibilita que esta haga un autor reconocimiento de sí mismo y de su cultura.

Como se ha venido afirmando en párrafos anteriores los procesos didácticos y pedagógicos proporcionan nuevas formas de facilitar y bordar los aprendizajes de los estudiantes y el saber propio o las cosmovisiones embera eyábida. Para que ello, ocurra según, Gómez y Sacristán (1992) “deberá ponerse atención a la interacción en los procesos de motivación, atención, asimilación, organización, recuperación y transferencia. Es decir que no solo se debe considerar la escuela, sino que además debe tenerse en cuenta para estos autores, se debe establecer redes de intercambio social”

De esta manera el canto pasa a ser no solo un elemento o herramienta con la cual se establece unos procesos metodológicos desde la didáctica y la pedagogía, sino que además, aporta saberes, visibiliza nuevas maneras de trabajar en el aula, experimenta y pone en dialogo distintos escenarios de aprendizaje propio y multicultural que trasciende, en el espacio y en el tiempo.

### **3.3.Prácticas de escritura en el aula**

Las culturas indígenas como se ha venido conversando en los capítulos anteriores, son más de procesos comunicativos de oralidad, que de escritura gramatical, como lo afirma la movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes del Perú, en el documento de trabajo rutas del aprendizajes En educación Intercultural Bilingüe fascículo 1, (2014, p.7) Sin embargo se puede decir, que hay una escritura que se evidencian en dicho contexto de estas culturas originarias, como en el caso de los embera *eyábida*, se pueden percibir en muchas de sus manifestaciones

artísticas, culturales, sociales y religiosas, entre otras. Por ejemplo; en las pinturas faciales y las corporales; en sus tejidos y trabajos de orfebrería o corsetería (Rocha, 2010).

Si nos preguntamos para que trabajar la lengua materna y la segunda lengua el español, en la comunidad indígena embera *eyábida*, podríamos conseguir muchas respuestas enfocadas y desenfocadas al respecto. Por lo tanto más que preguntarnos es reflexionar sobre la importancia de los aprendizajes de los estudiantes frente a un sistema educativo intercultural bilingüe (EIB), a partir de aquí, entonces se podrá comprender que los procesos de aprendizaje de los estudiantes indígenas embera *eyábida*, relacionados con los aspectos comunicativos de la escritura tendrían un fin y es el de fortalecer ambas lenguas que permitan mejorar el reconocimiento en ellos, mismos de las diferencias culturales, más que las desigualdades.

Partiendo de las cuestiones anteriores es de resaltar que al integrar el trabajo al aula de la segunda lengua el español y el fortalecimiento de su lengua materna, como lo expresa Sichra, “permitirá explorar y adaptar una pedagogía pertinente a las características propias de las lenguas indígenas” (2010, p.7); en nuestro caso a las características propias de la población embera *eyábida* del resguardo indígena Polines. Con respecto al tema en cuestión, en la actualidad se observa en casi todos los países latinoamericanos, que poseen poblaciones originarias, los cambios significativos que se han dado en el sector educativo, ya que se asume una responsabilidad con base en los derechos humanos desde lo político y los procesos educativos interculturales bilingües.

Por consiguiente, y considerando el trabajo que se va a realizar con esta población estudiantil embera *eyábida*, a través de una estrategia didáctica, se hace necesario enfocarnos en algunos aspectos puntuales relacionados con los procesos de las prácticas de escritura en contextos de población bilingüe intercultural. Para una mayor comprensión del tema en cuestión, se reflexionará desde los siguientes componentes: ¿Cómo entender las prácticas de escritura en los contextos bilingües interculturales?, ¿Cuál es el Propósito de las prácticas de escritura en contexto de

bilingüismos? y, ¿cuáles son Los aportes de las prácticas de escritura en el contexto educativo bilingüe intercultural en el aula y fuera del aula?

### **3.3.1. Las prácticas de escritura en los contextos bilingües interculturales y sus propósitos**

El tema de la escritura abordada desde algunos autores como Pérez abril, Derrida y Vigíl, consideran en su orden, los siguientes conceptos:

“La escritura debe tener una función más allá, mucho más allá de la alfabetización desde una perspectiva democrática” (Pérez A., 2004, p.74). Derrida, (1986) expone por su parte que “ésta, existe, cuando se comprende su función y va mucho más lejos de lo que deja entender” (p.163) y por último para Vigíl, (2004) “Debe entenderse que la escritura es el resultado de las necesidades, propósitos e intereses de los hablantes” (p.176).

Los conceptos expuestos anteriormente, permiten entender que las prácticas de escritura en cualquier de los contextos que se aplique y ejercite, establece una interacción comunicativa, social y cultural entre: sujeto, lenguaje y simbolismo; lo cual favorece el sentido o la intención que existe de la lectura real entre el significado y el significante de esas prácticas de escrituras emergentes o no emergentes. Es decir, se establece la literacidad como practica social en relación con los procesos comunicativos bilingües.

Ahora, como lo afirma Vigíl (2004), una buena manera de que exista un verdadero significado de las prácticas de escritura seria: dejar de trabajar buscando que cada niño escriba un texto. Se debe recordar que la escritura es un hecho social. Por lo que recomienda que los niños escriban en grupo. Hay que recordar que la manera de trabajar en los pueblos indígenas es mediante lo colectivo. Considerando lo expuesto por Vigíl, hace eco en el trabajo de la estrategia didáctica a desarrollar la cual, está basada en el aprendizaje por proyecto de aula, donde se relaciona la practica

pedagógica con el objetivo fundamental de esta innovación educativa el cual es, construcción del aprendizaje en equipo.

Dicha práctica de trabajo en el aula se puede mirar entonces desde otra perspectiva del planteamiento de la escritura como un hecho social y por qué no también, como proceso cultural. Para ello, se plantea que:

En la escuela, el docente organiza la actividad para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En cambio, los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana se disponen con fines comunicativos y, por ello, son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita (kalman, 2003, p.42).

Concibe esta autora, por tanto, que las prácticas de escritura no deben ser tomadas solo como un proceso de aprendizaje. Se le debe permitir al estudiante, considerarla con un fin que este inmerso en el contexto personal, social y cultural.

Por lo tanto, partir de lo que estas culturas originarias, poseen en cualquiera de los procesos discursivos de oralidad o de sus manifestaciones culturales, sociopolíticas y de creencias; resignifica el sentido de la escritura en la (EIB), tanto para el docente como para el estudiante y comunidad en general. Al llevar al aula, procesos letrados mediados por la escritura, se puede establecer, construir o transformar dichos aprendizajes de la lengua escrita que se vienen puntualizando en párrafos anteriores. Cuando se participa mancomunadamente, como es el caso de estas comunidades originarias, existe la posibilidad de que lo que se construya, tenga una reflexión y lectura crítica de la realidad circundante y un alcance que trascenderá los procesos de aprendizaje preestablecidos.



### **3.3.2. Propósito de las prácticas de escritura en contexto bilingües interculturales**

En este contexto se deben valorar los procesos sociales y culturales de las lenguas originarias en relación con las no nativas. Por lo tanto, debe existir una relación entre lo sociocultural, la lingüística y lo pedagógico, para que dichas prácticas de escritura tengan un verdadero sentido y significación al interior y fuera de la población indígena embera eyábida o cualquier otra. Articular estos dos conocimientos: el embera y el español, constituyen el pilar de la EIB cual ha sido considerada en la actualidad en muchas naciones del mundo y más en países latinoamericanos con poblaciones originarias, eje central de las políticas educativas y programas curriculares propios.

Es de considerar, además, que este tipo de procesos EIB para Williamson, (2004) ofrece algunos elementos que buscan desde la práctica pedagógica integrar la pluralidad, mejorar la democracia y por qué no, la calidad de los aprendizajes (p.32). Esta concepción permite adentrarnos en aquellos planteamientos que se exponen en el escrito: leer, escribir, participar, cuando da a entender la importancia que tiene la lectura y la escritura no solo en las aulas sino también, fuera de ella. Es decir:

la escuela debe entender que los procesos de lenguaje relacionados con la lectura y la escritura son prioridad por que permiten acortar las desigualdades y el establecimiento de una democracia amplia, participativa y de la ejercitación o práctica de la ciudadanía (Abril, 2004, p.75).

Lo expuesto anteriormente permite enfatizar respecto a la importancia que ofrece el trabajo de las prácticas comunicativas bajo las estrategias pedagógicas EIB, ya que esta, vincula procesos políticos, socioculturales y democráticos de contrastación intercultural. A partir de esa auto reflexión que puede llegar a hacer el estudiante, se permite a si mismo, conocer y apropiarse de sus procesos comunicativos originarios o lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua como el español, establecer paralelos de diferencias y semejanzas y a su vez, mediante dichas prácticas de lectura y escritura de lo propio y no propio, asuma un papel fundante en la visibilización de su cultura y la ajena.

Considerando la perspectiva dialógica que se viene estableciendo entre las prácticas de escritura y el vínculo con la educación bilingüe intercultural, la cual se puede dar desde el aula y fuera de esta, es bueno considerar algunas precisiones respecto al propósito de estas, además de las anteriores. Dentro de dichos alcances a establecer, se refleja que, aunque; los pueblos originarios tradicionalmente hayan desarrollado más un proceso comunicativo desde la oralidad, y que en sus contextos practico no exista una escritura de código alfabético, si se puede evidenciar una lectura plasmada desde sus pinturas, tejidos, marcaciones faciales, entre otras. Es decir, existe una escritura propia, que puede ser contrastada con la enseñanza de una segunda lengua.

Por lo tanto, al establecer un proceso de la (EIB), se está desarrollando con los estudiantes la escritura alfabética, en el marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, a aprender en su lengua y en español como segunda lengua. Esta constituye una herramienta que le permitirá estar en igualdad de condiciones con otros miembros de la sociedad local, regional y nacional. A si, lo expone el texto: Rutas del aprendizaje en educación intercultural bilingüe, fascículo 1, (2014, p.7). Se entiende aquí, que en la medida que los estudiantes indígenas embera eyábida o cualquier otra población originaria, incorporen en sus programas, procesos y establezcan currículos bilingües, permiten que ellos, consoliden verdaderos procesos democráticos donde se ejerza interrelación mutua y el respeto por el otro y las brechas de desigualdades entre estas población, originaria y la occidental se vayan acortando y tomando conciencia de las diferencias.

### **3.3.3. Aportes que se pueden generar desde las prácticas de escritura en el contexto educativo bilingüe intercultural en el aula y fuera de ella**

A partir de la reflexión y reconfiguración de las prácticas discursivas propias y no propias, como aquellas acciones de enseñanza aprendizaje castellanizadas llevadas al aula; se pueden generar nuevas articulaciones inclusivas entre estudiantes en contextos (EIB). Desde los distintos lenguajes articulados se permite una identidad social, que moldea las formas de interpretar y estructurar la realidad del sujeto que interactúa entre ésta y los demás miembros de una comunidad determinada. Consideremos aquí, por ejemplo, a Cajiao (1997), cuando expresa que en estos

procesos de la adquisición del código escrito “no se trata de enseñar a leer textos, sino de enseñar a leer la realidad circundante y, por supuesto, a escribir aquello que pensamos de la realidad” (p.183)

De ahí, la apropiación de una práctica que requiera una crítica reflexiva donde estén implícitas las actividades sociales y culturales formales e informales de las poblaciones originarias y, donde el acceso a su uso total no necesariamente implica el dominio de todos sus aspectos (Kalman, 2003, p.37). Es decir, debe establecerse un lenguaje no como herramienta simbólica, sino más bien, como un medio para una comprensión mucho más de su mundo y del mundo que le rodea. Desde esta perspectiva el texto rutas del aprendizaje en educación intercultural bilingüe, propone que las practicas pedagógicas implementen acciones para el desarrollo y espacios de comunicación escrita que propicie el uso y la práctica de la lengua originaria, mediante el escenario letrado en el aula y la comunidad, evocado por el docente (2014, p.7).

Para los autores: (Cajiao, 1997; Kalman, 2003 y; el texto rutas de aprendizaje en educación intercultural bilingüe, 2014) antes mencionados. La escritura debe comprenderse como aquella practica comunicativa que posee un valor social; y no asumirla como una simple acción escolar. Respecto a las consideraciones anteriores se puede decir:

Que antes que desacralizar la imagen que sobre la escritura tienen las poblaciones originarias. Lo que sí se puede hacer es trabajar para que se tome conciencia de que la escritura no es un fin sí mismo, sino que es una estrategia que permita que un mensaje llegue a más de una persona, que llegue a una persona que no está cerca o que sobreviva a la persona que lo ha producido (vigil, 2011, p.1-10)

1 8 0 3

Con respecto a lo anterior, las prácticas de escritura deben permitir un intercambio de saberes, pensamientos, gustos e intereses en estos contextos de la EIB, ya que existen unas relaciones múltiples entre los diferentes sujetos que interactúan de los procesos comunicativos producidos, sean estos en lenguas originarias o en la enseñanza de una segunda lengua. Converge este tipo de



diversidad lingüística, como lo afirma Sichra con la construcción de una ciudadanía sin exclusión de una cultura democrática (2010, p.6). Se concibe entonces, cuando el sujeto posee un acercamiento a la escritura posee nuevas formas de leer y participar en la sociedad, de reconocer su historia y reflexionar sobre su apropiación cultural.

En la escuela o aula de clase, permanentemente se están realizando prácticas de escritura. Considerando algunos planteamientos de Chartier, (2000) respecto a las prácticas de escritura; estas se pueden relacionar con el contexto de la EIB ya, que permiten y propician posibilidades comunicativas y argumentativas, establecimiento de cambios en los bienes simbólicos, desmitificar el privilegio exclusivo de los grupos sociales y de la marginalidad; al igual de la vinculación de mundos formales e informales, es decir, la existencia de la escritura incorpora el uso de los procesos contextualizados, que media en relación al sujeto, el contexto y el lenguaje.

