



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

Los principios pedagógicos de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y la configuración de identidades culturales de los y las estudiantes del grado sexto de la institución educativa Maestro Fernando Botero de la ciudad de Medellín.

Presentado por:

Edison Alexander Atehortúa Giraldo

Asesor: Luis Fernando Estrada Escobar

Trabajo para optar al título de maestría en educación

Línea en pedagogía y diversidad cultural

Universidad de Antioquia

Facultada de educación

Medellín

2017

1 8 0 3



## Facultad de Educación TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO .....	2
RESUMEN .....	4
1. CONTEXTO GENERAL DE LA PROPUESTA.....	7
1.1. Planteamiento del problema .....	12
1.1.2 Educación indígena en Colombia .....	20
1.1.3 Grado 6°-2: el grupo invitado a tejer el sueño .....	25
1.2. Buscando las rutas de la Madre Tierra. La pedagogía de la Madre Tierra en contexto ...	31
1.3. Pregunta(s) de Investigación.....	35
1.4. Objetivos .....	36
2. REFERENTES TEÓRICOS.....	36
2.2. Cosmovisión .....	37
2.3. Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) .....	38
2.4. Principios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.....	39
2.5. Pensamiento en espiral.....	43
2.6. Identidad .....	45
2.7. Identidad Nacional Intercultural .....	49
2.8. Territorio y Territorialidad .....	51
3. Enfoque biográfico-narrativo.....	52
3.1. Ruta metodológica, camino del aprendizaje.....	52
3.2. La observación participante .....	56
3.3. La entrevista cualitativa semiestructurada en profundidad.....	57
3.4. Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa.....	58
3.5. Participantes .....	58
3.6. Consideraciones éticas.....	59
3.7. <b>Relato metodológico</b> .....	59
4. CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DESDE MIS CAMINOS COMO DOCENTE .....	61
4.2. Caminando por un sueño.....	62
5. CATEGORÍAS.....	73
5.2. El principio de La palabra dulce como reconocimiento del otro.....	73
5.3. El silencio y la escucha, una mira hacia el interior del ser .....	80
5.4. La observación, una mirada en el reconocimiento del rostro.....	85



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

5.5.	Tejiendo el sueño .....	86
5.6.	El taller como espacio de tejido .....	88
5.7.	Comunidad, un espacio de interacciones .....	94
6.	SUBCATEGORÍAS. ....	95
6.1.	¿Qué ha ocurrido con las generaciones? .....	95
6.2.	Dialogo de saberes entre las relaciones intergeneracionales.....	97
6.3.	Espacio geográfico territorio, territorialidad y cosmovisión.....	99
6.4.	Deconstruyendo mi idea de estudiante y docente .....	105
6.5.	Caminando en el espiral.....	110
	El reto que nos cambio.....	114
7.	Unidad Didáctica.....	118
8.	Ser de buen corazón- Fines de la educación.....	134
9.	CONCLUSIONES .....	139
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	142

## TABLA DE CONTENIDO DE TABLAS

TABLA N° 1.....	118
TABLA N° 2.....	138

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Este trabajo es el resultado de mi ejercicio docente con base en los principios pedagógicos del silencio, la escucha, la observación, la palabra dulce y el tejido, de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia en un aula regular como lo fue el grado 6°-2 de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero de la Ciudad de Medellín, los cuales trabajé simultáneamente con los enfoques metodológicos tales como diálogo de saberes, construcción intercultural, perspectivas críticas y creativas, decolonialidad y ancestralidad, como también el concepto de cosmovisión y de espiral.

En este trabajo crítico y cuestiono la hegemonía educativa que se ha impuesto en Colombia por años donde la identidad nacional que ha tenido como referente las guerras de independencia, a invisibilizando otros referentes educativos como el legado de las comunidades africanas que fueron traídas en calidad de esclavos, al igual que el de nuestras comunidades indígenas; en este mismo sentido planteo esta práctica educativa como una posibilidad para transformar la forma de ver la identidad nacional y trascender a una identidad cultural para contribuir en la configuración de un ciudadano intercultural que puede permitir la superación de algunas problemáticas sociales que padece nuestro país.

Para tal fin hice uso de una serie de actividades de aula que me permitieron la práctica y el desarrollo de los cinco principios de Madre Tierra trabajados dentro del proyecto, lo que a su vez dio espacio al diálogo de saberes entre los participantes del proyecto y a la reflexión sobre la relación que se tiene con los entornos que habitamos y la responsabilidad frente a los mismos.

Así mismo elaboré una propuesta de unidad didáctica donde plasme las actividades con las cuales puse en práctica los cinco principios de Madre Tierra desarrollados en el trabajo y su relación con los ejes curriculares y las competencias en estándares en ciencias sociales, dado que esta es mi área de enseñanza. También elabore un cuadro donde relaciono





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

el pensamiento cosmogónico del hombre de buen corazón emberá con los fines de la educación contemplados en el artículo 5° de la Ley General de Educación de 1994.

A través del texto surgen múltiples preguntas y motivaciones que las cuales se consolidan en las preguntas de investigación y en los objetivos del proyecto.

## INTRODUCCIÓN

Con este proyecto busqué la comprensión de las implicaciones que tiene la puesta en práctica de algunos de los principios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia a través de su implementación con el grupo de estudiantes del grado 6°-2 de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero de la Ciudad de Medellín y que aportes brindan estos a en la construcción de una Identidad Nacional Intercultural.

En el planteamiento del problema hablo de la hegemonía educativa que por años nos han impuesto en Colombia como ideal de nación mestiza, que ha invisibilizado a las comunidades indígenas y afrodescendientes de nuestro país negando así otras posibilidades del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, como también otras formas de la identidad cultural y nacional. De igual manera abordo una serie de situaciones de orden político, económico y educativo que contribuyeron y contribuyen a la invisibilización y la negación de la educación propia indígena.

Por otro lado, presento el contexto de la institución educativa Maestro Fernando Botero donde desarrolle la propuesta de trabajo, haciendo énfasis en el ideal de ciudadano que pretendemos formar, el cual es acorde a la Ley General de Educación de 1994, los lineamientos curriculares y las competencias básicas en ciencias sociales. También expongo el contexto del resguardo indígena Marcelino Tascón del municipio de Valparaíso donde realice varias observaciones para comprender en el contexto el uso de algunos de los principios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Abordo de igual manera una serie de preguntas y los objetivos que me sirvieron como guía en el desarrollo de la propuesta de investigación.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Dentro de los referentes teóricos retomo una serie de planteamientos que darán luces

**Facultad de Educación**  
a la comprensión de la implementación de los principios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y de algunos elementos del Sistema Indígena de Educación Propia (SIEP) en el contexto de un aula regular. Desde esta perspectiva establezco mis lugares de reflexión de análisis crítico sobre la forma de enseñanza tradicional y las posibles alternativas de transformación bajo el desarrollo de esta investigación, para tal fin profundizo en los conceptos de silencio, escucha, tejido, observación, palabra dulce, territorio, territorialidad y enfoques metodológicos como diálogo de saberes y la construcción intercultural.

En el enfoque metodológico despliego la ruta de trabajo teniendo como base el enfoque biográfico-narrativo y las técnicas de recolección y análisis de la información adecuada a este enfoque las cuales son pertinentes dado que como docente hábito el contexto de los y las estudiantes. También, presento a los y las participantes y las consideraciones éticas de la propuesta de trabajo.

Por último, hago evidente el paso a paso de la implementación de los principios de la licenciatura en Pedagogía la Madre Tierra y el análisis de la comprensión de estos dentro del contexto de la institución educativa Maestro Fernando Botero al igual que los logros obtenidos en el desarrollo del proyecto.

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Facultad de Educación

Mi interés por la identidad cultural y nacional de Colombia viene desde hace tiempo y está asociado a mis catorce años de experiencia con el movimiento scout, así como a mi experiencia como docente desde el año de 2006. He transitado por tres instituciones privadas y dos públicas, y desde las aulas he notado que los niños, niñas y jóvenes en general, no ven en los símbolos patrios un referente de identidad cultural y nacional digno de respeto.