Retomando estos tres últimos conceptos del párrafo anterior, nos invita a considerar que tanto la cultura oral como la cultura escrita se complementan. Concebir este planteamiento desde la EIB, visibiliza el intercambio cultural en la lengua materna y la enseñanza de la segunda lengua; la diversidad existente permitirá nuevas formas de comprender y plasmar el lenguaje escrito; las experiencias y vivencias en su propio contexto y, como este, a medida que va siendo entendido y comprendido se puede contrastar con otras formas, otras perspectivas y otras maneras de construcción de sentido de la escrito.

La educación intercultural bilingüe, está enmarcada por situaciones políticas, sociales y culturales. De ahí, la importancia que el estudiante inmerso en este enfoque del bilingüismo intercultural desarrolle posturas críticas que le permitan comprender y reflexionar sobre su propia realidad. Areiza y Betancur (2013), dicen al respecto: “Más que asumirse como herramienta para adquirir habilidades y competencias, la escritura debe entenderse como una práctica sociocultural” (p.24-27); como a lo largo del escrito se ha venido puntualizando por otros autores, referenciados. Por consiguiente, continúan las autoras argumentando que “ésta, práctica se debe realizar en



función de un sentido, un contexto y una relación con el otro” (p.126). En síntesis, podemos decir que este, es uno de los fines que busca la Educación Intercultural Bilingüe, en sus prácticas de enseñanza - aprendizaje.

#### **3.3.4. Literatura originaria**

Cada cultura poblacional mayoritaria o minoritaria, letrada o iletrada, posee un saber propio que es comunicado mediante la expresión oral o escrita. Abordar esta perspectiva desde el contexto indígena nos lleva a reconocer que existe en y desde su cosmovisión una literatura que se vivencia o practica entre las interacciones socioculturales en relación con ellos mismos o con los de afuera, o Kapunía, como denomina los embera a las personas no indígena.

En relación al tema que se vienen tratando, el investigado Rocha (2010) nos da a conocer un panorama de muchas oralitura y literaturas indígenas en Colombia, por ejemplo afirma este autor, que a partir del año 1991, con la instauración de la constitución política nacional, donde se reconocen la existencia de la multiculturalidad y bilingüismo en el país, inician a emerger un número significativo de autores indígenas que se preocupan por dar a conocer sus lenguas, mediante la escritura y publicación de textos con temáticas culturales. Esta visibilizaría de la literatura, según Rocha, (2010) a partir del surgimiento de la ley de lenguas nativas (1381) del 2010, los movimientos de escritores de poesía, cuentos y pintura indígenas son más frecuentes.

Si bien es cierto, que se ha venido visibilizando los procesos escriturales de los indígenas en nuestro país. Aún queda mucho por hacer en a aquellas etnias donde sus escritos aún no han puesto en marcha acciones concretas que permitan asumir el reto de aventurarse a la exploración del intercambio cultural. Al escuchar en contexto a los indígenas, cuando expresan sus canciones, conocimientos ancestrales, entre otros, se puede percibir que no son extensos y están enmarcado en un género flexible (Rocha, 2010). Lo cual ayuda a entender sobre que se habla y se quiere dar a conocer de sus costumbres y de manas aspectos culturales propios.

### **3.3.4.1.Literatura embera**

Lo dicho anterior mente, nos remite entonces, a conocer desde el contexto embera, si existe o no algún proceso comunicativo que pueda identificarse, asociarse o denominarse la literatura. En la cosmovisión indígena embera, se puede percibir que sus costumbres, rituales, saberes propios, etc., se concibe el mundo de otra manera, distinta a la que nosotros vivenciamos. Para ellos, cada elemento que construyan moldeen, tejan o manifiesten oralmente, se está plasmando en él, un proceso lingüístico que expresa una idea con sentido, aunque no sea representada por el código escrito convencional.

A partir de esta idea Rocha, (2010) las comunidades embera, poseen una escritura propia, que está enmarcada en lo corporal, como también en sus cantos chamanísticos. Por lo tanto, el embera lee y escribe mediante sus pinturas faciales y corporales, moldeando vasijas, tallando bastones de madera, dibujando sobre tablas, tejiendo cesto, elaborando collares y objetos con chaquiras. A este tipo de representaciones pictóricas se le ha denominado escritura Kipará, Ulloa (1999), citada en Rocha (2010). De igual manera, la escritura embera, escrita en el cuerpo está orientada a un primer plano de comunicación interpersonal e intercomunitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior se considera exponer algunas referencias de escritura embera como muestra de la literera propia que poseen. El mohán y el jaibaná desde territorios narrados, Zrõarã nêburã o “historia de los antiguos” literatura oral embera, de Floresmiro Dogiramá, así mismo Zorãrã bedea crinchadê o “palabras y pensamiento de los mayores” de Maruja Molina (2015); lo que los ancestros nos dejaron: nuestra identidad embera en Chigorodó, (2016) editado por el Instituto de cultura y patrimonio de Antioquia, entre otros como: De relatos tradicionales de la cultura katía, (2007) de Luis Fernando Vélez Vélez. 3

### **3.3.4.2. Adentrémonos a hora a la literatura infantil indígena**

A simple vista podría un decir que es muy poca la existencia esta, en las comunidades indígenas y esto debido a que asociaríamos literatura solo desde el código escrito. No obstante, se ha venido expresando que en estas culturas prevalece más una comunicación oral, de ahí que se defina como:

Una diversidad de textos dirigidos a los niños y a las niñas desde su nacimiento hasta su integración a la vida de los adultos. Textos que, siendo orales, incluyen juegos, cantos, conjuros, oraciones y arrullos transmitidos de generación en generación, que contienen claves para la vida y apelan a la fantasía y a la naturaleza (Gómez, 2009, p.228-229)



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## CAPITULO IV

### 4. CONSOLIDACIONES ALCANZADAS CON LA INTERVENCION EN EL AULA DESDE EL PROYECTO “*TRUAMBI*” O CANTO EMBERA *EYÁBIDA* CON ESTUDIANTES DEL GRADO 5° DE LA BASICA PRIMARIA

#### 4.1. Presentación de resultados

En relación con este capítulo, se trata de mostrar la presentación de los datos durante el proceso de aplicación de la secuencia didáctica y la escritura de los *truambi* en embera bedea y en español, como una estrategia didáctica de la competencia oral y escrita implementada en el grado 5° de la básica primaria de la IERI del resguardo Polines en Chigorodó. De Igual modo, se busca dar a conocer los logros, reflexiones y producciones textuales orales y escritas que ressignifica la práctica de aula del profesor embera y de los aprendizajes de los estudiantes con relación al aprendizaje e interpretación del *truambi* o canto embera *eyábida* en las prácticas de escritura bilingüe intercultural.

Los datos recopilados y sistematizados a partir de las técnicas o instrumentos seleccionados expuestos en la metodología, se han trabajado de manera triangular con el planteamiento del problema, el contexto y el referente teórico. Cabe mencionar además, que la presentación de estos resultados, son acorde al orden de los objetivos planteados y a la didáctica de aprendizaje utilizada (*aprendizaje por proyectos de aula*). Para ello, los resultados se analizaran desde los siguientes componentes: Prácticas de escritura bilingüe de los estudiantes embera *eyabida*, prácticas de lecto escritura bilingüe de los *truambis*, estrategia metodológica y didáctica en el contexto EIB, recopilación y sistematización de los *truambis* trabajados con los estudiantes en el proyecto de aula.

El trabajo llevado a cabo con los estudiantes, profesores y algunos miembros de la comunidad participantes en el desarrollo de esta intervención en el aula, se consolidan no solo en las fases de trabajo, las cuales fueron (4), sino que además, se ven plasmados en la construcción de la cartilla






digital llamada *truambi*, elemento socio cultural y ancestral, donde se muestra la cosmogonía embera eyábida y cómo esta, establece una relación entre el proceso comunicativo oral y escritura desde la lengua materna y el español. Así mismo, se debe tener en cuenta el producto pedagógico didáctico diseñado en una cartilla y presentado como Anexo 3 es de vital importancia la institución como evidencia del proceso en el aula y hace parte del análisis y discusión de los resultados, en cuanto a la presentación de la interpretación cultural de cada uno de los *truambi* investigados.

Se recomienda al lector consultar antes de la lectura de este capítulo la cartilla e ir visitando los enlaces en YouTube, debido a que este trabajo se sustenta en gran medida en sus productos multimediales donde se puede apreciar la musicalidad, tono, estilo particular de cada *truambi* y su ejecución por los sabedores y estudiantes embera eyábida.

#### **4.1.2. Prácticas de escritura bilingüe de los estudiantes embera eyábida**

Durante el acercamiento y acompañamiento en las sesiones de trabajo, se pudo evidenciar que los estudiantes le dan poco uso a la escritura bilingüe dentro y fuera del aula de clases. Solo se lleva a cabo, cuando el docente lo solicita en una actividad de aula ocasional. Al realizar un ejercicio de escritura en embera y traducido al español; en las dos primeras sesiones de trabajo, se observa que existe el no, uso correcto gramatical, tanto en la lengua materna como en español. Dichos elementos gramaticales se asocian a los procesos textuales de nivel intratextual, intertextual y extratextual, ver anexo (anexo 1). A continuación, se presenta una tabla con varios ejemplos donde se podrán observar más detalladamente estos aspectos constitutivos de la producción textual escrita de los estudiantes del grado 5° participantes del proyecto *truambi*, en este acercamiento con las prácticas de escritura bilingüe.

Tabla No 4. Producciones escritas de los estudiantes en lengua materna y traducción al español

Producción escrita estudiante:	Nivel intratextual	Nivel intertextual	Nivel extratextual
	<p>Ejemplo de la escritura del niño: <i>mi nombre se llama</i></p>	<p>Ejemplo de la escritura del niño: <i>El dibujo del indio embera no esperecida a la etnia</i></p>	<p>Ejemplo de la escritura del niño: <i>el capuria quiere babar el etierra</i></p>
	<p>Ejemplo de la escritura del estudiante: <i>Embera sienbra plataro yuca y mai</i></p>	<p>Ejemplo de la escritura del estudiante: <i>El dibujo representa una mujer embera, pero se aleja un poco del mensaje</i></p>	<p>Ejemplo de la escritura del estudiante: <i>No existe correspondencia entre el texto y el dibujo</i></p>
	<p>Ejemplo de la escritura del estudiante: <i>los indios pone su paruna y sus challaquira ysus pintura</i></p>	<p>Ejemplo de la escritura del estudiante: <i>existe correspondencia imagen texto en español y no en embera. No existe una comprensión concreta desde su</i></p>	<p>Ejemplo de la escritura del estudiante: <i>la intención comunicativa en embera no es clara</i></p>

		entorno sociocultural	
--	--	--------------------------	--

Tabla 4, Producciones escritas de los estudiantes de lengua materna y traducción del español

<https://www.youtube.com/watch?v=GKhB28uOGN0>

La tabla No 4 y el enlace que le acompaña, evidencian en primer lugar que los procesos de producción escrita de la lengua materna traducidos al español, presentan un texto que en cierta medida, carece de una composición coherente y articulada, dada por el no uso de ciertas acciones gramaticales de las cuales se vale el proceso de escritura en español y la lengua materna, para darle sentido a un texto escrito. En segunda instancia, al observar el video contenido en el enlace que acompaña el cuadro N° 4, se puede concluir que el proceso de la producción oral, es más fluido, coherente y natural; más, aun si es producido en embera. No obstante, es de resaltar que, aunque el estudiante embera, no de uso permanentemente, a su lengua en su proceso comunicativo escrito; sus textos tienen una intensión comunicativa no muy fluida, que mediante la investigación, escritura, reescritura y su traducción al español, se mejoran durante la sistematización y análisis de los mismos. Estos escritos construidos se pueden evidenciar en el producto final del proyecto de aula con la elaboración digital de la cartilla “truambi” que acompaña como anexo externo el informe de este trabajo de grado.

Si bien es cierto, que los procesos de oralidad llevados a cabo en el resguardo Polines, son más fluidos que la misma escritura; estos, se convierten en fortaleza en la medida que se le dé uso en las prácticas de escritura permanentemente dentro y fuera del aula de clases y más, aún si se utilizan para el reconocimiento y uso de sus procesos culturales y de tradiciones vinculados a la educación propia contenida en el PECIA.


Elaborar los primeros textos en ambas lenguas; la materna embera *Bedea* y las traducciones al español, presentan una perspectiva que busca la apropiación de un proceso de producción textual escrito, que en cierta medida, posibilite otra mirada respecto a la afirmación de que, aunque, los procesos comunicativos de las poblaciones indígenas por naturaleza son más orales o de argumentación, según Vigíl (2011), no se puede desestimar que estos, también se pueden utilizar y articular con la escritura y obtener los resultados finales del proyecto, que el proyecto presentan con la producción escrita de textos del género lírico de los *truambi* tradicionales embera *eyábida*.


#### **4.1.3. Prácticas de lecto-escritura bilingüe de los *truambi***

El material recopilado por los estudiantes mediante las visitas y entrevistas a familiares portadores de la tradición del *truambi*, docentes y otros miembros de la comunidad, es vinculado a las sesiones de trabajo con el objetivo de clasificar, conocer, recuperar la diversidad de literatura indígena infantil u otra, y sobre todo, el establecimiento de prácticas de escritura bilingüe e intercultural que a futuro, le permita al estudiante y al docente, interactuar y entender su mundo y del otro (*Kapunia*).