También vi la necesidad de contribuir en la formación de personas, con capacidad de reconocer y ver en la diferencia una riqueza cultural que puede aportar a la construcción de las identidades culturales que habitan nuestra nación. Este reconocimiento busca superar esas diferencias de clases sociales, de género y étnicas, entre muchas otras, las cuales propician toda clase de discriminaciones. Esta es una idea de una educación intencionada que forme niños, niñas, jóvenes y adolescentes con capacidad crítica y reflexiva, con la capacidad de una “...praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión.” (Freire, 1972, p. 32)

En el momento en el que decidí empezar este proceso de maestría, estaba convencido de que la identidad cultural y nacional de Colombia estaba basada única y exclusivamente en la bandera, el escudo y el himno nacional, y que la mejor forma de respetarlos era estar firmes cuando en los actos cívicos y culturales entonábamos las letras del himno. Constantemente pensaba en cómo hacer para que los y las estudiantes respetaran estos momentos tan importantes, según el pensamiento con el que me formé, no solo desde la escuela, sino desde el movimiento scout.

Ese deseo profundo de que los y las estudiantes y la sociedad en general, adquirieran esa identidad cultural nacional desde el respeto por los himnos y símbolos patrios, se incrementó en mi ejercicio docente donde busqué la solución desde el ejemplo, desde lo disciplinario y hasta con las notas de las calificaciones. Fue así como en los días previos a los eventos cívicos y culturales preparaba a los y las estudiantes en el aula indicándoles cómo pararse frente a la bandera mientras sonaba los himnos. Si lo hacían bien, les asignaba la máxima nota, y, si lo hacían mal, recibían la mínima nota. Todo esto generaba en mí una constante decepción, pues lo regular era que todos sacaran la mínima nota. Esta actitud de



Es preciso que el educador o la educadora sepan que su "aquí" y su "ahora" son casi siempre "allá" para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí y ahora", su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su "aquí y ahora" con él o comprender, feliz, que el educando supera su "aquí", para que ese sueño se realice tiene que partir del "aquí" del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del "aquí" del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los "saberes de experiencia hechos" con que los educandos llegan a la escuela. (Freire, 2009, p. 79).

No había tenido esta reflexión que propone Freire y con esta puede comenzar a entender que para llegar al otro era necesario partir de sus realidades, necesidades, experiencias de vida, de sus saberes previos. Así que quien tenía que reinventarse y repensarse como docente era yo, si quería lograr esas ideas, metas, sueños entre otros.

Y lo que realmente produjo en mí esta reflexión, fue cuando estando en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia en el bloque 9, vi la presentación de algunos trabajos de grado de la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Me sorprendí al ver cómo en estos trabajos ellos y ellas reflejan los legados y tradiciones ancestrales y me pregunté ¿Cómo habrán hecho para mantener su identidad por miles de años? y allí comenzó a encubarse en mí la pregunta por ¿Cómo aplicar estos principios de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en un aula regular? Observe por medio de la presentación de estos trabajos que sus tradiciones y respeto por lo cultural aún seguían tan arraigados a pesar del tiempo, me asaltaba la duda del porqué en nuestra cultura y escuelas no teníamos ese respeto por ellas. Entonces, surgió una segunda pregunta ¿Qué implicaciones tiene llevar a la educación básica urbana los principios de la licenciatura en pedagogía de la madre tierra? Y ¿Qué potencialidades tienen estos principios de la licenciatura en Pedagogía de la Madre





Escuché veinte o veinticinco propuestas de trabajo del pregrado de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y sentía que mi mente se desbordaba e imaginé una cantidad de cosas que no recuerdo con claridad, pero uno de los trabajos que más me llamó la atención y que citaré más adelante, fue el de Claudio Manuel Pertuz Baltazar.

Pese a toda lo que escuché aquel día mi mente seguía arraigada a ese pensamiento de identidad cultural nacional, de esa unidad territorial que se llama Colombia, que venimos y seguimos replicando por más de doscientos años desde las instituciones educativas, ese ideal de nación mestiza que como lo plantea Luis Castillo, donde creían que:

La salvación de la Nación se encuentra en el cruce con el europeo blanco. De un lado, el anglo-sajón, el alemán, el holandés y el suizo aportarían su genio positivista, individualista y emprendedor; de otro, el hispanocolombiano contribuiría con su vigor y sentimiento heroico. El resultado sería una bellísima “raza” mestiza, pero caucásica en la cual descansaría la nacionalidad. Aquí negros e indios no tienen espacios. Sus identidades deben mezclarse hasta difuminarse por el bien de la Nación. (Castillo, 2005, p. 190).

No entendía y menos sabía, que existieran otras miradas; por ejemplo desde una perspectiva constructivista, como veremos en detalle más adelante. “Las identidades se construyen socialmente, son contextuales y están sujetas a cambio y transformación, es decir, no existen identidades esenciales o inmutables. De esta manera, la pertenencia a cualquier grupo humano es siempre un problema de contexto y definición social. El proceso mediante el cual un individuo se identifica con alguna colectividad implica privilegiar una identificación determinada sobre todas las demás puesto que el ser humano es multidimensional.” (Castillo, 2005, p. 37).

Pensaba constantemente en aquel día y en cómo aprender algunos elementos de esos saberes de esas comunidades, de esa Pedagogía de la Madre Tierra. Fue así como comencé a entender que lo que necesitaba era darme a la tarea de comprender mejor los contextos que



habitan los y las estudiantes, y para tal fin era necesario agudizar mis sentidos y comprender también lo que ellos y ellas manejan

Facultad de Educación

estaban con sus múltiples lenguajes, sus palabras, el tono de estas, sus gestos, las señales que utilizan entre sí; comprendí también que era insuficiente y hasta vacío en algunas ocasiones las reflexiones sobre los símbolos patrios y las disertaciones sobre la historia de los próceres, comprendí que lo que hacía era querer construir una identidad cultural y nacional desde la visión del mundo globalizado, desde ese ideal de nación que inicia desde la independencia y que permanece aún en el ideal colectivo de la mayoría de las personas de la sociedad colombiana, pero no desde la realidad de los y las estudiantes, como dice Freire (1970) en su texto “Pedagogía del Oprimido”: “Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra” (p. 78). Que el cambio estaba en pasar de un tradicional monólogo del docente donde este ostenta la verdad desde la concepción que han creado ciencias positivistas del siglo XVIII y pasar a una práctica dialógica con los y las estudiantes donde yo debía tener una mirada horizontal y no vertical en esa construcción de identidad, que de lo contrario estaría persistiendo en mantener la argumentación, el pensamiento bancario que “... niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.” (Freire, 1970, p. 61).

En mi paso por la universidad pensaba tanto en graduarme y salir a ejercer que no recuerdo que me haya detenido a reflexionar sobre cómo desarrollar una clase donde los y las estudiantes realmente fueran reflexivos y críticos, donde las participaciones fueran desde sus realidades permitiéndoles entender las teorías en relación con los entornos; las clases que me imaginé fueron de estudiantes participando desde lo que yo les había dictado, repitiendo de memoria una serie de acontecimientos históricos sin análisis y vacíos, sintiéndome bien porque esto me haría sentir buen docente; creía que analizar, reflexionar y problematizar se agotaban dentro del contexto de los datos históricos en un monólogo que me daría un reconocimiento frente a estudiantes y docentes. Afortunadamente dentro de este proyecto de maestría comprendí que:

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni



y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

(Freire, 1970, p. 61).

Cada vez me hacía más consciente que dentro de mí quehacer docente repetía las prácticas de los y las docentes que me habían enseñado en mi etapa escolar hacía ya tantos años y me sentía incómodo y hasta avergonzado, pero con mayor decisión para transformar lo que venía realizando en el aula de clase; yo no podía continuar con ese monólogo hegemónico donde hacía parecer a los y las estudiantes como recipientes para llenar; para romper con esta práctica encontré la alternativa en el diálogo, porque este permite la fluidez en la participación activa entre docente - estudiante y estudiante - docente, con el diálogo:

“...se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador....De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. (Freire, 1970, p. 61).

Lo anterior no sólo posibilita mejorar las prácticas en el aula, sino que me lleva a unas prácticas por fuera del aula y de la institución llegando a esos espacios como amigos y amigas, la familia, el barrio, entre muchos otros, porque por medio de la dialogicidad podemos reconocer al otro en su diferencia, porque esta identidad cultural y nacional desde el reconocimiento del otro y su diferencia nos debe llevar al “agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad.” (Ortega, 2009, p. 28).

¿Qué se podría alcanzar con esto? Podría formar personas con autonomía, críticos que sean capaces de pensar en el otro y lograr una praxis con el otro en espacios de verdadero diálogo donde puedan transformar las realidades en busca de una mejor convivencia, podría



estar, hablando de una educación problematizadora que “...ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transmitir o de transmitir “conocimientos” y valores a los y las

estudiantes, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto

cognoscente” (Freire, 1970, p. 60), porque la práctica pedagógica “...se pregunta por la naturaleza, la identidad, las intencionalidades y los contextos del proceso educativo.” (Ortega, 2009, p. 28).