La primera búsqueda por parte de los estudiantes de los cantos tradicionales, no fue exitosa, esto debido a que el formato (1) entregado, presentó alta complejidad del manejo del registro de la información debido al bajo índice de alfabetización, según manifestaciones de los participantes. En vista a lo anterior, se evalúa los posibles cambios y se llega a un acuerdo en elaborar un segundo formato, que facilito mucho la mas, la recopilación de los *truambi*, ver imágenes No 8 y No 9




 REPUBLICA DE COLOMBIA  
 DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA  
 MUNICIPIO DE CHICORODO  
 INSTITUCION EDUCATIVA RURAL INDIGENISTA POLINES  
 CODIGO DANE: 205147009300  
 NIT: 900093548-7 CODIGO ICFES: 155212



**ENTREVISTA A MIS PAPAS, ABUELOS O MAYORES DEL RESGUARDO** 4

Fecha de realización Para el día miércoles Grupo de trabajo: David

¿Me puede enseñar un canto para niños?  
Olo olo wa awara kati mane ebulli aigolube  
atvira pafala wawa aigolube aigolube  
si chusara calva wawa aigolube  
chusa wawa aigolube aigolube  
chusa wawa aigolube aigolube  
chusa wawa aigolube aigolube  
chusa wawa aigolube aigolube  
chusa wawa aigolube aigolube

¿Qué significa este canto?  
wa awara aigolube aigolube  
wa awara aigolube aigolube  
wa awara aigolube aigolube  
wa awara aigolube aigolube  
wa awara aigolube aigolube  
wa awara aigolube aigolube  
wa awara aigolube aigolube  
wa awara aigolube aigolube

¿Por qué es importante que aprendamos canto?  
mi dice que es importante por que se yiba  
un besito de la mamá de los niños  
que es un beso de amor y de vida  
que es un beso de amor y de vida  
que es un beso de amor y de vida  
que es un beso de amor y de vida  
que es un beso de amor y de vida  
que es un beso de amor y de vida

¿Cuándo pequeño me cantaron cantos?  
ahí olo olo wawa aigolube

¿Cuáles me cantaron? Dígame el nombre de alguno.  
del tío de una abuelita

¿Los cantos cuentan historias de:  
 Espiritus: Si  No   
 De la naturaleza: Si  No

Ilustración 7, imagen formato entrevista 1

Como se hizo mención en el párrafo anterior la imagen No 8, presento dificultades para su elaboración en su totalidad, sin embargo del 40% que se pudo consolidar se extrajeron datos que aportan a la comprensión y conocimiento de la importancia que el trumbi tiene en el contexto socio cultural o cosmogonía del embera eyabida. Algunos testimonios de la información consolidada son los siguientes: Las personas que se entrevistaron y de la cual se recibió información son en totalidad mujeres, al preguntarles quien les enseñó el canto que están transmitiendo al estudiante, manifiestan que lo aprendieron de sus madres o abuelas, argumentan a demás, que los hombres no rerealizan esta actividad, a nocer que sea jaibana. Los tipos de cantos que realizan o conocen son variados: hay canto para niños, para ceremonias o rituales, para cuando

una persona muere, para enamorar, para discordias, entre otros. Para las mujeres embera, es importante cantar por que se preserva las tradiciones y están en armonía con sigo mismos y la naturaleza. Por ejemplo, en una de las entrevistas hecha a la madre de familia Dilia Majoré dice:

“aprendí a cantar a los 8 o 10 años, en mi juventud, mi abuela enseño bastante, bastante a cantar, sino que ya se me ha olvidado, bastante lo que me enseñó. Se canta a la naturaleza y a los espíritus, cuando canto, canto sola, no canto para todos, no. Uno canta delante de los niños para que aprendan a cantar y para salir adelante...)

Con respecto a la calidez, de la escritura de las respuestas se evidencian problemas gramaticales y de comprensión lectora a la hora de anotar las respuestas a cada una de las preguntas que contiene el formato de entrevista. Tomemos un ejemplo de comprensión: cuando se hace la pregunta ¿Cuándo pequeño me cantaron cantos? La respuesta que se obtuvo en algunos casos fue la escritura de un canto. En general la información registrada y consolidada, da muestra que existe problemas gramaticales y de comprensión.

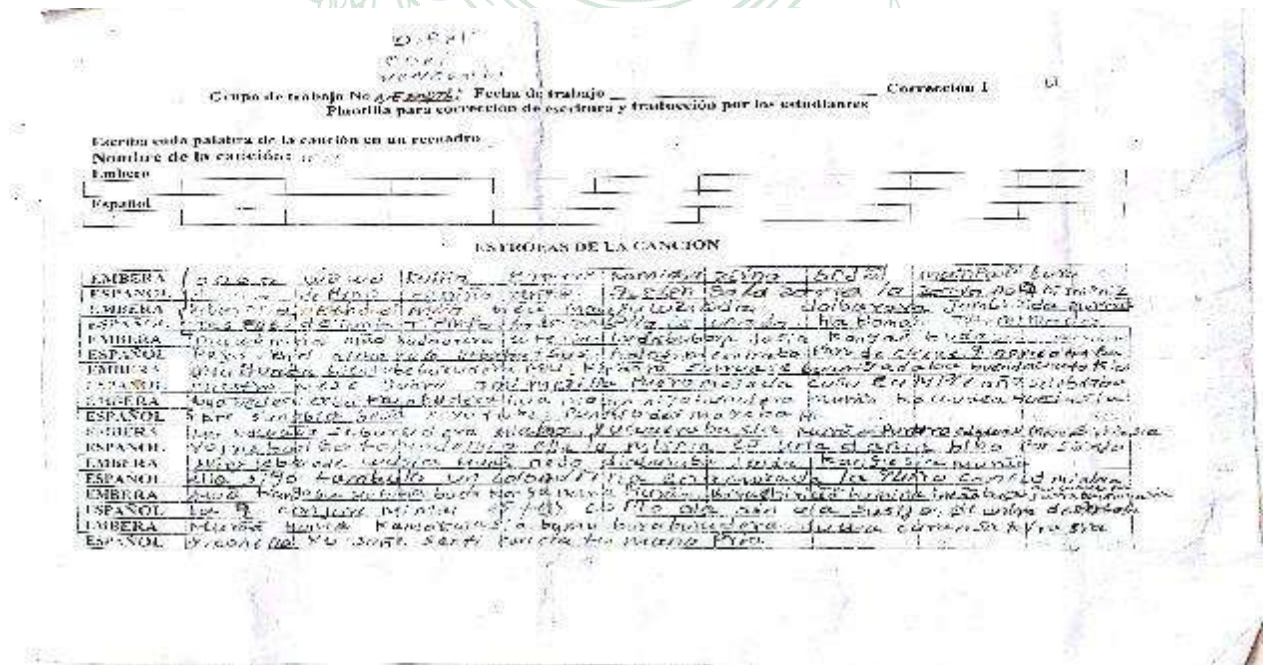


Ilustración 8, Formato 2 recopilación del truambi

Los resultados consolidados que arroja el formato de la imagen No 9, son similares a la de la imagen No 8, igualmente se encuentran cantidades de problemas gramaticales que relacionan por ejemplo, calidez, organización, genero, numero, signos de puntuación, intención comunicativa, entre otros. En síntesis la exposición de ambos formatos, muestra que los estudiantes y miembros de la comunidad participantes de este momento de la entrevista, presentan ciertas carencias gramaticales tanto en el embera como en el español de manera explícita en las producciones textuales escritas.

Hecho el proceso de entrevista y recopilación de los cantos, se hace una delimitación y se establece la cantidad a presentar por cada equipo entre (1, 2 o 3) *truambi* y se deja abierto la elección del tipo de canto para trabajar la escritura, su reescritura y vocalización, ambos procesos llevados a cabo en lengua materna y en español. Observar tabla No 4, número de cantos recolectados por equipos.

Tabla No 5. Número de *truambi* o cantos tradicionales recolectados por equipo.

Equipo de trabajo de estudiante	Cantidad de <i>truambi</i> recolectados	Tipo de <i>truambi</i> seleccionado
<b>Equipo de trabajo 1</b>	1	Naturaleza
<b>Equipo de trabajo 2</b>	1	Ritual
<b>Equipo de trabajo 3</b>	3	Comparación belleza-naturaleza, arrullo y mujer embera
<b>Equipo de trabajo 4</b>	3	Ronda, arrullos
<b>Otros actores: docente</b>	1	Naturaleza – ritual

Tabla 5, Numero de *truambi* o cantos tadicionales recopilados por equipo

A partir de los nueve (9) cantos recolectados y presentados en el tabla No 5 se da inicio al proceso de *lectura, escritura y reescritura tanto oral como escrita*; como se ve los cantos fueron agrupados según la temática. El proceso de transcripción y traducción, partió primero de la embera bedea y luego del español, para así, de esta manera, mostrarle al estudiante, diversas maneras de



interactuar durante la ejecución de un evento comunicativo y las posibilidades de aprendizaje que brinda este tipo de trabajo al desarrollarse en el aula, para el conocimiento de su contexto y del mundo externo al resguardo.

Consolidado cada uno de los cantos por equipo, se trabaja en sesiones siguientes, la primera escritura, realizada en el formato de entrevista y luego pasada al papelógrafo. Esto, para tener un panorama más claro y visible de todos los participantes a la hora de su socialización, Ver imagen



No 10.

El procedimiento, llevado a cabo para el inicio de esta primera escritura, estuvo determinado por los siguientes pasos: en primera instancia, los equipos delegan un estudiante (líder), el cual hace lectura del nombre del canto, quien ha sido el portador de este, que tipo de canto es y cuál es la temática. Adicional explica brevemente su significado o qué relación

Ilustración 8, ejercicio de escritura por equipo del trumbi

tiene con la cosmogonía embera *eyábida* la cual será ampliada por el poseedor del canto, en sesiones posteriores, junto a las correcciones de los diferentes textos de las canciones que acompañaran algunos docentes participantes del proyecto, conocedores de la gramática embera.

Hecha la primera escritura al igual que la reescritura, y la socialización de las canciones en ambas lenguas: la materna y el español, como se puede evidenciar en los enlaces de la tabla a No 5 se da inicio a las correcciones de los textos de manera conjunta: docente – estudiante, permitiendo el establecimiento de un escenario de evaluación formativa y colaborativa, donde el estudiante en primera instancia, presenta su producto al docente y lo explica, posteriormente este, hace las correcciones pertinentes tanto en el proceso oral (pronunciación) como en el proceso de la estructura textual escritura desde la gramática de la lengua materna; como se muestra en el siguiente enlace de una de las secciones de acompañamiento de corrección del texto, donde interactúan la docente Maruja Molina y la estudiante Arelis Carupia Mejoré.

<https://www.youtube.com/watch?v=w31zwbsGm3I&feature=youtu.be>



Tabla No 6. Enlaces de los equipos de trabajo, durante la socialización de los *truambi* tradicionales seleccionados

Equipo de trabajo	Enlace socialización <i>truambi</i> seleccionados	Descripción
No 1	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=xXCeRES-k3M&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=xXCeRES-k3M&amp;feature=youtu.be</a>	Estudiantes por equipo haciendo lectura y cantando los textos escrito de los cantos (Carlos Mario y jaidy puma)
No 2	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=GBc1xXF8DRg&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=GBc1xXF8DRg&amp;feature=youtu.be</a>	Estudiantes por equipo haciendo lectura y cantando los textos escrito de los cantos (cantor Jhon Jander)
No 3	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=o7cMt4_jHQI&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=o7cMt4_jHQI&amp;feature=youtu.be</a>	Estudiantes por equipo haciendo lectura y cantando los textos escrito de los cantos (Arelis y Heidy Puma)
No 4	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=xABSrne3c8&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=xABSrne3c8&amp;feature=youtu.be</a>	Estudiantes por equipo haciendo lectura y cantando los textos escrito de los cantos (Nezaribi)

Tabla 6, Enlace de los equipos de trabajo durante la socialización de los *truambis* tradicionales seleccionados

La dinámica de los diferentes ejercicios de correcciones llevados en las sesiones de trabajo, permitió conocer y evaluar los diferentes niveles de la competencia comunicativa en cada uno de los equipos y sus participante; a su vez, proponer un proceso auto-formativo y de reflexión al estudiante; donde el, reconoce e identifica aquellas carencias que posee frente a la producción escrita y oral desde el contexto bilingüe. Ver tabla (No 5), donde se puede apreciar la acción lectora y la entonación de cada uno de los cantos sistematizados. Existen dificultades para la lectura y pronunciación de palabra en las dos lenguas, en síntesis se observa poca rapidez y fluidez en la lectura de los escritos sobre los *truambi* o cantos tradicionales.



Ilustración 9, Evidencia proceso de reescritura por equipo de trabajo, proyecto truambi

Si bien en los videos se observa, que no todos los estudiantes que realizan las exposiciones de los trabajos, poseen capacidades comunicativas que muestren buena fluidez, manejo de escenario público, buena argumentación, entre otros; estos se pueden abordar desde el aula de clases y proponer planes de mejoramiento junto con el profesor de aula, para que,

a mediano o largo plazo, pueda alcanzarse dichos aprendizajes que permitan que el estudiante al enfrentar los contextos interculturales que vivencia, pueda tener igualdad de oportunidades en la adquisición y aplicación del saber sea este formal e informal.

Los textos expuestos en la tabla No (3) con relación a la tabla No (5) y la imagen No (11), son ejemplos claros que evidencian ciertos logros respecto a los objetivos planteados sobre la práctica de escritura bilingüe intercultural dada en los estudiantes del grado 5° de la básica primaria de la IERIP. En estas evidencias podemos observar que en la tabla No 3, donde se explora la escritura de los estudiantes presentan muchos problemas gramaticales al igual que el de la tabla No 5.

Contrario a lo anterior, la imagen No 11, los procesos comunicativos orales como escritos presentan una mejor composición, existe coherencia en la intención comunicativa, se da uso a ciertos elementos de la gramática de la lengua embera bedea y del español, es decir, el estudiante hace una integración intertextual de su contexto y produce niveles textuales relacionado con lo intratextual, lo intertextual y lo extratextual en un proceso comunicativo que apunta a la competencia intercultural bilingüe.

La siguiente tabla No (6), contiene otros textos finales de la reescritura de los *truambi* que dan muestra que los equipos de trabajo han extraído palabras claves del texto que al ser traducidas a otra lengua en este caso el español, ayuda a que el estudiante participante, aumente su vocabulario tanto en el embera o lengua materna y en español; además, dicho ejercicio les lleva a comprender las intenciones comunicativas desde su entorno socio cultural.