## 1.1. Planteamiento del problema

La educación es un asunto que atañe al ser humano desde cientos de años atrás de la era cristiana, pero este “...afán de educar a los individuos desde la antigüedad no tiene los mismos principios ni los mismos objetivos que actualmente tiene la educación. Lo que sí se puede afirmar es que educar históricamente ha sido un acto consciente entre los distintos pueblos.” (Rodríguez, 2006, p. 37). En cada momento histórico, en cada espacio geográfico, en cada comunidad, pueblo o nación el educar tiene un significado particular de acuerdo a sus necesidades. Necesidades que son diversas, pues, unas son las que tienen los gobernantes y otras las que tienen las comunidades.

Así, para Fernando de Azevedo, (citado por Rodríguez, 2006), “...toda doctrina pedagógica incluye una filosofía y está dominada por una concepción de vida. La educación corresponde siempre al espíritu de la época y refleja las ideas colectivas dominantes.” (p.38). Digamos que esto en la actualidad va convirtiendo a la escuela en un instrumento muy potente para el sistema económico y política de la Aldea Global, donde hoy por hoy obedece a las políticas impulsadas por entidades multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y a la Organización Mundial del Comercio (OCDE), instituciones que dicen qué es lo que debemos; como instituciones educativas, enseñar y aprender para enfrentarnos al mercado laboral. Por ejemplo “...el sector educativo es responsable de incidir en variables asociadas a la generación del capital humano, tales como la calidad de la educación, el promedio de años de escolaridad y los indicadores de matrícula, que han sido resaltadas por el Foro Económico Mundial como determinantes de la competitividad de los países.” (MEN, 2003), en este sentido también encontramos que “El mandato constitucional de la UNESCO abarca todos los ámbitos de la educación. La Organización ofrece orientación





Facultad de Educación  
y competencias a los encargados de formular las políticas y a otras partes interesadas, y ayuda a que los países planifiquen, construyan y reorganicen sistemas educativos que respondan a las rápidas transformaciones mundiales.” (UNESCO, 2011, p. 6). Mas no a las necesidades de los contextos específicos de las diversas comunidades, por tal motivo se me hace necesario comprender que “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 1970, p. 71).

Ahora, de acuerdo con lo que sugieren estos organismos, ¿qué se necesita para que una persona sea competitiva en el mundo laboral?, ¿en qué medida se hace competitivo?, ¿qué es lo que realmente necesita para sobrevivir en el contexto?, ¿cómo estas sugerencias lo hacen competitivo laboralmente?, ¿dónde está el factor humano en cuanto a los valores? Nuestra sociedad se puede estar llenando de grandes profesionales competitivos en el ámbito laboral, pero también de profesionales corruptos y ladrones como lo puede evidenciar el siguiente informe que aparece en la página virtual del periódico el Tiempo:

“La percepción sobre la corrupción en el país se mantiene. Así lo revela el Índice de Percepción de Corrupción 2013 (IPC), (...) El informe califica de 0 a 100 la percepción sobre corrupción en el país y en ese estudio, Colombia tiene 36 puntos, muy por debajo del promedio regional<sup>1</sup> que es de 45 puntos. En la región estamos en el lugar 18.

Para Transparencia Internacional<sup>2</sup>, el problema sigue siendo alarmante en esta nación. Y considera que la lentitud de la Justicia para castigar a los corruptos y las repetitivas prácticas de abuso del poder en todos los niveles del sector público se reflejan en la pobre calificación del país en este Índice de Percepción de Corrupción (IPC).

---

<sup>1</sup> América Latina.

<sup>2</sup> ONG alemana que promueve medidas contra crímenes corporativos y corrupción política en el ámbito internacional.



Facultad de Educación  
corrupción en el sector público, basada en los resultados de diferentes estudios y encuestas realizadas a ejecutivos, expertos y analistas de riesgo.” (3 de diciembre 2013).

Lo anterior podría dar cuenta de esa falta de identificación con el país, la cual aún sigue mostrando ese ideal de “nación mestiza” que más allá de buscar la igualdad, la equidad y la justicia para todos y todas sus habitantes el estado se dedicó a legislar para todos y todas aquellos pertenecientes a la clase mestiza y para una clase élite, política y económicamente poderosa, que a pesar de la llamada independencia continuaron replicando el sistema político y económico que habían instalado los españoles y europeos en general y de igual manera continuaron invisibilizando a los indígenas y a las negritudes, hecho que a la vez desestima la diversidad cultural de Colombia.

Como ha sucedido en la historia general de la construcción de las naciones y de la identidad nacional, la asimilación o el exterminio de las identidades inferiores es necesaria para crear la homogeneidad dentro de las fronteras nacionales. Estas elites encuentran; por lo tanto, en la homogenización cultural y étnica el camino para la construcción de la Nación, que impone el imaginario civilizador. En un país diverso étnica y culturalmente estos sectores “imaginan” la nación mestiza. (Castillo, 2005, p.183).

Nación mestiza que imposibilita el dialogo entre los diferentes y sus saberes “Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.” (Freire, 1970, p. 71), por consiguiente “¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?” (Freire, 1970, p. 73).

Dicha invisibilización tiene sus antecedentes desde la misma llegada de los europeos a América, y que al parecer de estos europeos, ellos trajeron a América y a sus habitantes el



sinónimo de ignorancia y de falta de conciencia. A los habitantes originarios de América los trataron como humanos en estado de inferioridad, asumiendo como parte de las responsabilidades cristianas y morales del colonizador la educación y evangelización de estos llamados salvajes, ignorando así el conocimiento y la sabiduría ancestral de los pueblos y comunidades originarias de América, olvidando que “los habitantes de nuestras tierras habían formado un sistema educativo propio, con unos ideales y conocimientos bien definidos en diferentes campos del saber: ingeniería, medicina tradicional, música, arquitectura, ciencias botánicas, actividades artísticas, astronomía y lenguas. Con ello, alcanzaron un nivel de desarrollo tal que les permitió construir grandes ciudades, canales de riego, controlar enfermedades y tecnificar la agricultura, siempre enmarcado en la búsqueda del equilibrio del hombre con la naturaleza.” (Molina, 2012, p. 275).

¿Cuánto se perdió bajo este pensamiento colonizador e invisibilizador? “La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.” (Freire, 1970, p. 73)

Contraria a la mirada de los colonizadores, las comunidades indígenas colombianas en la construcción de sus propuestas de educación propia plantean que: “Desde la vivencia de los pueblos Indígenas, la educación propia ha sido siempre base fundamental para la revitalización de las culturas y el mantenimiento de la identidad a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy como pueblos.” (CONTCEPI, 2013, p. 9).

Lo que necesitamos comprender también es que cada comunidad tiene su propia forma de educar y que continuar con el pensamiento homogenizante donde el estado pretende meter a todas las comunidades originarias de América como una sola y única cultura limita la comprensión del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que:



de la de los pueblos indígenas no tenían sus propios conocimientos. Es así, que hay ejemplos de hombres y mujeres que han dejado un gran acumulado al proceso de desarrollo de la educación dentro de los pueblos indígenas;” (CONTCEPI, 2013, p.10).

Este desconocimiento llevó a que:

Las criaturas extrañas que poblaban los rincones más lejanos de la geografía conocida hasta el siglo XV se convierten en los salvajes de América que deben ser convertidos a la fe cristiana. A partir del siglo XIX, con las ideas de la ilustración, la cristianización se convierte en misión civilizadora. Los salvajes y caníbales en el espacio son convertidos en los primitivos en el tiempo, que deben ser civilizados. (Castillo, 2005, p. 127).

Aquí tenemos el inicio de la transformación o cambio de la educación que teníamos, pues, al decir que deben ser civilizados y cristianizados, debemos entender que van a ser sometidos a una educación no propia, la cual buscara invisibilizar y exterminar la herencia cultural que ya se tenía.

Luego, vienen las luchas de independencia y los independentistas les hicieron creer no solo a los indígenas, sino también a los negros (afrocolombianos), que las condiciones cambiarían, porque hablaban de igualdad de derechos para todos, pero no fue así “El surgimiento de un sentimiento de identidad nacional fue un proceso de construcción de una comunidad imaginada que desarrolló en el seno de la elite culta y educada de criollos que condujo el proceso independentista.” (Castillo, 2005, p. 167), que en lugar de reivindicar a los indígenas y a los negros, “durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando el nacionalismo está en pleno apogeo y cuando el Estado-nación se ha convertido en el representante de la civilización y el progreso mundiales, en el pensamiento de las elites políticas colombianas, la condición de inferioridad de indios y negros, hace parte de la naturaleza de las cosas.” (Castillo, 2005, p. 184).





contextual, situado, debe ser un diálogo real, tangible, en otras palabras, es decir que se viva en la cotidianidad, pero no es así, ya que “Para el “educador bancario”, en su antidualogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.” (Ortega, 2009, p. 29), lo que da como resultado que los educandos solo llegan hasta la parte cognitiva, solo llegan hasta el saber que hay otro que está en un lugar cualquiera del territorio con unas prácticas diferentes y quizás hasta extrañas a las que él o la estudiante vive en su propio contexto, pero que cuando lo tiene al frente no le da la acogida dejando como posibilidad a la discriminación.