Tabla No 7. Otras producciones de reescrituras de *truambi* realizadas en equipos de trabajo

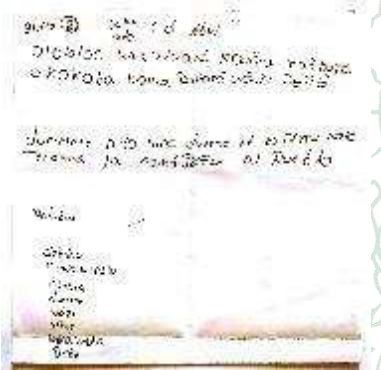
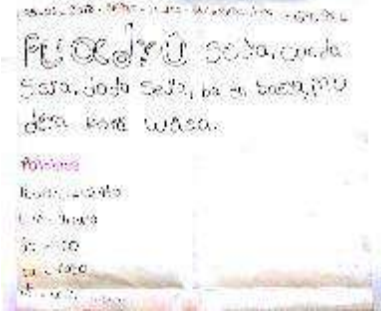
Textos	Observaciones respecto a los niveles intratextual, intratextual y extratextual
	<p>Texto que presenta cierta concordancia con el género número y persona gramatical.</p> <p>Tiene relación a su entorno sociocultural</p> <p>Corresponde a la intención comunicativa que se le quiere dar a conocer al interlocutor</p> <p><i>Ejemplo escrito del estudiante: duerme niño si no duerme el espíritu malo te comerá...</i></p>
	<p>Da uso adecuado a las dos lenguas: embera y el español</p> <p>Guarda concordancia y correspondencia entre el escrito y la idea establecida</p> <p>Tiene una intención comunicativa clara</p> <p><i>Ejemplo escrito del estudiante: paudru seya, cueda seya, doda seya, ... (puadrû = viento, do = rio, etc.)</i></p>

Tabla 7, Otras producciones de reescritura de *truambi* realizadas en equipo de trabajo

Habría que decir también, que el trabajo colaborativo o cooperativo, que se realiza a partir de la implementación de esta propuesta didáctica de intervención aprendizaje por proyecto, posibilita que los aprendizajes de los participantes sean más dinámicos y proactivos. Si observamos en la tabla No 4 la escritura del estudiante Yonardo Cuñapa, para ese momento, no da, muestra de una



intención comunicativa clara y coherente desde las dos lenguas; sin embargo, en la tabla No 7 si, se puede visualizar un texto que en la medida que se va construyendo y corrigiendo, da muestra de que el trabajo en equipo permite construir aprendizaje significativo.

La búsqueda de los *truambi*, su recopilación, su escritura, reescritura, traducción y el análisis de estos, además, de fortalecer la competencia intercultural aporoto otros aprendizajes como: reconocimiento por parte de los estudiantes de la identidad del embera eyábida, establecimiento de relaciones interpersonales a partir de los equipos de trabajo y el acercamiento a otros miembros de la comunidad, conocimiento de aspectos culturales y tradiciones relacionados con el canto o



*truambi*, entre otros. Cabe destacar, que, aunque los participantes son embera y hablan la lengua materna, no existe un uso permanente del *truambi*, que permita observarse en los ambientes letrados existentes en lengua materna embera *Bedea* y las traducciones al español en el aula de clases o en la comunidad o resguardo indígena de Polines.

Ilustración 540. Acompañamiento de la profesora Maruja en la corrección de la escritura de los *truambi*

Dicho uso del canto tradicional se da, ocasionalmente cuando se realizan ceremonias o ritos como en la celebración del jemené y en los procesos curativos del jaibaná, trabajados más desde la oralidad que desde la escritura, por personas sabias o de conocimiento dentro del resguardo.

#### 4.1.4. Estrategia metodológica y didáctica en contextos EIB

Permitirles a los estudiantes durante este trabajo de intervención didáctica en el aula, trabajar desde el área de la enseñanza del lenguaje y la literatura, el *truambi*, como herramienta para la ejercitación de la escritura tanto en lengua materna como en español, lleva a un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje desde un enfoque intercultural bilingüe del cual se ha hablado a lo largo del presente trabajo. Por tal motivo el estudiante embera *eyábida*, al escribir en ambas lenguas incorpora en los



contenidos curriculares trabajados, elementos de la lengua propia y de la occidental o *Kapunia*, como les nombran ellos, a las personas no indígena (Amodio, 1998). Es decir, que, si los procesos de enseñanza aprendizaje apuntan a un enfoque intercultural bilingüe, este no puede llevarse a cabo bajo el dominio de una sola lengua; por tanto, debe vivenciarse y practicarse la inclusión de ambas en este contexto de poblaciones minoritarias o indígenas.

Se puede señalar, que, además, de la participación de los estudiantes en este proceso de enseñanza aprendizaje, los profesores fueron de gran ayuda y permitieron que los aprendizajes en relación con el *truambi* se pudieran desarrollar en el aula y fuera de ésta, tanto en el contexto oral como de escritura. Los profesores como: Diana Florinda Bailarín, Ligia Domicó, Alberto Borja y Maruja Molina, por el saber que poseen del *truambi*, enriquecieron y permitieron conocer más afondo los conceptos y la cosmovisión del canto tradicional de la comunidad embera *eyábida*.

A continuación, se presenta la tabla No 7 los enlaces de dichas entrevistas en el orden respectivo: Ligia Domicó, Diana Florinda y Alberto Domicó, donde se plasma que es el canto o *truambi para* el pueblo embera *eyábida* y como este, brinda aprendizaje propio desde los aspectos culturales, sociales, religioso y educativo.

Tabla No 8. Entrevistas a profesores de la comunidad embera sobre el *truambi*

Profesor	Enlace entrevista	Transcripciones
<b>Ligia Domicó</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ThlsmnDv97Y&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=ThlsmnDv97Y&amp;feature=youtu.be</a>	“Truambi, es canto de tradición indígena, sirve para enseñar a los niños, para recuperar cultura. A través del canto los Jaibaná curan las enfermedades que están graves”
<b>Diana Florinda B.</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=G-iP95q4O3w&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=G-iP95q4O3w&amp;feature=youtu.be</a>	“Para nosotros existen formas de canto, una se llama <i>yadakari</i> , otros es el <i>truambi</i> , y el ultimo podemos decir, que se canta como en grito, duro. Los ejemplos de cada canto son: el <i>yadakari</i> , no abre la boca, canta como engargantada y

		truambi, ya abre la boca. El otro es el <i>truambi</i> ama, canto con la voz alta”
<b>Alberto Domicó</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=vreq14_tQIo&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=vreq14_tQIo&amp;feature=youtu.be</a>	El <i>truambi</i> , “Es la expresión cultural de un pueblo, la identificación. Es también, decir aquí estamos presentes a pesar de que estamos un poco olvidados. Pero igual, como el impacto del español ha sido muy contundente para nosotros, esa parte se oculta un poco. Se puede trabajar y mostrarle al Ministerio de Educación Nacional, que los pueblos indígenas también tenemos nuestra identidad cultural”.

Tabla 8, Entrevistas a profesores de la comunidad embera sobre el *truambi*

Cabe destacar que las entrevistas presentadas en la tabla No 7 expresan de una u otra manera un proceso comunicativo sociocultural, que al trabararlo desde la enseñanza de la lengua y la literatura, despertó el interés y la motivación en los docentes y directivo de la institución. A partir de esta experiencia donde se aborda la deconstrucción y resignificación de las prácticas de aula y los aprendizajes de los estudiantes se deben establecer mecanismos o estrategias de seguimiento constantemente para efectuar cuando corresponda las mejoras respectivas de acuerdo a las orientaciones del PECIA y el plan de vida *eyábida*.

Con respecto, al reconocimiento e interés del proyecto por parte de los profesores participantes, este, se fue dando en la medida que se les permitió hacer parte activa del mismo, a través de diferentes acciones. Un ejemplo de cómo, se motivó a los profesores desde la estrategia didáctica a alcanzar la articulación de lo oral a la producción textual escrita, fue la de trabajar en algunas sesiones de la intervención con textos que relacionan escritos parecidos a los de la comunidad *eyábida*. Además, de los propios procesos culturales y ancestrales locales ya plasmados en textos como el escrito por la profesora Maruja Molina llamado: “*Zorârâ bedê crinchadê*” palabras y pensamientos de los mayores, acompañados igualmente de la escritura y reescritura de los cantos recolectados en el resguardo por los equipos de estudiantes establecidos.

Algunos de estos textos utilizados son, por ejemplo; los de territorios narrados, entre otros, los cuales se pueden observar en la ilustración No 6



Ilustración 6, Textos literarios trabajados con los estudiantes en el proyecto truambi

Mediante el trabajo de la escritura y reescritura de los textos que elaboran los estudiantes en su lengua materna y la traducción de estos al español, evidencian que se ha venido estableciendo la comprensión e interacción con el mundo externo al del resguardo. Igualmente, la práctica de la escritura, lectura y vocalización de los cantos, han permitido en cierta medida, mejorar las competencias necesarias en la apropiación relacionadas con la comprensión y producción oral y escrita, entorno al canto o *truambi*, al igual que la producción de otros textos.

A la luz de los procesos metodológicos, el trabajo llevado a cabo, mediante la estrategia didáctica de aprendizaje por proyecto, dándole uso a una herramienta propia de la comunidad embera eyábida, el cual es el truambi o canto tradicional; es una muestra de que las prácticas de aula brindan un espacio para que el profesor interactúe con sus estudiantes y la comunidad educativa en cualquiera de los contextos donde se realiza dicha labor. Es a partir de esa realidad que se conoce, que el profesor, llega a reflexionar sobre cuáles son esos procesos de enseñanza aprendizaje que está trabajando en el aula de clases y a su vez, pueda establecer cuáles pueden ser esas mejoras o intenciones de investigación e innovación significativas que hacen, que los aprendizajes de los estudiantes se integren a sus contextos.

Hay que mencionar a demás, que el proceso educativo indígena, está dado más a las experiencias cotidianas de su entorno cultural; es decir, a la etnoeducación y que, al ser fortalecido por otros aportes didácticos y pedagógicos externos a los propios, le acerca y vincula a un modelo educativo



más igualitario y participativo. Con la resignificación del PECEI, los estudiantes y profesores de la comunidad embera eyávida, concebirán nuevas estrategias curriculares, pertinentes y adecuadas que favorecerán los aprendizajes de los estudiantes y brindarán apoyo a los profesores en la construcción curricular del proyecto educativo comunitario y el plan de vida del resguardo Polines.

Por otra parte, trabajar el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y permitirles a



Ilustración 744. Rescritura y corrección por los alumnos de cantos tradicionales

los profesores, conocer la propuesta de trabajo por proyectos, no solo, le posibilita transformar sus prácticas de aula; si no que, también, brinda la posibilidad de estimular y adquirir habilidades sociales relacionadas con la democratización y participación social. Es decir, que el uso de esta estrategia didáctica no solo abarca procesos del saber, sino también, lleva a cabo, una integración disciplinar, donde el participante, puede reflexionar desde su mundo real,

establecer hipótesis y construir conocimiento cooperativo. Tal fue el caso de los estudiantes y profesores, participantes en el desarrollo de este trabajo de intervención en el aula con el grado 5° de la básica primaria de la I.E.R.I.P, donde cada uno de manera individual y grupal asumió el rol establecido, que llevo a que existiera un ambiente de trabajo dinámico y agradable, como también, compromiso en cada sesión desarrollada de aprendizaje mutuo.

En síntesis, al consolidar los avances en esta intervención didáctica trabajada en el aula con los estudiantes del grado 5° de primaria de la institución



Ilustración 913, ejercicio de rescritura de los truambi por los estudiantes en equipo

educativa rural indigenista polines, se da respuesta a cada una de las sesiones de trabajo realizado. Así mismo, conocer el origen de la experiencia y



Ilustración 842, Comunidad de Aprendizaje Docentes, evaluación proyecto truambi



responder a la necesidad de la población objeto de trabajo, permitió que los procesos de enseñanza aprendizajes aplicados en el aula y fuera de ella, se articularán con la propuesta del enfoque intercultural bilingüe, que se adapte al contexto y al sistema educativo propio, como también al curricular, didáctico y pedagógico en la institución educativa Rural Indigenista Polines. Además, es de reconocer que este tipo de trabajo de aprendizaje por proyecto en el aula, llevado a la práctica; estimuló en los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, reconocer que su proceso comunicativo es bilingüe intercultural y que, éste, al ser contextualizado y vivenciado le facilita una mejor lectura y comprensión de la realidad de su mundo circundante al interior del resguardo y fuera de éste.

#### **4.1.5. Recopilación y sistematización de los *truambi* trabajados con los estudiantes en el proyecto de aula**



Ilustración 1014 Profesora Diana Florinda y estudiantes en la corrección y reescritura de los cantos

En contraste con lo anterior, el proceso de deconstrucción, reconstrucción y valoración de la práctica de aula reconstruida, como lo plantea Restrepo, (2002) en la IAP, es darle sentido a la realidad externa e interna y organizativa de las prácticas de aula y ala auto reflexión pedagógica que permita cambios significativos y trascienda las barreras de la Institución Educativa.

Consolidar los procesos sociales y educativos desde lo etnoeducativo en la IERIP, enriquece y visibiliza una construcción y un camino de nuevas perspectivas de la competencia intercultural bilingües desde el enfoque EIB. A partir, del género lírico existente en la literatura propia *eyábida*, Resurge esa voz activa y constructiva de los estudiantes, profesores y padres de familia, dando cuenta de los diversos aprendizajes adquiridos con la implementación de la propuesta de intervención de aprendizaje por proyecto en el aula. Evidencia de lo anterior, es el producto final elaborado por los grupos de estudiantes que se muestran en la consolidación y sistematización de los cantos, los cuales son fuente primaria, para la elaboración de la cartilla digital *truambi*.