Pero para que suceda este reconocimiento intercultural es el o la docente quien debe dar la pauta, la cual podría iniciar comprendiendo que enseñar no es educar, “Educar, al contrario de enseñar, es responder a una pregunta que se formula desde una situación concreta de necesidad; es estar atento para dar respuesta a las aspiraciones de un sujeto (educando) concreto que se expresa desde situaciones, formas y lenguajes también concretos. (Ortega, 2013a, p. 2). Sí, es aprender como docentes a leer ese lenguaje del cuerpo, eso que las palabras no dicen, eso que está ante nuestros ojos pero que no se ve tan fácilmente y que se dificulta cuando educamos con el fin de adaptar a los y las estudiantes al sistema capitalista como una única opción y visión de comprender y relacionarse con el mundo.

Reconocer y acoger al otro desde lo contextual, situado como lo hacen algunas comunidades originarias como los Emberá, y educar desde la ancestralidad de nuestros pueblos milenarios en Colombia y América, no es negarse al desarrollo y a la globalización que de una u otra manera nos toca y así lo han comprendido ellos, como lo manifiestan a continuación “Una educación que prepare a los individuos para afrontar los retos del mundo actual: ‘En un mundo en el que la globalización y la modernización son cada día más fuertes y aplastantes, no se puede pretender que los pueblos indígenas vivamos soñando, vivir el tiempo pasado de tranquilidad [que vivieron] nuestros antepasados... al contrario hoy el contacto con lo externo ha sido siempre nuestro gran desafío’...” (CONTCEPI, 2013, p. 13). También es el desafío de muchos docentes que se la juegan por una educación que permita sujetos más críticos, más humanos, más interculturales y no sujetos instrumentos del sistema



Por todo lo anterior este trabajo tuvo como finalidad poner en desarrollo algunas de las prácticas pedagógicas de la comunidad Emberá en el aula regular, concretamente en la Institución Educativa Maestro Fernando Botero de la ciudad de Medellín en el grado 6°, y comprender las implicaciones que tiene la articulación de estos principios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra a un aula urbana, en un contexto mestizo, para la construcción de las identidades culturales y de ciudadanía interculturales.

Porque en diez años de experiencia en el ejercicio docente como profesor de ciencias sociales, he notado que año tras año los y las estudiantes han ido perdiendo el respeto por los símbolos patrios que nos han dejado como herencia los procesos de independencia y posterior república en nuestro país. He notado también que esta falta de respeto se puede dar porque ciudadanos y ciudadanas en general, no solo estudiantes, ya no se identifican con estos símbolos, porque año tras año la gran mayoría de los docentes de ciencias sociales hemos educado desconociendo e ignorando la riqueza cultural de Colombia y no nos debería extrañar, ya que somos el fruto y el resultado del ideal de "...un proceso de construcción de una comunidad imaginada que se desarrolló en el seno de la élite culta y educada de criollos que condujo el proceso independentista." (Castillo, 2005, p. 167), que desde un principio quiso negar la posibilidad de la diferencia como lo afirma Castillo Gómez en su tesis doctoral:

A la vez que se pregonaba la igualdad, la libertad y la confraternidad, como principios teóricos inspirados en la Revolución Francesa y que permitieron legitimar el movimiento independentista, en la práctica negros e indios seguían excluidos. Se presenta, entonces, la coexistencia de la práctica de la esclavitud con los principios de igualdad y libertad. Inspiradas en el pensamiento liberal, muchas de las decisiones de la naciente República fueron contrarias a los intereses de negros e indios, que seguían siendo consideradas identidades inferiores frente al blanco europeo o criollo. (Castillo, 2005, p. 175).

Durante el proceso de independencia todas las personas oprimidas por el sistema colonial, guardaron la esperanza del reconocimiento, pues este fenómeno supondría una



nueva sociedad, al poner a las personas oprimidas, cambiarían todos aquellos aspectos que en el anterior régimen no tenían cabida.

Un cambio que beneficiaría a todos/as, pero en ese “*todos*” no cabían aquellos/as que venían siendo invisibilidades, negros e indígenas y pobres, este cambio solo beneficio realmente a la clase política que quedo en el poder, los criollos, que realmente no se transformaron en los ámbitos económicos, políticos y cultural, sólo hubo un cambio en la forma de gobernar porque los excluidos siguieron siendo excluidos y esto se puede evidenciar por ejemplo en “La política educativa a finales del siglo XIX y comienzos del XX se traduce en un conjunto de disposiciones contenidas en la Constitución de 1886, el Concordato 1887 y el plan Zerda para escuelas primarias y normales, ley 39 de 1903 y el decreto reglamentario correspondiente de 1904 (...) la marca en ellas de la tradición española se traduce especialmente en el carácter católico impuesto a la educación y a la discriminación entre educación urbana y la educación rural” (Lebot, 1979, p. 17)

En los años siguientes a la independencia no cambia significativamente la condición para las comunidades originarias, pues con “La Constitución de 1886 aseguran y refuerzan la autoridad y el poder de la iglesia en el país” (Lebot, 1979, p. 18), convirtiendo al país en un Estado adoctrinado en la fe cristiana católica.

El Estado colombiano mediante una figura como lo es el concordato, entrega la educación de los pueblos indígenas a la iglesia católica, legitimando directrices para un ordenamiento social, político y cultural extendiendo desde la “civilización occidental”, con una fuerte tendencia a la construcción de una “nacionalidad” que pudiera incluir a los “salvajes indios” imponiendo un sistema de creencia que no les era propio. Otra de las disposiciones hace referencia a la enseñanza obligatoria de la religión en las universidades, los colegios y escuelas. Otro referente de injerencia en la vida de los pueblos, es el que está contemplado en la Ley 89 de 1890 por “la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. El Decreto 74 de 1898 plantea en su artículo 1, que: “la legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan



reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones. En consecuencia, el gobierno

## Facultad de Educación

de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas”. Así, se concibe la educación en comunidades indígenas como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en la colonia y asume a los indígenas como menores de edad.” (CONTCEPI, 2013, p. 9).

Todo lo anteriormente mencionado continúa contribuyendo a la invisibilización y exclusión de lo indígena y sus prácticas culturales. “Esta educación en manos de la iglesia se desarrolla en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica católica que se mantiene incluso hasta hoy en algunos casos. La escuela misional se convirtió en centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones.”(CONTCEPI, 2013, p.10).

Lo anterior le da paso a otra etapa de la educación en Colombia y es la privatización de la educación “la Constitución y el Concordato establecen que el Estado no puede intervenir en la educación privada (tal es el sentido de la proclamación de la “libertad de enseñanza”) pero que la iglesia en cambio tiene poder de intervención en la educación oficial.” (Lebot, 1979, p.18).

### 1.1.2 Educación indígena en Colombia

A continuación presentaré una serie de situaciones de orden político, económico y educativo que contribuyen a la invisibilización y la negación de la educación propia indígena.

Dentro de este mismo marco constitucional que anteriormente mencione, pero aún no he trabajado, quiero resaltar un punto, que diferencia la educación urbana y rural que para Ivon Lebot (1979) era “...la principal discriminación es la que se instituye entre la enseñanza primaria urbana y la enseñanza primaria rural, la primera de 6 años y la segunda de 3 años con programas y sistemas de estudio diferente” (p. 19), sin mencionar que también había discriminación entre la educación para los hombres y para las mujeres.





educación popular que buscaba acabar con el analfabetismo, este pensamiento viene de una clase social en ascenso, la burguesía liberal el principal interés de esta clase se da motivada por:

...los procesos de urbanización y de formación de un proletariado industrial exigen la alfabetización de sectores cada vez más amplios de la población nacional (...) educación para el trabajo industrial, se convierte en uno de los fines principales de la escuela rural, ante este nuevo panorama se vio la necesidad de integrar el campo a la sociedad nacional (tarea que no es posible sin una educación rural básica que no sea una sub-educación con uno o dos años de estudio, incapaz de sacar las poblaciones rurales del analfabetismo) se inscribe dentro del doble proyecto de ampliación del mercado interno e incrementación de las exportaciones. (Lebot, 1979, p. 25).

Si bien desde la década de los años cuarenta, luego de la creación de la ONU comenzaron a hablar de una educación primaria gratuita para los países llamados del Tercer Mundo, en Colombia desde la década de 1930 ya venían implementándose, dándole prioridad a las escuelas en el campo. "...una ley de 1938 establece que de manera preferencial, el gobierno atenderá a la educación primaria gratuita en los campos, creando grandes internados de educación campesina" (Lebot, 1979, p. 30). Pero también hay que decir que esta educación gratuita presentó grandes vacíos en tanto que. "De todos modos las disposiciones dictadas no alcanzaron a ser sino medidas parciales y, en muchos casos, simplemente legales. De ninguna manera constituyeron un todo sistemático, apoyado sobre una financiación adecuada y capaz de cambiar definitivamente la situación". (Lebot, 1979, p. 30). "Por lo demás en cuanto a primaria, la acción del gobierno nacional se limitó a los tradicionales suministros de útiles escolares, ayudas a restaurantes escolares, a financiar las escuelas de los (las mayoría territorios de misiones (la mayoría dirigidas por eclesiásticos) y a sostener colonias de vacaciones." (Lebot, 1979, p. 36).

En la década de 1940 los estados comienzan a dar una lucha en toda Latinoamérica por la erradicación del analfabetismo. "El primer hecho que, para el caso latinoamericano, da cuenta de este novedoso acontecimiento, es la realización de un primer Seminario



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Regional de Educación que bajo el mecanismo de la cooperación técnica internacional, y con

el apoyo de la UNESCO, se realizó en 1948 en Caracas.” (Martínez, 2003, p. 35).

Colombia también entra en esta dinámica dirigiendo la enseñanza al campo de lo técnico y ya no sólo al sentido ideológico del ideal de nación que se venía implementando desde la independencia. “...la situación cambia, cuando a partir de 1945 se produce el crecimiento industrial concomitante con un incremento de las inversiones extranjeras, y un correlativo desarrollo tecnológico” (Lebot, 1979, p.45). Es aquí cuando, se comienza a dar, por lo menos para Colombia, una dicotomía entre lo que se debe enseñar para construcción de una identidad de nación y enseñar para un mercado que comienza a demandar mano de obra calificada, ambas orbitan dentro de la esfera de la educación, pero la segunda se terminara imponiendo sobre la primera

...los proyectos sobre la extensión de la educación primaria ponen de manifiesto la actualización de la noción de educación fundamental, educación general, educación mínima o educación básica. Aquí también surgirán objeciones al respecto, pues esta noción parece estar presente desde el mismo momento en que se habló de “enseñanza de las primeras letras”. Sin embargo, se trata de un asunto completamente diferente. De un lado, bajo el auge de la estrategia del desarrollo, la educación fundamental se va ligar íntimamente a los requerimientos planteados por el desarrollo económico y social, de tal forma que el carácter político que pudo tener hasta entonces (formación de ciudadanos) se verá ahora desplazado por un marcado énfasis económico (formación de individuos productivos en tanto recursos y factor de desarrollo). (Martínez, 2003, p. 38)

Pero Colombia, al igual que muchas naciones en el mundo, en su proyecto de nación y esforzándose por lograr un espacio en la era de la globalización ha buscado, desde la educación, alcanzar este imaginario enfocándose en unos aspectos y descuidando otros como la instrucción “...funciones con las que los y las docentes más se han identificado. Para ello, han centrado sus esfuerzos en la adquisición de los conocimientos científicos que deben transmitir y en las técnicas y estrategias para su enseñanza. Otros contenidos como los valores morales (tolerancia, diálogo, solidaridad, justicia, libertad, etc.) y otras funciones (acompañar, escuchar y guiar el proceso de la construcción personal de cada educando), aun



de todo profesor y educador<sup>3</sup>, en la práctica han estado ausentes en las aulas. (Ortega, 2013a, p. 16), al igual que:

“Se detecta una descontextualización del sujeto (educando) a quien se pretende educar. Para nada cuenta su contexto, la realidad en la que vive, se parte del supuesto que todos los alumnos son iguales, e iguales son también sus circunstancias. Se asume, en la práctica, que todos tienen las mismas aspiraciones, intereses y dificultades; que la acción educativa acontece en una misma realidad. Se parte de un sujeto abstracto e irreal a quien, se supone, tenemos que educar. Y éste, obviamente, no existe. (Ortega, 2013a, p. 21).

Pero es justamente eso que se ha descuidado lo que debemos retomar para comenzar a **hablar de una educación “contextual situada”**, es decir en el tiempo y el espacio respectivamente, como el mismo Ortega lo propone y como algunas comunidades originarias lo vienen haciendo milenariamente, desde lo cotidiano, desde lo práctico, según el contexto de su entorno y sus tradiciones, entendiéndose esto como un acto pedagógico intencionado no de un sujeto sino de una comunidad donde todos somos responsables del acto educativo traspassando así las paredes de la escuela, dicho acto pedagógico según Ortega (citando a Girox, 2009), “...se refiere a formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. En otros términos, construcciones mediadas por la subjetividad –historia, deseo, necesidades–, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.” (Ortega, 2013a, p. 29).

1 8 0 3

Continuando, ya a mediados de 2013 me encuentro con la presentación de los primeros trabajos de grado de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Facultad

---

<sup>3</sup> Para entender que es el profesor y el educador utilizo esta misma cita que Ortega hace en la página 16 teniendo en cuenta que en otros apartes no diferencia entre educador y maestro “Mientras que el profesor esgrime un discurso lógico, un discurso informativo, el maestro propiamente no habla, muestra y, por lo tanto, su forma es inspiradora, evocadora, sugerente” (Mèlich, 2010, p. 277).



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de Educación de la Universidad de Antioquia (UdeA), luego de escuchar algunas de las propuestas y prácticas pedagógicas de algunas de las comunidades originarias, logré ver cómo desde lo cotidiano, basados en su tradición y de manera propia, van transmitiendo desde de la práctica integral, lo cultural lo político, lo social; y fue notable para mí cómo por medio de estas prácticas han logrado mantener por siglos gran parte de ese legado ancestral y de esa identidad que trataron de exterminar los procesos de colonización y evangelización del *Viejo continente*, como también el imaginario de nación mestiza.

Como ya lo mencioné, una de las propuestas de trabajo de grado de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que más llamó mi atención fue la de Claudio Manuel Pertuz Baltazar, titulada “Significados, sentidos y saberes de las prácticas de la casa ancestral del pueblo Senú para fortalecer los saberes ancestrales con miras para la construcción de los planes de vida en la comunidad indígena de la Ceiba municipio de: Arboletes Antioquia.” Claudio Pertuz narraba como toda la comunidad colabora en la construcción de la vivienda, aunque esto no es lo diferente, este no es el acto pedagógico: enseñaban a los más pequeños cómo se hacía, pero más importante aún, qué significaba esto para la comunidad según sus tradiciones. Explicaban también, cómo tomaban cuatro palos (pilares) y se clavan de manera vertical y cada uno representa los puntos cardinales (oriente, occidente, norte y sur), para de esta manera proteger la vivienda de los malos vientos e iban explicando cada una de las partes de la casa, por qué su importancia en el espacio físico y en el plano espiritual.

Es gracias a esa propuesta de trabajo de grado de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra que considere la idea de cómo implementar dichas prácticas en un aula urbana, pero para esto era necesario primero observar las prácticas educativas de algunas comunidades y analizar si estas se podrían desarrollar en las aulas de clases del grado 6° de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero. Ahora, es necesario aclarar que no se trataba de “folklorizar” las prácticas ancestrales de las comunidades originarias; de lo que se trataba más bien, era de observar y participar de la cotidianidad con los y las estudiantes, en sus diferentes entornos en un diálogo de saberes y que se puede compartir como herramienta o estrategia educativa de manera recíproca.

## **Contexto Institucional**





fue creada mediante la Resolución Municipal No. 033, del 21 de abril de 2003, a partir del Colegio Maestro Fernando Botero (antes Escuela Monseñor Félix Henao Botero) y la Escuela Municipal El Pedregal -antes Escuela Municipal Especial El Pedregal-.” (I.E. Maestro Fernando Botero, 2016). La institución educativa se encuentra ubicada en la comuna seis de Medellín en la que se localizan barrios como Pedregal y Doce de Octubre. Como lo plantean Echeverría y Rincón (citados por Alzate, 2011, p. 52) “En estos barrios existe presencia de actores armados que generan hechos violentos como amenazas, homicidios, desplazamientos intraurbanos y problemas de movilidad de las poblaciones barriales en y entre los distintos sectores en los que se dividen los barrios de la ciudad.”