En la tabla No 8 se presenta un consolidado de aquellas canciones recolectadas y trabajadas desde la oralidad y la escritura, con el complemento correspondiente de la temática, tipo de canto y quien es el portador de la información.

Tabla No 9 Consolidación de los cantos trabajados con los estudiantes en el proyecto de aula

Orden	Temática	Tipo e canto	Portador de la información
1	Lluvia	Naturaleza	Ligia Domicó (docente)
2	Curación	Ritual	Ligia Domicó (docente)
3	No tener miedo	Naturaleza	Maruja Molina (docente)
4	Dormir él bebe	Arrullo	Silvia Carupia
5	Grandeza de la mujer	Alago	Dilia Majoré Domicó
6	Dormir al niño	Arrullo	Rosa Cuñapa
7	Dormir al niño	Arrullo	Dian Florinda Bailarín
8	Traste entre flores y animales	Enamoramiento	Dilia Majoré Domicó
9	Escolar	Ronda o juego infantil	Ligia Domicó (docente)

Tabla 9, Consolidación de los cantos trabajados con los estudiantes en el proyecto de aula

Como se observa en la tabla No 8, existe una diversidad de tipos de canto o *truambi* que de una u otra manera, hizo que estos procesos de interacción con la comunidad, los profesores, estudiantes y aprendizaje, fuera dinámico, permitiendo una articulación pedagógica entre la oralidad y la escritura.

A continuación se exponen cada uno de los cantos consolidados en la Tabla No 8, para que nos adentremos a ese mundo cosmogónico embera *eyábida* y como este se relación con el mundo externo al resguardo, mediante la explicación y el significado que tiene para esta población cada una de las palabras que constituyen los cantos.

El mejoramiento de los procesos comunicativos de los estudiantes dentro y fuera del aula, mediante el uso del *truambi*, como herramienta para la escritura de las diferentes manifestaciones culturales, entre estas: rituales, jaibanismo, danza, baile tradicional, enseñanzas, consejos, arrullos, entre otros; enriquecen no solo los aprendizajes de los estudiantes en el área de lenguaje, sino, que también ayudan a preservar las costumbres y tradiciones, y a su vez, aportan material a la literatura embera *eyábida*; que a futuro serán relevantes para el conocimiento de los aspectos sociales y culturales que fortalecerán el trabajo de los profesores y de otros estudiantes de la institución educativa rural indigenista polines.

Habría que decir también, que representar el contenido y el sentido de lo que expresa cada canto sistematizado, configura en el estudiante dinámicas de aprendizaje, para entender su mundo y el del otro. Dicho proceso enunciado, se puede evidenciar en cada uno de los cantos sistematizados en la catilla digital *truambi*. De acuerdo con (Lacárcel, 1991) el cantar, aunque es un fenómeno complejo, ofrece oportunidades para el estudio de procesos integradores fundamentales como el reconocimiento de patrones, formación de conceptos, la memoria auditiva y la imitación vocal, lo cual se relaciona con los procesos de performance, que el embera da uso para representar sus sentimientos, emociones y enseñanzas tradicionales.

La siguiente muestra, fue el ejercicio de cada equipo de estudiante, que mediante la investigación, entrevistas, escritura, reescritura, correcciones y ejercitación de plasmarlo desde el contexto oral y escrito se llega a un producto final el cual se transcribe de todos los productos terminados como se evidencia en la tabla No 9

Canto 1

<b>Título: Mebure</b> Portador de la información: Ligia Domicó Cantor: Carlos Mario Bailarin Bailarin Lengua: <i>embera bedea</i> Tipo de canto: Naturaleza Temática: Lluvia				
Mebure	Mebure	Mebure	(Bis)	Rana, rana, rana (bis)
Rana	Rana	Rana	(Bis)	Usted, es de la tierra
Y yi	druadebema			Está sentada frente
Usted	De la tierra			Sentadita en la cueva
ya	ya	Kirubari		



sentada	sentada	Esta		<a href="https://www.youtube.com/watch?v=1lykd9LHsBU">https://www.youtube.com/watch?v=1lykd9LHsBU</a>
deuria	kiuria	Kiruba'ra		
cueva	esta	sentadita		

Canción relacionada con la lluvia. *Mebure o rana*: este anfibio tiene unas características: es rayada, parecida al tigre, se encuentra en las montañas y solo canta cuando va a llover con truenos, dicho canto es misterioso. A demás, dicho animal es comestible. Su hueso sirve para facilitar el parto; ingiriéndolo antes de este, la mujer no presenta dolores, su consumo no es toxico ni produce alguna alteración.

Este anfibio, es utilizado por el jaibaná para realizar curaciones, es muy poco conocido su función fuera de la curación, solo es manejado por el jaibaná cuando es requerido en el tipo de enfermedad que tenga el embera, el jaibaná es el conoce usa su pintura facial en los rituales que se requiera. Cuenta la historia que la rana representa a un hombre, fuerte corpulento y grande. Que se transforma en este animal cuando está enamorado y quiere conquistar a la embera-wuera o mujer embera que le ha gustado. En ocasiones llega, se hace al lado de la mujer que quiere, y cuando esta, reacciona desaparece.

Canto 2.

<p>Título: <b>Unta Oyorro</b>          Portador de la información: Ligia Domicó          Cantor: ligia Domicó          Lengua: embera bedea          Tipo de canto: Naturaleza          Temática: Ritual</p>				
<i>Oyorro</i>	<i>unta</i>	<i>jawuandru</i>		El camaleón danza así El camaleón danza así.
Camaleón	danza	Así, es		
<i>Oyorro</i>	<i>unta</i>	<i>Jawuandru</i>	Jaibana	Así, danza el camaleón
Camaleón	danza	Así, es		
<i>Oyorro</i>	<i>Unta</i>	<i>Jawuae</i>		Así, no danza el camaleón
Camaleón	danza	Así, no es	Contra	Así, no danza el camaleón
<i>Oyorro</i>	<i>unta</i>	<i>Jawuae</i>		
Camaleón	danza	Así, no es		<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ISi5G7WVJp8">https://www.youtube.com/watch?v=ISi5G7WVJp8</a>

Danza del camaleón. Esta es realizada en ceremonias del jaibaná, especialmente para los enfermos que padecen locura, o pérdida de la noción del tiempo y el espacio de acuerdo con la cosmovisión indígena Embera.

En primera instancia el jaibaná, canta el primer estribillo u estrofa, se acompaña de la danza o baile hacia adelante y hacia atrás. Cuando el jaibaná termina de pronunciar la primera estrofa, otro de los asistentes asignado por él, realiza la contra, es decir (responde) o contesta algunas frases relacionadas con el canto de sanación.

El jaibaná. Para los embera, es quien posee la fuerza y el poder para controlar las energías de los elementos de la naturaleza. El jaibaná igualmente es vinculado a la medicina tradicional, es el médico o curandero en las comunidades indígenas Embera.

El oyorro yo, o pintura fácil del camaleón, es usada especialmente por el jaibaná, en los rituales de curación, no es una pintura cotidiana para las personas, tiene su misterio que solo el jaibaná sabe cuándo y por qué usar.

Se habla de locura en nuestras comunidades o mundo embera, cuando la persona dice cosas a través del canto o menciona mucho a una persona o a un animal. Considerando estos comportamientos y dependiendo el canto de la persona que padece la loquera es estudiado por el jaibaná mediante los sueños y para determinar el tratamiento.

Canto 3.

<b>Título: Mu dedá Wâêa</b> Portador de la información: Maruja Molina Majoré Cantor: Jhon Jander Cuñapa Carupia Lengua: embera bedea Tipo de canto: naturaleza Temática: no tener miedo				
<i>PaudrÛ</i>	<i>Seya,</i>	<i>cueda</i>	<i>Seya</i>	<i>Puede llegar el viento, Puede llover mucho, Puede crecer el rio, Puede caer el rayo, Mi casa no derribara</i>
viento	venir	lluvia	Venir	
<i>Doda</i>	<i>Seya</i>	<i>Bada</i>	<i>Baeya</i>	
Rio	Venir	Rayo	Caiga	
<i>Mu</i>	<i>Dedá</i>	<i>Korâ</i>	<i>Wâêa</i>	

Mi	Casa	Caer	No caerá	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=GBc1xXF8DRg">https://www.youtube.com/watch?v=GBc1xXF8DRg</a>
----	------	------	----------	---

La madre, canta esta canción a los niños para enseñarles a no tener miedo a los diferentes fenómenos naturales, a los cuales se enfrentan cada rato en medio de su habita o territorio.

La casa o *dedá*, o tambo, *de*; como se denomina en embera, está conformado por tres partes que son: la base, la caja, los estantillos, la biga de amarre o cinta y el techo. Por lo general es una construcción que refleja algunas figuras geométricas como, por ejemplo, triangulo, círculos, entre otros. Se construye por encima del suelo esto para protegerse de las creciente de los ríos, animales feroces y de los *aribamia*, espíritus malos (muertos que resucitan)

Para el Embera, la vivienda representa en su cosmovisión múltiples significados. Es un sitio sagrado, es el pensamiento, el sabio, es la unidad de la familia y representa la comunidad al igual que el territorio. De igual manera representa tres mundos: el de arriba, el del medio y el de abajo.

El mundo de arriba o superior representa el mundo de *Karagabí*, Dios creador para el Embera. El mundo intermedio o la caja, representa el mundo actual, el mundo de la humanidad y, el mundo de abajo o de la base, representa el mundo de *Yaberara* que vive en el subsuelo, o mundo de los saños, uno de los mundos pertenecientes a *Truitruika*.

Canto 4.

<p><i>Título: Wuera kâda</i>  <i>Portador de la información: Dilia Majoré Domicó</i>  <i>Cantor: Arelis Carupia Majoré</i>  <i>Lengua: embera bedea</i>  <i>Tipo de canto: grandeza de la mujer Embera</i>  <i>Temática: Alago</i></p>				
<i>Ardita</i>	<i>diarô</i>	<i>Estanco</i>	<i>Deda</i>	<p><i>La ardilla, diario está en palo hueco. Como mi mujer en la casa con sus pies pintados igual al mar.</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xAa6vQ9D7qM&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=xAa6vQ9D7qM&amp;feature=youtu.be</a></p>
Ardilla	Diario	Hueco de palo	Casa	
<i>Jirû</i>	<i>burrû</i>	<i>Maûda</i>		
Pie	Pintado	Esta		
<i>Wuera kâda</i>	<i>pûsa</i>	<i>Kirarê</i>	<i>êê</i>	
Mi mujer	Mar	Igual	prolongación	



La canción hace referencia al trabajo de la mujer en la casa. La ardilla, por ser un animal inquieto y con muchos movimientos, y rápidos es comparada con la mujer en sus quehaceres de la casa. La canción igualmente compara a la mujer con elementos de la naturaleza con el mar, por lo que indicaría “la mujer es tan grande como el mar, no tiene comparación con nadie.

La ardilla, no es un animal representativo de creencias tradicional en la comunidad embera eyábida. Se toma como referencia mostrar el trabajo de esta en el árbol, como la mujer realizando sus labores de cuidado, atención, busca de alimento, organización, limpieza en la casa.

El mar representa un mundo de muchos colores y poder, podría referirse a un espíritu llamado *pusâbandrâ*, que dependiendo el tipo de maldad es tratado por el jaibaná. El canto, hace alegoría a esa grandeza y diversidad de colores que hace un mundo inmenso por recorrer, como el trabajo laborioso de la mujer en la casa y su belleza la cual muestra al hombre mediante la pintura facial y corporal que usa.

## Canto 5.

<b>Título: Arrullo wuawuarã</b> Portador de la información: Silvia Carupia Cantor: Nezaribi Bailarín Carupia Lengua: embera <i>bedea</i> Tipo de canto: arrullo para niño Temática: dormir o aquietar					
<i>Alo lo loo</i>	<i>wuawuarã</i>	<i>Kaiñia</i>	<i>Maébura</i>		Duérmete niño, si no duermes el espíritu malo te comerá. La mamá se fue al pueblo y aún no llega  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xABSrne3c8&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=xABSrne3c8&amp;feature=youtu.be</a>
arrullo	bebe	dormir	Espíritu		
<i>ãkokoba</i>	<i>kollia</i>	<i>papará</i>	<i>Wâzî</i>	<i>purr</i>	
malo	Comerá	Mamá	Se fue	pueblo	

Este tipo de canción es usada para arrullar a los niños cuando se quiere que duerman o aquietarlos en su comportamiento. Se habla de espíritus malos para atemorizar al niño que no hace caso a las órdenes de los adultos, en este caso los padres o cuidadores. Algunos de esos espíritus

malos son: *dobândrâ* o espíritu del agua; *pusâbandrâ* o espíritu del mar; aribamia, espíritu malo que puede poseer un animal; Wâdra espíritu que puede tomar la forma de algo o alguien.

Canto 6.

<p><b>Título: Arrullo wuawuarã</b>  Portador de la información: Rosa Cuñapa  Cantor: Nezaribi Bailarin Carupia  Lengua: embera bedea  Tipo de canto: arrullo para niño  Temática: dormir o tranquilizar</p>					
Oooo	wâwâ	Kâiña	Eterre		<i>Duérmete niño, antes que venga el come gallina.  Si no es así, vendrá el come pescado, ni 1, ni2, ni3, ni4, ni5, ni6, ni7, ni8.. <b>nota: primer canto del video</b></i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xABStr-ne3c8&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=xABStr-ne3c8&amp;feature=youtu.be</a>
Oooo	Niño	Duerme	Gallina		
Komia	zeinâ	bedâd	mainewê	bura	
Comer	Llegar	Pescado	Si no, es así	Usted	
Ni1	Ni2	Ni3	Ni4	Ni5...	

En este arrullo, se le canta al niño, para hacerle dormir, si este no se duerme rápido, se hace mención, a muchas palabras relacionadas con animales, cosas o espíritus, hasta que este, se quede dormido. El canto demora el tiempo que sea necesario hasta que el niño le produzca sueño.