Las niñas y los niños, los y las jóvenes viven en esta cotidianidad siendo actores directos o indirectos del conflicto que se presenta en la zona, de donde es la mayoría de la población de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero. Tal situación también se refleja en los espacios de la institución donde son frecuentes las agresiones físicas y verbales entre estudiantes y en ocasiones hacia los y las docentes e incluso se ha comprobado el porte, venta y consumo de sustancias psicoactivas desde los grupos de grado sexto hasta los de grado once. Las evidencias de estas situaciones las podemos encontrar registradas en los libros observadores (libros de disciplina) de cada grado o en las actas de mediación que tiene en la coordinación académica y disciplinaria.

### **1.1.3 Grado 6°-2: el grupo invitado a tejer el sueño**

El grado sexto dos cuando inició el año 2016 estaba integrado por 31 estudiantes registrados en lista, de los cuales 13 eran mujeres y 18 eran hombres; al finalizar el año el grado contaba con 13 mujeres y 12 hombre para un total de 25 estudiantes de los cuales todos fueron promovidos al grado séptimo; también pude evidenciar en los registro que hubo 13 desertores de los cuales 5 fueron hombres y 8 mujeres, lo que deja ver lo flotante de la población dentro del contexto institucional.

La población de dicho grupo estaba entre los 10 y los 15 años de edad, lo que también dejó notar la extra edad en el grupo participante; cabe mencionar que de los 25 estudiantes que terminaron el año escolar, 5 de ellos tiene diagnóstico del Trastorno Déficit de Atención



y la Hiperactividad (TDAH), lo me ayuda a evidenciar la diversidad en ritmos de aprendizaje que se dan al interior del grupo.<sup>ión</sup>

Otra característica del grado 6°-2, es la diversidad en sus estructuras familiares, si bien la mayoría de los y las estudiantes cuentan con familias nucleares tradicionales, de acuerdo con los informes que reposan en la rectoría de la institución y dados por la docente de apoyo Diana Bolívar, un 35% de los y las estudiantes provienen de familias extensas con variedad generacional como los abuelos, abuelas, tíos, tías, primos, primas, amigos, amigas de la familia entre otros; otros viven solo con su madre o padre, con un familiar cercano o con un conocido que les permite vivir con ellos/as mientras están estudiando; es pertinente también mencionar que algunas de las familias están compuesta por padrastro o madrastra.

Observando la cotidianidad de la institución educativa y del grado 6°-2, del cual fui director de grupo, noté cómo los y las estudiantes rayaban paredes y sillas, arrojaban basuras al piso, botaban muchos de los alimentos que les daban en el restaurante escolar<sup>4</sup> y en el proyecto vaso de leche<sup>5</sup>. Estas, entre otras situaciones, me dejaron notar la falta de pertenencia, no sólo por la institución educativa, sino por el entorno en general, y algunas prácticas de las personas en la calle que son similares a las de los y las estudiantes, en las que es notorio la falta de pertenencia por ese espacio en el que habitan, desconociendo que este hace parte del espacio vital individual y comunitario; que cuidarlo y respetarlo mejora las condiciones de vida de todos aquellos que en él habitan, que cuidar ese entorno cercano es contribuir al cuidado de un espacio más amplio que incluyen la biodiversidad de fauna y flora y de toda la naturaleza en general, pero que a la par también ayudamos a conservar los legados, tradiciones, signos y símbolos que recibimos como herencia, no sólo del proyecto de nación mestiza, sino también de esos africanos que trajeron como esclavos y de las comunidades originarias de nuestro país. Es claro, que los y las estudiantes de grado sexto no tenían la noción del territorio y que necesitábamos configurarlo, pues en este tenemos

---

<sup>4</sup> El programa de Restaurantes Escolares, es un servicio gratuito de asistencia social y complementación alimentaria, que presta la alcaldía de Medellín, por medio de la secretaria de Solidaridad, mediante los mecanismos de participación comunitaria, donde los padres y/o acudientes de los menores beneficiarios del programa, tendrán parte activa en el funcionamiento del mismo por la autogestión y desarrollo compartido.

<sup>5</sup> ACUERDO 33 DE 3002: Por medio del cual se crea el programa VASODE LECHE ESCOLAR para los estudiantes de los establecimientos oficiales del Municipio de Medellín.



Si miramos el ideal de ciudadano colombiano desde el ámbito educativo que plantea el Estado desde la ley General de Educación en su artículo 1° define a la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (MEN, 1994). En su artículo 5° nombra ese ideal de ciudadano con unas características, a las cuales debe llegar en su sentido formativo, esos fines son los siguientes:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.



7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo". (MEN, 1994).

En esta ley están plasmados unos ideales, que el MEN ha convertido en una ruta que camina más por el deber ser y en ese sentido tiene unos imaginarios de hombre y de mujer más, que presuponen son idóneos para cualquier sociedad, incluso pareciera alejarse de ese ideal de nación mestiza que el estado ha venido replicando por décadas una y otra y otra vez.





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Entonces, ¿cuál es el problema? ¿Será que la mayoría de los docentes desconocemos en qué consiste la ley 115/1994, para ser entonces que ello nos lleva a que no reflexionemos y

mucho menos a que nos apropiemos de ella y, por consiguiente, a que no haga parte de nuestro quehacer educativo quedándonos en una mera transmisión de conocimientos y evaluando una serie de contenidos alejados de las realidades de los y las estudiantes y posiblemente de manera memorística y poco reflexiva.

En segundo lugar, si bien en la ley 115/1994 aparece que, se debe promover el acceso a la educación pública y garantizar su cobertura, sin embargo las instituciones se deben enfrentar la inasistencia y a la deserción de los y las estudiantes por diferentes motivos que van desde la necesidad de laborar para colaborar con el sostenimiento y a la satisfacción de las necesidades básicas del hogar, hasta los conflictos por violencia entre los grupos delincuenciales que confluyen en los entornos cercanos a las instituciones educativas, un claro ejemplo de estas situaciones es lo que se presenta en la Institución Educativa Maestro Fernando Botero o en la Institución educativa El Pedregal en la cual trabajé antes de llegar a esta. Estas situaciones hacen que la población educativa en las instituciones sea muy flotante generando dificultades en los procesos académicos de los y las estudiantes.

Por último, mientras en algunos artículos la ley 115/1994 nos habla de pluralidad como en el artículo 2° o de la diversidad étnica, artículo 6°, dando a entender que reconoce lo diverso de la sociedad colombiana, por otro lado habla de una cultura nacional artículo 3°, de identidad nacional artículo 6°, cuando Colombia posee más de 100 comunidades indígenas y comunidades que se reconocen étnicamente como raizales, palenques, entre otros, lo que hace inviable que exista una única cultura, una única identidad nacional e incluso unos únicos símbolos, dado que cada comunidad y grupo étnico posee una cosmogonía en particular lo que les permite tener su propio sistema de valores y de creencias con los que se identifican en su vida cotidiana independiente de una bandera, un escudo o un himno.

Y si miramos los lineamientos curriculares en ciencias sociales, la crítica sería la misma, estos están enmarcados dentro de la Ley General de Educación, que dice : “En otras palabras, lo que se afirma, es que el fin último de la educación es el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en



el, planteamiento este que históricamente es inherente a las Ciencias Sociales, porque estas dimensiones han sido y son asociadas a este campo del conocimiento.” (MEN, 1994).

De igual manera si miramos el perfil del estudiante de la institución educativa Maestro Fernando Botero, su ideal de ciudadano no se aleja para nada del ideal planteado en la ley general de educación, de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Así mismo, al revisar el ideal de ciudadano que propone las Competencias Laborales, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, las Competencias Ciudadanas, los Estándares en Ciencias Sociales y la reciente Cátedra de las Paz, todos apuntan al cumplimiento de ideal de ciudadano que se plantea en la Ley 115 de febrero 8 de 1994.

Es necesario pensarnos en un país con ciudadanos interculturales que reconozcan, acojan y respeten la diferencia, no sólo saber que en otro lugar del territorio nacional existen afrocolombianos, indígenas, como también diversas manifestaciones culturales, sino que cuando estén frente a estas las respete y las comprenda e interactúen con ellas con la posibilidad de aprender más allá de los prejuicios con los que nos han educado por años.