Canto 7.

<p><b>Título: Arrullo wâwâ</b>  Portador de la información: Diana Florinda Bailarín  Cantor: Arelis Carupia Majoré  Lengua: embera bedea  Tipo de canto: arrullo para niño  Temática: dormir o tranquilizar</p>					
Aaa	Lo lo	wâwâ	Ôkôkô		<i>Duérmete niño, antes que venga el chuchó (bis);  La mamá de nosotros no ha venido aún (bis)</i>
aaa	Lo lo	niño	chuchó		
Zeinâ	Wâwâ	K'aiña			

llegar	niño	duérmase			<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZihdPBwsosE&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=ZihdPBwsosE&amp;feature=youtu.be</a>
wâwâ	kaiña	dayia	Papa	Zeêâ	
niño	duérmase	nosotros	mama	No ha venido	

El arrullo menciona al chucho, el cual hace referencia a un espíritu malo, como el Wâdra, el cual se convierte en algún animal o persona, algo muy articular de este espíritu es que, denominado del camino, es decir, te hace perder o desviar de un rumbo determinado. Al igual que los otros arrullos, se canta hasta que el niño quede dormido y haga caso frente a un comportamiento de no acatar la orden del mayor padre o madre.

Canto 8.

<p><b>Título: Arizâpono</b>  Portador de la información: Dilia Majoré Domicó  Cantor: heidy Puma Carupia Domicó  Lengua: embera bedea  Tipo de canto: comparación belleza – naturaleza  Temática: Enamoramiento</p>						
<i>Day</i>	<i>p#sa</i>	<i>Kâita</i>	<i>mauma</i>	<i>ma#barida</i>	<i>arizâpono</i>	
Nosotros	Mar	cerca	así	Así, es	Flor	
<i>pono</i>	<i>numu</i>					
Florecida	Esta.					
<i>Pingûrrûpono</i>	<i>pono</i>	<i>numu</i>	<i>yâbarâ</i>	<i>chidichidi</i>	<i>bugadru</i>	<i>numuâ</i>
Flor	persona	Esta	persona	Pájaro	Ruido	Están
<p>Cerca al mar, florecen las flores de arizâpono y pingûrrû; así, así, es nuestro amor. Las personas están haciendo ruido como los pájaros.  <b>Nota: del video la primera canción</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iIXaWlIXBpg&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=iIXaWlIXBpg&amp;feature=youtu.be</a></p>						

La flor de arizapono es la flor más bella que existe en el territorio embera Eyábida. Por tal motivo se compara con la mujer embera. Significa enamoramiento, también se usa para adornar la corona y el vestido que lleva puesto la niña en el ritual del jemené. Se utiliza como ritual para



purificar el cuerpo a los niños sea hombre o mujer para cuando lleguen a la juventud no vayan a ser rechazados ni por el hombre o la mujer. A demás sirve para planificar.

En la tradición de la pintura facial o el nepono yó, representa la belleza de la juventud, y representa también toda clase de flores.

En l canción hace relación a ese nacimiento de un amor grande como el mar, el cual es bello, pero las demás personas que lo observan hablan mucho, de ahí la comparación con el ruido de los pájaros.

Canto 9.

<p><b>Título: Sawua</b>          Portador de la información: Ligia Domicó          Cantor: Edey Domicó Cuñapa          Lengua: embera bedea          Tipo de canto: ronda o juego          Temática: escolar</p>				
<i>Sawua</i>	<i>Sawua</i>	<i>Sawua</i>	<i>complemento</i>	<p>A si, a si, a sí.. Luego viene la acción a realizar en el juego; por ejemplo: me baño yo, como yo, bailo yo, etc.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=uKLP_C6YCsKg&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=uKLP_C6YCsKg&amp;feature=youtu.be</a></p>
A si	A si	A si	Complemento	
sawua	sawua	sawua	Complemento	
A si	A si	A si	Complemento	

Estribillo que el profesor utiliza en el aula de clases para enseñar algún tema específico bien sea este (aseo, creencias, posiciones, objetos, etc.) Es iniciada por el profesor y los estudiantes repiten, se acompaña de movimientos corporales o baile. Todas las acciones o performance que se realicen dependen de la persona que la dirija.

Todos los cantos tradicionales, se sistematizaron en un material pedagógico en una cartilla que lleva por título *truambi*. Aquí, podemos observar el diseño de su parte externa e interna. Ver imágenes No 12 y No 13. La parte externa muestra una imagen de una mujer embera, como aquella empoderada de mantene viva la cultrua y tradición del truambbi en su comunidad. De otro lado en la parte interna observamos los cantos tradicionales escritos en embera *bedea* y su traducción en español, además del registro de su poseedor y el estudiante que lo interpreta en el enlace adjunto al canto.



Ilustración 1145, Imagen portada diseño cartilla truambi

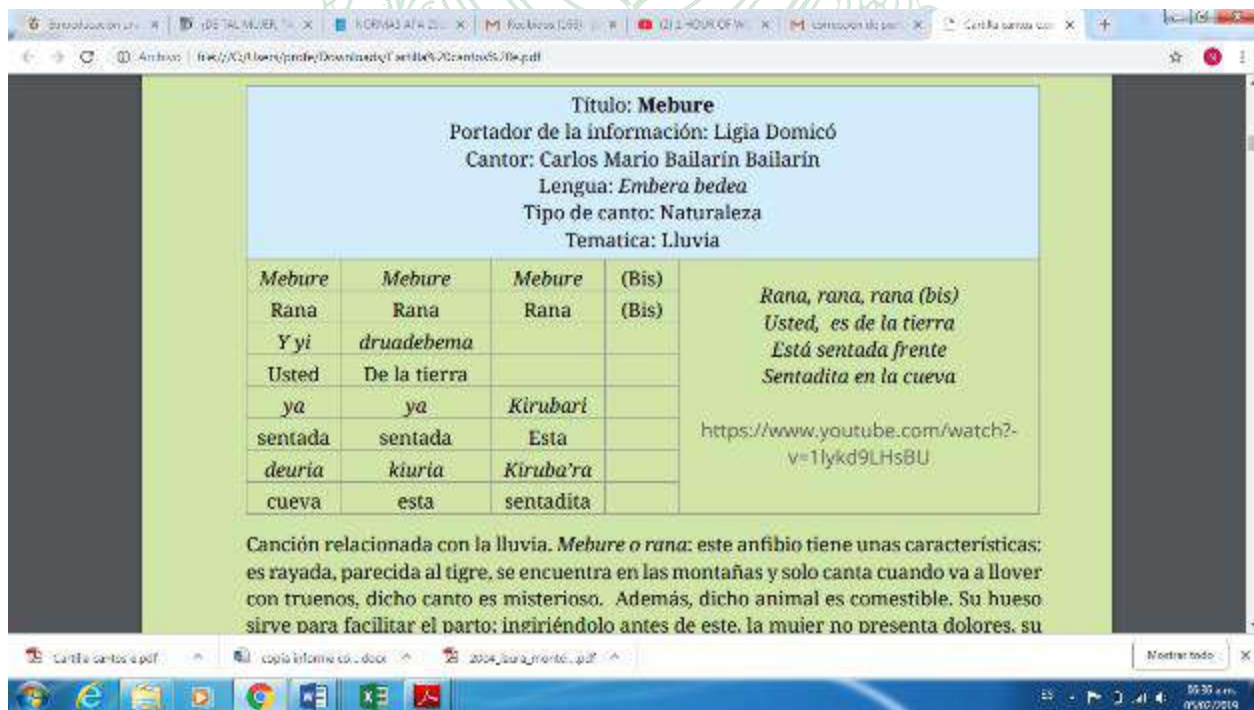


Ilustración 1246, Imagen cuerpo interno cartilla truambi

Considerando lo anterior, la existencia de una articulación inclusiva, es de gran importancia en este tipo de trabajo de enseñanza aprendizaje llevado al aula, porque se está contextualizando un objeto o realidad existente, para que sea plasmada en producciones textuales a partir de las prácticas de escritura. De acuerdo con Pérez, (2009) vincular al currículo la educación musical cultural, desarrolla las competencias cognitivas, afectivas y psicomotriz.

Es importante resaltar, que dicho ejercicio de desarrollo de competencias; no solo, llevó a los estudiantes a fortalecer un código escrito de lectura o escritura, sino que además, brinda herramientas para aprender a leer su realidad circundante y, a escribir aquello, que perciben de esa realidad Cajiao, (1997) es decir, que los escenarios de socialización y vinculación de saberes y creencias, permitió entender y comprender además, que para los indígenas embera *eyábida*, el *truambi* y la música tradicional son espacios de apertura e integración social, cultural y política. El reunirse en torno a estos dos aspectos socioculturales, produce alegría, mayor expresión verbal y corporal, motiva e incentiva la participación comunitaria.

Los anteriores mecanismos de diversidad y procesos comunicativos culturales, según Giráldez y Pelegrín (1996) citados por Gallego y Gallego (2003) son básicos en la formación del individuo, ya, que, se establecen diversos procesos de aprendizajes. Por ejemplo; los transmitidos de padres a hijos, como: saberes, creencias y costumbres; aprendizajes que los estudiantes vivenciaron durante las diversas entrevistas y búsqueda de información respecto a los *truambi* o cantos tradicionales embera *eyábida*.

Si bien es cierto, como lo señala (Vigíl, 2004) que los procesos de escritura de los pueblos originarios de los cuales hacen uso, es el resultado de la necesidades, propósitos e interés de éstos; de ahí, la importancia de valorar y promover procesos didácticos, metodológicos y pedagógicos de carácter social y cultural de la vida cotidiana y externa al resguardo, para establecer una interacción del contexto real y se puedan disminuir las brechas del saber entre la población embera *eyábida* y la población mayoritaria escolarizada.



Hay que mencionar, además, y de acuerdo con Kalman (2003) que estos procesos que se dan con fines comunicativos son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita. A su vez, es válido, reflexionar respecto a que, cuando el profesor da sentido a las producciones orales y escritas de los estudiantes en relación a los saberes interculturales, es porque, comprende que el enfoque requiere de una integración pluricultural y no etnocéntrica. Es decir, según Williamson (2004) este enfoque bilingüe intercultural, debe buscar desde la práctica pedagógica, integrar la pluralidad, mejorar la democracia y la calidad de los aprendizajes.

Todos estos conceptos antes desarrollados, se pudieron evidenciar con los diversos aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo: el liderazgo, el trabajo entre pares, construcción de conocimiento en *jamantu, minga o combites*, traducción de la lengua materna y el español; elaboración y organización de plan textual, la performance, la comprensión oral y escrita de los textos del canto, entre otros. Además, de los anteriores saberes y competencias adquiridas, los estudiantes desarrollaron habilidades y competencias para establecer en sus escritos niveles intertextuales y extra textuales, muestra de ello, es el comprender el texto desde su entorno sociocultural y relacionarlo con un género (lírico) y con un arte (la pintura y/o la música).

#### **4.1.6. Aportes pedagógicos y didácticos de los *truambis* a la competencia intercultural bilingüe de los estudiantes del grado 5°, comunidad e institución educativa del resguardo Polines**

A partir del objetivo que se plantea para el proyecto el cual es: *desarrollar la competencia oral y escrita bilingüe (español y embera) e intercultural a partir de los *truambi* o cantos tradicionales embera eyábida en los estudiantes del grado 5° de la I.E.R. Indigenista Polines como una estrategia para fortalecer la lecto-escritura y los procesos de alfabetización*. Se tejen al rededor de este, muchas experiencias, saberes y aprendizajes mutuo entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad embera eyábida pertenecientes al resguardo Polines.

Hacer parte de dicha experiencia, permitió que juntos reflexionáramos sobre aquellos procesos de enseñanza aprendizaje que llevamos al aula y de una u otra forma hacen eco en nuestros estudiantes para resignifica su aprendizaje o que este, sea significativo para su vida y contexto circundante.

A lo largo de cada una de las sesiones de trabajo, hubo aprendizajes, personales, comunitarios, de aprender y desaprender, de conocimiento, entre muchos otros; pero aquí lo importante es conversar sobre aquellos que más incidencia hicieron antes, durante y después de realizar la intervención en el aula. Además habría que dialogar si la propuesta fue impactante y ofrece procesos significativos que trascendan al contexto embera eyabida y a su población embera eyabida.

Desde estos dos focos antes mencionados, se puede decir que la propuesta llevada acabo permitio mejorar los procesos de alfabetización no solo en los estudiantes, sino también en los docentes y miembros de la comunidad participantes de esta. Un ejemplo de ello, fue la *socialización del trabo con la comunidad, en las intevepciones que hacen los estudiantes se pudo evidenciar que mejoraron la interacion entre pares y frente al publico mostraron mas fluidez durante las lecturas que se hacían en publico*. Otro proceso que es de resaltar esta relacionado con la, *incorporacion de otros ritmos musicales en algunas sesiones de trabajo a la hora de los descansos que se hacían*.

Desde el campo de los procesos de oralidad y escritura, se evidencia cambios en el aula a la hora de realizar las *comprensiones de lectura*, igual mente en los *procesos de escritura de diferentes textos cortos sean estos en lengua materna o en español*, es decir están más presto a llevar acabo cada tarea con menores problemas gramaticales. Las producciones orales tienen más *coherencia y reflejan la intención comunicativa, en ocasiones preguntan cuál es la forma correcta de decir o pronunciar una palabra o frase*.

Para la comunidad, fue de gran interés ya que permitio un acercamiento entre el saber de las creencias, conocimiento de los truambi y preservación de los mismo ya que se convirtieron en un

*campo de exploración y de aprendizaje desde los estudiantes y otros miembros de la comunidad que muy poco se interesaban por saber algo sobre los truambis o cantos tradicionales.*

Para el docente de la institución educativa, por que le permitio interactuar con uevas formas de abordar los apendizajes, la alfabeizacion de su lengua materna y el español, con una perspectiva de la competencia intecultrual biligüe, se hace énfasis, que no solo para el docente, si no que también para el estudiante

Si bien es cierto, se parte de unos antecedentes para establecer a portes o reafirmaciones de los resultados y procesos llevados a cabo a partir de las lecturas, mediante el estado del arte, se describe aquí, aquellos elementos que al aplicar la intervención se pudieron evidenciar.

Tomando como referencia estas dos tesis de los antecedentes relacinadas con el canto a saber:  
Yagarí, G. (2010) JEMEĐEĐA DACHI KŪRĪSIA MAU DACHI KAKUA ΘME, juguemos con el pensamiento y el cuerpo para recrear a través de las expresiones culturales la memoria oral de Karmatarua (tesis de maestría) Universidad de Antioquia. Colombia, Medellín y  
Domico, N, (2018). Guardianas de la sabiduría: pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo embera eyabida. (Tesis licenciatura). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia

Se obseva que ambas tesis registran su foco en el proceso cultural ancestral desde *el juego y el truambi* y el uso de diferentes métodos y procesos didácticos para llevarlos al enseñana aprendizaje de las poblacion embera. Presentan propuestas distintas a la del proyecto *Truambi*: aprendiendo juntos el canto embera eyábida. De su oralidad a su escritura en la Institución Educativa Rural Indigenista Polines grado 5°. La propuesta de Yagari (2010) esta encamina al aprendiza mediado por el pensamiento y el cuerpo a través del teatro (damatizaciones) y el de Domico (2018), mediante la estrategia de caracterización de los cantos tradicionales, talleres y medio audiovisual, con la composio de una canto dando uso a la herramienta Stop Motio.

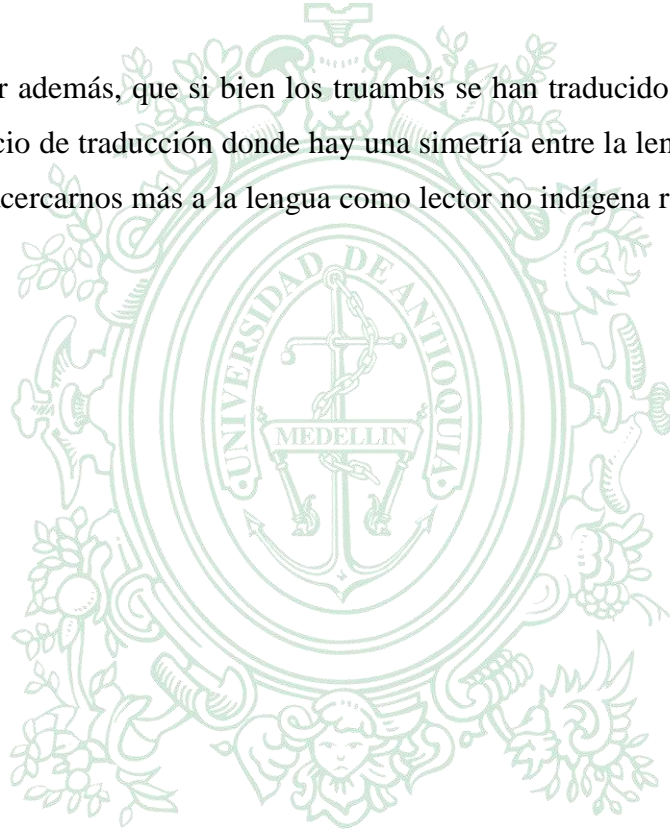
Como se puede observar ambas propuestas dan uso a metodlogias distintas a la del proyecto truambi. De ahí, que la propueata puesta de intervension es innovadora ya que trabaja desde la producción de una herramienta pedagógica en la producción de maerial didáctico una cartilla,





digital que presentan la competencia intercultural bilingüe mediante la exploración del trauambi, trabaja el fortalecimiento del embera bedea y del español desde la oralidad y la escritura. Otro aporte significativo es que hasta el momento no hay una publicación o artículo que de cuenta de varios cantos o trauambi tradicionales. El proyecto aporta al campo de investigación educativo como antropológico, sociológico, histórico, entre otros.

Hay que mencionar además, que si bien los trauambis se han traducido de manera muy breve, aquí se hizo un ejercicio de traducción donde hay una simetría entre la lengua embera y el español que permite también, acercarnos más a la lengua como lector no indígena reomando la metodología etnopoética



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Conclusiones

### **Reflexionando desde la puesta en marcha y finalización de la intervención didáctica *truambi* en el aula con estudiantes del grado 5° de la institución educativa rural indigenista Polines**

Durante el desarrollo de esta propuesta de intervención en el aula con los estudiantes y de interacción con la comunidad educativa de la IERIP, se pudo reflexionar y concluir sobre los siguientes aspectos:

En relación a los antecedentes, de acuerdo a los resultados obtenidos en cada una de las propuestas evaluadas y tomadas como punto de partida, el trabajo llevado a cabo con el *truambi*, presenta muchas similitudes como: el contexto, el abordaje de elementos existentes en una comunidad originaria, y la vinculación de una propuesta de aprendizaje de acuerdo a las necesidades establecidas en el aula, para fortalecer un proceso comunicativo sea oral o escrito. Por otro lado, llevar al aula, esta intervención aporta nuevos elementos a los procesos educativos indígenas propios dándole sentido no solo a lo formal, sino también a lo cosmogónico y como desde ahí, se pueden establecer nuevos procesos de aprendizajes desde las competencias y habilidades comunicativas orientados a las producciones textuales orales y escritas desde un contexto intercultural bilingüe no solo, para la escuela, sino que además, fortalezcan la vida comunitaria del resguardo.

***En relación a la articulación con el PEI,*** se puede considerar que aun, que en el planteamiento del problema se presenta como una debilidad en relación a los procesos EIB, por la no existencia en la práctica de aula; puede decirse, que se dio inicio a la implementación de elementos didácticos y pedagógicos de aprendizaje enseñanza que a corto plazo, permitirán la existencia de una coherencia y articulación entre el componente curricular del Proyecto Educativo Propio Indígena de la Institución educativa Rural Indigenista Polines. Dicho engranaje, debe llevar al profesorado a una reflexión de la construcción y resignificación de las prácticas de aula y la vinculación del

contexto a la escuela, para que se establezca la concepción que el resguardo establece en los planes de vida comunitaria y de educación propia.

*Desde las prácticas y acompañamientos de aula*, a la luz del currículo y el PECEI, en primera instancia, no se promueven los procesos integrados de oralidad y escritura desde el bilingüismo y lo intercultural. Solo, en ciertos momentos son llevados y puestos en escena por los profesores, presentando limitaciones y además acciones superficiales. Por tal razón sus expresiones textuales verbales y pictóricas entre otras, no se encuentran favorecidas desde el enfoque educativo EIB. Teniendo en cuenta que, existía dicha dificultades; se parte de aquellos momentos de reflexión que los profesores, hacen desde la comunidad de aprendizaje: deconstrucción, construcción y valoración de la practica reconstruida, con el objeto de resignificar los aprendizajes y las competencias en la enseñanza de la lengua y la literatura desde el contexto Intercultural bilingüe. Logro que es significativo tanto para los estudiantes, como para los profesores, al igual que para la comunidad o resguardo indígena, debido a que se establece una nueva perspectiva de cuál, debe ser el trabajo y enseñanza de los aprendizajes dentro y fuera del aula de clases.

*En relación con la educación impartida en el resguardo*, el estado de la educación bilingüe e intercultural de los embera *eyábida* y su articulación en la escuela, está enmarcado primordialmente desde los procesos de la oralidad. La escolarización que se ha impartido en estas comunidades indígenas embera, por parte del Ministerio de educación nacional, se ha priorizado y enfatizado en el currículo de enseñanza aprendizaje de la población mayoritaria. Es decir, se aplican modelos no propios que dejan a un lado el contexto etnoeducativo y el intercultural bilingüe.

*Con respecto al material didáctico y pedagógico* no existe un sistema o programa educativo unificado específico que direcciona y materialice esos pensamientos, procesos culturales, sociales, económicos y político-organizativos de estas comunidades. Hoy tan solo, se observa que se da uso por algunos docentes en sus aulas de clase algunos textos literarios de la colección semilla y



territorios narrados del PNLE, relacionados con los procesos etnoeducativo. Se le da más uso al material de enseñanza castellanizado.

*Desde el quehacer del profesor embera de la IERIP*, no existe un compromiso ni apropiación de construir y ejecutar acciones didácticas y pedagógicas que apunten al establecimiento en la institución educativa rural indigenista por una permanente reflexión del proceso educativo EIB, por falta de un plan nacional formativo y de orientación y lineamientos respecto al enfoque intercultural bilingüe. Por otro lado, desde el SEIP, OIA e INDEI no se establece aún una propuesta educativa propia escrita que llegue a cada uno de los CERI.

*Las pruebas o evaluaciones oficiales* no son contextualizadas ni flexibles, son discriminatorias. Se le da prioridad al saber occidental. Los estándares utilizados nada que ver con los procesos educativos interculturales bilingües o etnoeducativo. Por tal motivo siempre va a existir una asimetría entre un estudiante indígena y no indígena, cuando se busque la estandarización y homogenización del aprendizaje.

*El proceso educativo indígena*, está dado más a las experiencias cotidianas de su entorno cultural; es decir a la el saber propio; solo cuando se dé una resignificación del PECEI, desde la gestión educativa institucional y de parte de las organizaciones indígenas como la OIA. Los CERI, de las comunidades embera eyábida, podrán fortalecer didáctica, y metodológicamente su proceso pedagógico direccionado a la EIB.

*Desde el plan de vida, embera eyábida*, hay que resaltar que los contenidos curriculares considerados en el PECEI actualmente establecen un componente de política educativa de etnodesarrollo enmarcado en un modelo propio, autónomo y descentralizado. Sin embargo, la proposición de actividades e implementación de estrategia, instrumentos y recursos en las planeaciones y prácticas de aula del maestro etnoeducador, embera, no es coherente con el objetivo

de dicho plan, el cual de estructura desde los componentes (territorio, cultura, autonomía, unidad, educación, y medios de vida indígena)

*En cuanto al plan de mejoramiento institucional*, la estrategia didáctica trabajada apunta a dar respuesta a los nuevos desafíos y retos de la educación indígena embera. Igualmente, permite una resignificación y organización del currículo institucional propio, enmarcado en una educación intercultural y multicultural. Por otra parte, los componentes curriculares que en la actualidad presentan debilidades, mejorarán la propuesta educativa llevada a las aulas de clase, gestando y proponiendo nuevas maneras de leer y escribir la realidad embera *eyábida*.

*Durante el aprender a cantar*, traducir, organizar escritos, pintar, dibujar, trabajar entre pares y equipo, mostrar las manifestaciones culturales a través de un lenguaje oral o escrito, influyen notablemente en el fortalecimiento de las competencias comunicativas relacionadas con la escritura. El estudiante y profesor participante, adquiere elementos que le serán útiles para la interacción comunicativa en cualquier contexto donde pueda estar y a su vez, establecer un equilibrio en la búsqueda y construcción de saberes.

Por otra parte, es evidente que se puede construir *material de apoyo* que mejore la práctica de aula desde las concepciones sociocultural, intercultural y bilingüe vinculándolas a los componentes curriculares del proceso educativo embera *eyábida*, ya que esta práctica permite: transformar, resignificar y fortalecer las competencias comunicativas de la lengua materna y el español, para disminuir la brecha del saber entre poblaciones indígenas y mayoritaria o regular escolarizada.

### **Bibliografía**

Amodio, E. (1998) Educación, Escuela y Cultura indígena de América Latina, tomo II. Ediciones

ABYA YALA, p.9

Areiza, Érica y Betancur, Diela (2013) La dimensión Socio Cultural de la Lectura y la Escritura:

Un abordaje necesario para otra escuela posible, p.126 Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos Curriculares de lenguaje, junio de 1998, p.24-27

Areiza, M., Cárdenas, D., Fonseca, C. (2014). Tejiendo conocimiento. Una propuesta curricular Etnoeducativa. Indígenas embera del suroeste y occidente de Antioquia., Medellín, Colombia. Produmedios.

Bailarín, M. (2006). Historia del resguardo indígena polines. La tradición oral embera en la enseñanza de la lengua castellana un aporte en la recuperación de la cultura para la conservación y la educación ambiental. Santiago de Cali, Colombia. INDEI

Bermúdez, E. (1987). Musica indígena colombiana, p.85-89

Caisamo, G. (2012) “Kirincia Bio O Kuita” “pensar bien el camino de la sabiduría (tesis doctoral) Universidad de Antioquia. Colombia, Medellín

Cajiao, Francisco (1997) El desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento. Revista. Colombiana de Psicología. Universidad Nacional de Colombia, p.183

Chartier, Anne y Hebrard Jean, (2000) Saber Leer y Escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia, p.12



Colás, M. (1994) capítulo VIII. La metodología cualitativa.

Colmenares, A. (2012) Investigación acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. P. 103-104

Derrida, J. (1989) De la tramitología. Siglo XIX editores México, p. 163

Dogiramá, F., Pardo, R., (s/f). Grupos aborígenes embera. Pueblos originarios:

<https://pueblosoriginarios.com/sur/caribe/embera/embera.html>

Domicó, L., Alvarez, E., Domico, J., Domico, E., Pernia, A., Domico, A., Caisamo, G.

(2013). Describiendo nuestra realidad contando nuestra historia

Domico, N, (2018). Guardianas de la sabiduría: pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo embera eyabida. (Tesis licenciatura). Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia

Dorio, I., Sabariego, M., Massot, T. (2004). Metodología de la investigación educativa.