Y es aquí donde nosotros, los y las docentes, en especial los de ciencias sociales, tenemos una gran responsabilidad, pues, es necesario fortalecer la identidad nacional y cultural al momento de pensarnos en un país más equitativo dentro de la interculturalidad y esto lo podemos lograr desde la escuela en la medida en que los y las estudiantes se reconozcan y reconozcan a los otros dentro de un contexto en un tiempo histórico y un espacio geográfico<sup>6</sup>, que quizás nos imponga condiciones, pero que no necesariamente nos determina como agentes activos en las transformaciones sociales, políticas, económicas entre otras, que sus acciones, nuestras acciones tienen consecuencias y que como tal debemos asumirlas, porque considero que únicamente cuando el acontecimiento, del aquí y el ahora, de los y las estudiantes son contenido necesario del quehacer educativo, es posible educar, porque “...para el educador o la educadora progresistas no hay otro camino que el de asumir el "momento" del educando, partir de su "aquí" y de su "ahora", para superar en términos críticos, con él, su "ingenuidad". (Freire, 1970, p. 65).

---

<sup>6</sup>Los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico son propios de las ciencias sociales.



pero salir de esta ingenuidad nos llevaría a cuestionarnos y a cambiar la forma de enseñar la identidad nacional y cultural, es aquí donde cabe la propuesta de educar desde la ancestralidad de aquellas comunidades originarias de Colombia las cuales practican, en términos de Pedro Ortega, una educación “contextual, situada”, “Es la estrategia que contribuye al desarrollo del Plan de vida y dinamiza la construcción de política educativa de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Recoge y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, armoniza y fortalece los procesos educativos, potencia el aprender a ser, sentir, pensar y pertenecer a su propia cultura, al igual que a compartir y aprender de otras culturas, entre otros.” (CONTCEPI, 2013, p. 38).

## **1.2. Buscando las rutas de la Madre Tierra. La pedagogía de la Madre Tierra en contexto**

Para comprender mejor esta forma de pensamiento fui a interactuar con la comunidad Emberá del resguardo indígena Marcelino Tascón del municipio de Valparaíso; la acogida en aquel lugar me la brindó el licenciado en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad Antioquia Abelardo Tascón Vélez docente y miembro dentro comunidad.

Este resguardo está ubicado al suroeste del Departamento de Antioquia en el Municipio de Valparaíso, está habitado por 257 personas de la etnia emberá chamí, esta región anteriormente era cafetera, hoy es ganadera y turística; en el resguardo Marcelino Tascón sembramos el café como fuente principal de la economía. También cultivamos el maíz, el frijol, el plátano, la yuca y a estos cultivos están ligados al cultivo de las flores y cúrcuma una planta que sirve de condimentos natural para las comidas, también se refleja la cacería y la pesca para el sustento de las familias. (Tascón, 2013, p. 23).

El resguardo indígena fue creado mediante resolución N° 002 del 11 de mayo de 1998 y aclarado mediante resolución N° 0966 de mayo 13 de 1999 por un predio de 80 hectáreas para 5.438 metros cuadrados como resguardo indígena y ampliado



Abelardo me narro cómo nació el resguardo en un lugar diferente al actual, narración que fue muy similar a la que escribe en su trabajo de pregrado. En el año 1965 se desplazan a la finca llamada la María en la jurisdicción del Municipio de Valparaíso de la propiedad de la familia Vargas Ruiz que eran uno de los hacendados más poderosos de la época en el Municipio.

Ahí encuentran con más familias, una era la familia Vélez Yagarí que también llegaron en busca de encontrar buenas tierras. Junto a las demás familias se asentaron en esta finca y siguieron trabajando todos unidos, como si las tierras fueran de ellos, demostraban la capacidad de lograr el objetivo, de realizar grandes trabajos. En el año 1969 fallece el dueño de la finca y todos sus bienes se distribuyeron a los herederos; la finca la María queda a nombre del hijo menor que llevaba el nombre de su padre Vicente Antonio Vargas Ruiz. (Tascón, 2013, p. 21).

De igual manera cuenta cómo sufrieron la persecución y el desarraigo por parte de los mestizos hasta llegar al lugar donde actualmente se encuentra y digo desarraigo porque fueron sacados del lugar donde tenían sus prácticas religiosas y culturales teniendo como eje articulador el río Conde el cual también era fundamental para sus formas de subsistencia tradicional.

En el año 1980 empieza el proceso organizativo apoyado por el movimiento indígena de Antioquia y la Secretaría de Desarrollo para la Comunidad de la Gobernación de Antioquia. El señor Vicente Vargas decide acompañar en el proceso organizativo de la comunidad, él tenía conocimiento del proceso organizativo y además tenía amigos políticos que acompañarían este nuevo caminar a este pueblo. Por medio de estos personajes empiezan a ejecutar proyectos de construcción de viviendas, electrificación y acueductos para las 12 familias que conformaba la comunidad Emberá Chamí.





porque estudiamos en la mitad de una gran finca de otro terrateniente que había comprado los bienes a los hermanos Vargas. En esta situación nos alejamos de un gran hábitat que tenía la comunidad Emberá Chamí, como era el río Conde. Llegaron a un sitio que era totalmente desconocido en los cultivos como lo era el café. En esa nueva finca era empezar de nuevo a construir, a cultivar y reubicar a las personas en su nuevo hábitat y esto llevó mucho tiempo para poder entender que para el Emberá Chamí la relación con la naturaleza y la madre tierra es fundamental. De esta manera llegaron a conformar el resguardo que lleva el nombre de MARCELINO TASCÓN en honor a ese hombre que trajo a sus hijos en busca de nuevas vidas y que lo había encontrado (Tascón, 2013, p. 21).

Al estar allí y al escuchar una gran cantidad de anécdotas por parte de Abelardo logré comprender cómo implementan los principios de la Pedagogía de la Madre Tierra los cuales se resignifican de acuerdo con el contexto de cada comunidad indígena y no indígena, cómo se educa desde la cotidianidad, desde las necesidades del contexto de su comunidad y cómo dichas prácticas les han permitido conservar por siglos mantener sus identidades ancestrales, a pesar de las imposiciones de las creencias desde la colonización a las cuales fueron sometidos por los europeos desde la llegada de estos a sus tierras.

Otra forma de desarraigo a la que fueron sometidos en el resguardo indígena Marcelino Tascón de Valparaíso fue desde la educación ya que esta afecta las tradiciones ancestrales porque debemos recordar que “Una de las formas de imposición y alienación más compleja fue la imposición cultural a través de la religión y de la instauración de una educación ajena a los pueblos indígenas.” (CONTCEPI, 2013, p. 26) Negando así de plano que los pueblos originarios tienen sus propios sistemas educativos, que tienen sus propias pedagogías.

Este fenómeno de desarraigo desde la educación es narrado por Abelardo Tascón:

Antes de iniciar la licenciatura el tema educativo dentro del resguardo indígena Marcelino Tascón del municipio de Valparaíso se trabajaba con el programa



Este modelo educativo estaba afectando a nuestra formación porque es una manera de colonizar a los pueblos indígenas en las zonas rurales. Sin embargo, para la comunidad no tenía importancia y hasta el mismo docente, éramos libres de trabajar sin el consentimiento de nuestras autoridades, familias, niños, jóvenes y la comunidad en general, la educación estaba administrada por gente ajena a la comunidad, ellos forman a los niños y niñas como ellos quieren y no como nosotros quisiéramos ser formados. (Tascón, 2023, p. 23).

Esta forma de educar no propia desencadenó en otras dificultades que como a ellos, le ha ocurrido a la mayoría de las comunidades indígenas en Colombia

Dentro del resguardo no solo la educación era el problema, también la cultura, la tradición relacionada con la oralidad, la historia, la medicina, la alimentación, la pintura, danza música, cantos entre otros aspectos de la vida de los habitantes del resguardo.

Los saberes, prácticas que hacen parte de las tradiciones del pueblo emberá las estamos perdiendo notablemente, afectando nuestra identidad. La comunidad no tenía la idea de cómo trabajar y hacer frente a lo que estaba perdiendo y nadie le prestaba atención a la problemática, especialmente dentro de la escuela que tenía en cuenta varios trabajos como proyectos de aula pero con el pensamiento de los capunía<sup>7</sup>, no tenía idea de cómo fortalecer nuestra identidad por medio de la educación pensado desde la misma comunidad. (Tascón, 2013, p. 23).