P.234 –276

Elliot, J. (2000) La investigación – acción en educación. P. 8

Fajardo, S., Zafra, A., Santos, A., Sinigüi, B., Velez, G., Palacios, G., Scarpeta, S. (2016)

Lo que los ancestros nos dejaron: nuestra identidad embera en Chigorodó

García, A. (2009) La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras, p. 439

Gallego, C. y Gallego, M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. Educación intercultural: Aula intercultural. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2003/02/17/interculturalidad-en-educacion-infantil-y-primaria-con-la-musica/>

Gavino, N. (2006). El canto como recurso pedagógico en una escuela EIB de Pun (tesis maestría). Universidad mayor de San Simón, Cochabamba Bolivia

Gómez, V. (2010) Los niños son un cuento. Recuperación de la literatura indígena para niños. Memorias 9º congreso nacional de lectura, Bogotá, 2009, p, 228

González, Y. (2017) Inclusión plus ultra: revisión conceptual y metodológica de la competencia Intercultural en E/LE. Revista *marco ele* de didáctica español como lengua extranjera. n (25), p. 9

Jolibert, J., Sraiki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. p. 13-19

Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar “deveras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. P. 6

Kalman, Judith (2003) El Acceso a la Cultura Escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana investigativa educativa, Vol. VIII, n (17), p. 37-66

Lacárcel, J. (1991) La psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a seis años. Revista. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, n (11) p.104

López, E., Kuper, W. (2000) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas, p.33

López, E. (1999) La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Programa de Formación en educación intercultural bilingüe en los países Andinos (PROEIB Andes), p.8-16

Miñana, C. (2009) Investigación sobre música indígena en Colombia. Primera parte: un panorama regional. *Contratiempo* 13, p.6

Martínez, H.E. (1989). Genealogías de los indígenas Katíos de Dabeiba, p.18-19

Martínez, O. (2017). Música propia Una etnografía sobre una forma del pensamiento misak en el resguardo indígena de Guambía, en el sudoeste de Colombia (tesis maestría). universidad federal do rio grande do sul instituto de filosofía e ciencias humanas

Mendivel, R., Arias, J., Aguilar, R. (2016). Estrategia didáctica basada en cantos shipibos para recuperar la lengua Shipibo-Konibo en niños de Educación Inicial, Ucayali, Apunt. *Cienc. Soc.* 06 (02). p 143-149





Molina, M., Balarín, F., Balarín, M., Domicó, L., Tascón, M., Jorobio, H..., (2006). La tradición oral embera en la enseñanza de la lengua castellana. Un aporte en la recuperación de la cultura para la conservación y la educación ambiental.

Molina, M. (2015). Palabras y pensamiento de los mayores “zorará bedea crinchadé”, Medellín, Colombia. Puntotres

Montoya, L. (enero de 2015). Las estrategias de evangelización y catequización de las misioneras Laurita en el occidente antioqueño 1914-1925. Estudios sociales, (51), p. 66-155)

Moreno, A. y Calvo, C. (mayo de 2010). Etnoeducación, educación física y escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada. Ágora, 12 (2), p.133-135.

Moreno, G. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano, Revista Educación física y deporte, 27 (2). p 93-99

Ministerio de educación Nacional. Plan nacional de Lectura y Escritura “leer es mi cuento”: territorios narrados, 2014

Pérez, A. (2004) Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la Política.

Conferencia presentada en el congreso Nacional de lectura FUNDALECTURA. Lenguaje  
n (32), p 74-75

Pérez, A., Sacristan, G. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. p. 20

Perú. Ministerio de Educación, Rutas del Aprendizaje En educación intercultural bilingüe.

Fascículo 1, (2014). p. 7

Restrepo, B. (2002) La investigación Educativa y la construcción de saber Pedagógico

Rico, A. (2005) De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua  
extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Portal linguarum*, n (3), p. 81

Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.

Red colombiana para la transformación docente en lenguaje. P.23-24

Rocha, M. (septiembre 2013). Oralituras y literaturas indígenas en Colombi: de la  
constitución de 1991 a la ley de lenguas 2010. *A contracorriente* 10 (3), p. 85

Schmelkes, S. (2002) La enseñanza de la literatura y escritura en contextos multiculturales. VII

congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Puebla, México. p.1-16

Stein, H. (2000) El arte decantar: su dimensión cultural y pedagógica. Revista *musical chilena*

n (194), p.41-48

Sabariego, M., Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. P. 38

Sichra, Inge. (2010) Enseñanza de la Lengua Materna en América Latina: vuelta a los

aborígenes, p. 6-7

Torres, H., Girón, D. (2009) Didáctica general. Colección pedagógica formación inicial de

docentes Centroamericanos de educación primaria o básica, n (9). Coordinación educativa y cultural centroamericana, p.11

Vargas, A. (2009) Música en la educación primaria, vol. 35 Centroamericana.

San José de Costa Rica

Vigil, N. (2004) Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas.

Revista, Glosas didácticas n(12), p.174-183

Vigil, N. (2011) Pueblos indígenas y escritura, p.1-10

Viveros, J., Moreno, T., (2014) El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la

Educación indígena: estudio de caso. Revista, *Ra Ximhai*. Vol 3, p.60



Wllianson, Guillermo. (2004) ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural

¿Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? Revista Cuadernos  
interculturales. Vol. 2, n (003). Universidad de Valparaíso, Chile.

Yagarí, G. (2010) JEMEÑEÑA DACHI KÛRÍSIA MAU DACHI KAKUA ØME, juguemos con  
el pensamiento y el cuerpo para recrear a través de las expresiones culturales la memoria  
oral de Karmatarua (tesis de maestría) Universidad de Antioquia. Colombia, Medellín



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## Anexos

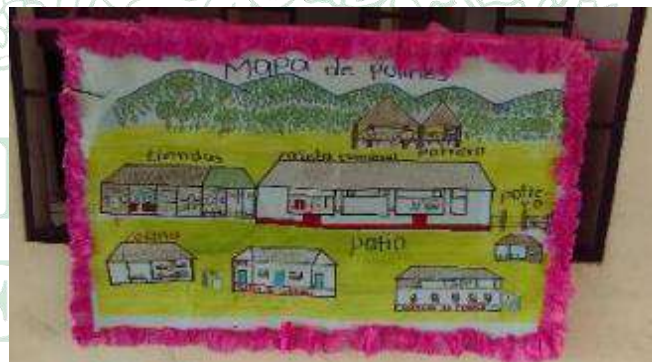
Anexo 1. <http://truambi-polines.blogspot.com/>

Anexo 2. Registro fotográfico

### Institución Educativa Polines



2.1. Croquis del resguardo Polines



1 8 0 3

2.2. Estudiantes participantes del proyecto



### 2.3. Docentes participantes del proyecto



Diana Florinda Balarín: docente de aula  
Nelson Martínez Palacios: docente Tutor PTA



Ligia Domicó  
Docente de aula



Maruja Molina Majoré  
Docente de aula

### 2.4. Etapa 1. Sesiones de trabajo

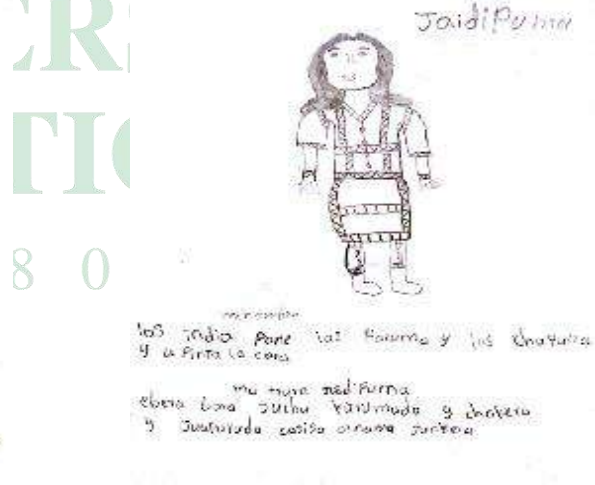
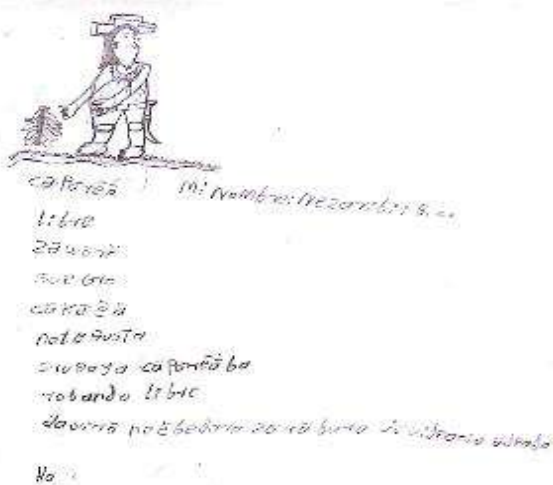
#### 2.4.1. Sensibilización



2.4.2. Acercamiento autorreconocimiento como embera y con la escritura



2.2.5. Primeros escritos de los estudiantes





2.5. Enlace lectura de estudiantes del primer acercamiento con la escritura y su auto-reconocimiento como embera

<https://www.youtube.com/watch?v=iXw0CUfJFic&feature=youtu.be>

2.6. Conformación de los equipos de trabajo y reconocimiento de palabras claves: Combite, jamantu, minga



2.6.1. Formato 1. Tipo de entrevista para recolección de información sobre el canto

REPUBLICA DE COLOMBIA  
DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA  
MUNICIPIO DE CIPICORODO  
INSTITUCION EDUCATIVA RURAL INDIGENISTA POLINES  
CODIGO DANE: 205147000309  
NIT: 000093648-7 CODIGO ICES: 155242

ENTREVISTA A MIS PAPAS, ABUELOS O MAYORES DEL RESGUARDO

Fecha de realización: Para el día miércoles grupo de trabajo: 1, 2, 3, 4

¿Me puede enseñar un canto para niños?  
Wa awa ka sadufuwa at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa

¿Que significa este canto?  
Wa awa ka sadufuwa at Vay, maa cbu  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa  
at Vay, maa cbu aindufuwa

¿Por qué es importante que aprendamos canto?  
Por que es importante por que se trata  
de un patrimonio cultural que se debe  
reservar y no perderse por que es  
una parte importante de la cultura  
de los emberas y es un canto que se  
trabaja en el resguardo

¿Cuándo pequeño me cantaron cantos?  
En la casa de mis abuelos

¿Cuales me cantaron? Dígume el nombre de alguno.  
Tejera y D. Ana el cuadro

¿En que cantos encuentran historias de:  
Espiritus: Si  No   
De la naturaleza: Si  No





Etapa III. Sesiones de trabajo

2.6.5. Fotos primeras transcripciones por equipo de trabajo



2.6.6. Fotografía: corrección con profesora Diana Florinda



2.6.7. Fotografía: corrección profesora Maruja Molina





2.6.8. Enlace video corrección estudiante y profesoras: Maruja Molina, Diana Florinda Bailarin

2.6.8.1. Profesora Diana Florinda

<https://www.youtube.com/watch?v=IWC4xjVmuyM&feature=youtu.be>

2.6.8.2. Profesora Maruja Molina

<https://www.youtube.com/watch?v=w31zwbsGm3I&feature=youtu.be>

2.7. Trabajo de las correcciones hechas por los docentes con los estudiantes en el aula

2.7.2. Fotografías sesión de trabajo correcciones y reescritura con los estudiantes de los cantos corregidos



2.7.3. Enlaces videos de los estudiantes durante la sesión de corrección y la reescritura de la entonación de los cantos embera

<https://www.youtube.com/watch?v=f9JzPnHtjI&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=jr7aljroGUU&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=GKQseArb4jY&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=iodVrMAxA5g&feature=youtu.be>



2.7.4. Socialización trabajo del proyecto trumbi con los docentes de la institución educativa Polines





2.7.5. Socialización trabajo del proyecto con la comunidad



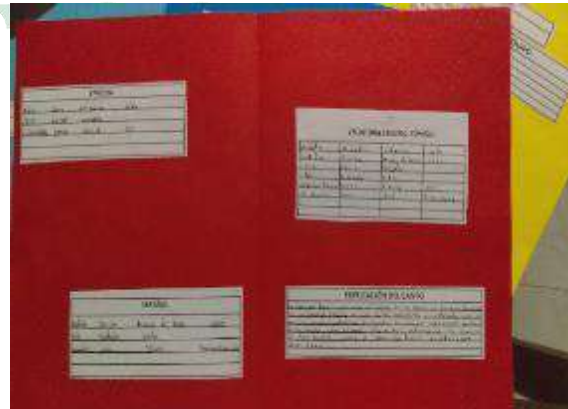
2.7.6. Formato registro de notas (diario cd campo)

**Etapa 1.** Sensibilización – sesión de trabajo:1 ¿De dónde venimos y de dónde partimos?  
Fecha: 31/01/2018

Objetivo de aprendizaje	Expresa por lo menos una idea clara sin exigencia gramatical
Competencia MEN - EBC	<b>Producción textual:</b> Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.
Tema	Sensibilización sobre población y cultura Embera Eyábida – Katia
Tiempo de la sesión	120 minutos

<i>Etapas de la sesión de trabajo</i>	
Exploración 30m	Se observará con los estudiantes un video titulado. Pueblos indígenas en Antioquia: pueblo Embera. Fuente, <i>Gobernación de Antioquia, año 2015</i> <b>Actividad sobre el video:</b> reflexión sobre aspectos culturales, poblacionales y ancestrales mediante el discurso oral
Desarrollo 40m	Se invitara a la profesora Diana Florinda, a una tertulia sobre costumbres y tradiciones orales desde el género lírico infantil del Embera Eyábida. <b>Actividad sobre la tertulia:</b> establecimiento de momento de juego donde se incorporen y modelen cantos, y adivinanzas del género infantil Embera Eyábida.
Cierre 50	Los estudiantes construirán o reproducirán textos orales cortos del género lírico Embera Eyábida infantil. Acompaña el cierre la evolución mediante el uso de una rejilla
<b>AVANCES</b>	Durante esta sesión de trabajo se logra con los estudiantes los primeros ejercicios de escritura en Embera y en español, realización de dibujos de indígenas Embera, video con la docente Florinda respecto a los cantos.

3. Fotografías trabajo final de los folletos con los cantos embera eyábida







### 3.1. Portada de la cartilla truambi