Comprender lo anteriormente mencionado también me hizo percibir que si Colombia constitucionalmente es una nación pluriétnica y multicultural y que por consiguiente nuestras representaciones de identidad nacional son múltiples y diversas, entonces deberíamos también pensarnos en un modo diferente de enseñar y reconocer nuestra identidad nacional

---

<sup>7</sup> En emberá significa mestizo.



ya que “No reproducimos esquemas universales de cultura en el medio en que somos socializados. Estos están siempre condicionados por el tiempo y el espacio, y están constantemente recreados por los individuos integrantes de una comunidad, especialmente en la sociedad actual expuesta a múltiples y diversas influencias culturales.” (Ortega, 2007, p. 3).

Dentro de esas diferencias culturales las comunidades indígenas se han vuelto dependientes de los productos externos cayendo en el consumismo alejándose de sus formas tradicionales de subsistir y coexistir con el entorno natural

Los chamí del resguardo Marcelino Tascón tenemos una dependencia de los productos externos, hemos caído en el consumismo, esto ha afectado la alimentación, la producción y por consiguiente la integridad física y cultural. No hay que pensar que solo nos colonizaron desde hace 500 años, la colonización ha seguido, hoy por medio de nuevas estrategias de las políticas del neoliberalismo nos destruyen, para ello se valen de las nuevas tecnologías para llegar hasta la zona más inhóspitos del rincón de la tierra.

En nuestro resguardo ya se encuentra dicha tecnología no sólo en aparatos sino también en la alimentación y cultivos, llevando a los pueblos indígenas a su pérdida de la identidad cultural pese a que por tiempos milenarios han podido conservar un poco de la tradición emberá y que por motivo del consumismo el pueblo emberá está perdiendo lo tradicional en el tema alimentario. (Tascón, 2013, p. 23).

### **1.3. Pregunta(s) de Investigación**

1. ¿Qué elementos de los cinco principios de la Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia trabajados en el proyecto pueden contribuir en la construcción de una identidad cultural y nacional?
2. ¿Cuáles de las prácticas ancestrales de la comunidad emberá en relación con los cinco principios de Madre Tierra pueden servir en la configuración de un ciudadano intercultural?



### Facultad de Educación

- Objetivo General

Identificar los aportes de los cinco principios de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en la configuración de identidad cultural para llevarlos al aula regular del grado sexto de la institución educativa Maestro Fernando Botero, de la ciudad de Medellín.

- Objetivos Específicos

1. Analizar las articulaciones que existen entre las cosmogonías ancestrales originarias de las comunidades Emberás y las propuestas curriculares del MEN, que desarrollamos en la IE Maestro Botero, para fortalecer el diálogo entre el conocimiento del aula regular y el conocimiento ancestral de las comunidades.
2. Fortalecer la configuración de identidades interculturales a través del diseño de estrategias pedagógicas que permitan la articulación al aula regular de los conocimientos ancestrales como parte de la identidad nacional, de los y las estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Maestro Botero.
3. Brindar orientaciones pedagógicas a partir de la implementación de las estrategias pedagógicas que permitan pensar en la articulación de saberes ancestrales indígenas a las instituciones educativas urbanas de la ciudad de Medellín.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

Uno de los referentes en los que apoya el desarrollo de este trabajo es el de educación ancestral la cual propone educar desde el contexto, desde la necesidad del otro como también lo plantea Ortega (2013a) “Desde la fenomenología, el hecho educativo se nos muestra como un acontecimiento situado, contextualizado, inimaginable fuera del tiempo y del espacio”. (p. 4), que a la vez está ligado a esa sabiduría ancestral basada en





humanos que habitamos el planeta y con la Madre Tierra en sí misma, sabiduría ancestral que también invita a la búsqueda de una identidad nacional intercultural.

Y es que al hablar del tiempo y el espacio debemos comprender que cada sujeto, cada sociedad, cada comunidad se mueve en las dinámicas de su época y en ellos influyen los cambios políticos, técnicos, económicos, tecnológicos, científicos y medioambientales entre otros a través de su devenir histórico, e igualmente este espíritu del contexto da las pautas para las políticas educativas del ciudadano que se espera y desea formar desde la escuela. Como bien lo expresa Pedro Ortega (2013a citando a Mèlich):

El hombre es un ser situacional. Y fuera de su situación es ininteligible. Cuando afirmamos que hemos de educar al hombre (y mujer) de nuestro tiempo, estamos afirmando, a la vez, que la tarea de educar se realiza siempre en las coordenadas espacio-temporales, dentro de las cuales todo individuo se expresa, piensa y vive. Afirmamos que todo individuo cuando viene a este mundo heredaba una gramática, es decir, un juego de lenguaje, un conjunto de símbolos, signos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural. (Mèlich, citado por Ortega, 2013a, pág. 18).

## 2.2. Cosmovisión

Al hablar de cosmovisión hago referencia a la forma en la que los seres humanos percibimos, interpretamos y nos relacionamos con los entornos que habitamos a través nuestro cuerpo plurisensorial (los sentidos), lo cual está atravesado por nuestras creencias y tradiciones lo que a su vez nos permite construir una idea del mundo que nos rodea.

Este trabajo toma la cosmovisión de los pueblos originarios:

Fundamento entendido como el conocimiento y pensamiento profundo de Pueblos cuyo origen, hogar y posibilidad de existencia es la naturaleza. Incluye la ley de origen o derecho mayor, ley que deviene sentido de vida, movimiento y caminos del universo, con sus espacios interiorizados y transmitido de generación en generación, en la vida cotidiana



Llevar estas prácticas ancestrales y esta forma de cosmovisión indígena a la educación no indígena, es una alternativa que permite abordar algunos de los fenómenos sociales de estos niños, niñas y adolescentes que los han llevado a la pérdida de identidad frente a la nación y a los contextos de su entorno y a generar algunas posibles alternativas para enfrentar estos fenómenos, permite comprender la necesidad tejer relaciones de solidaridad no solo entre los humanos sino también con la naturaleza; es necesaria esta cosmovisión indígena para transformar esa cosmovisión tradicional y hegemónica desde el capitalismo, el consumismo y hasta religiosa con la que nos hemos estado relacionando con nuestra Madre Tierra, es aprender una forma diferente de ver y relacionarnos con el mundo creando conciencia sobre lo vital que son cada una de los elementos de la naturaleza no sólo para nosotros sino para las generaciones venideras.

### **2.3.Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP)**

Una de las bases de este trabajo es el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP):

...propuesta que fue tomando forma a nivel nacional desde septiembre de 2007 en la sesión de trabajo que se realizó en el Corregimiento de Santandercito, Municipio de Mesitas del Colegio, Departamento de Cundinamarca.

Mediante Decreto 2406 de junio 26 de 2007 se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en el marco de la cual se diseña el SEIP, como orientador de las políticas de educación Propia de los Pueblos Indígenas en todo el país.” (CONTCEPI, 2013. p. 7), la cual es tomada como una “estrategia fundamental para que se haga efectiva la educación indígena propia, y por consiguiente el mejoramiento



Esta estrategia ha permitido que algunas comunidades originarias de Colombia enfrenten de una manera más adecuada y pertinente las diferentes problemáticas que han surgido en sus pueblos a causa del contacto con las personas no indígenas buscando respuestas a preguntas, por ejemplo: “: ¿cómo desde unas epistemologías locales, en este caso, de los Emberá Eyabida, se puede descolonizar seres, pensamientos y prácticas, involucradas en la práctica pedagógica, en las prácticas educativas en estas comunidades indígenas?, ¿cómo lograr un diálogo de saberes indígenas y no indígenas, un diálogo de conocimientos ancestrales del mundo indígena y otros conocimientos producidos en el mundo no indígena, que permita la presencia de la comprensión, de la escucha, pero también del conflicto?” (Sinigüí y Henao, 2009, p. 42).

La educación propia es el proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte.

Este proceso es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general, de acuerdo al género, edad, momento, espacio y comunidad, donde se aprenden normas de convivencia, manejo y conservación de los recursos naturales y así adquiere una identidad cultural. Esta educación se construye y valida por cada pueblo en el marco del SEIP y se concreta a través de su respectivo Plan de Vida.

Es un proceso de rescate y/o fortalecimiento de la lengua materna de los pueblos y del crecimiento y desarrollo de cada una de las culturas indígenas del país. Promueve una relación comunicativa y crítica entre seres humanos y grupos culturales diferenciados y extiende esa relación hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas. (CONTCEPI, 2003, p. 20).

## **2.4. Principios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra**

Pero no solo hay que hablar de educación propia, pues, es necesario hablar de los principios de la Pedagogía de la Madre Tierra ya que sobre ella gira gran parte de las ideas



de este proyecto, porque estos principios permiten afirmar que “La Escuela que hoy tenemos

no da cuenta de la formación de la vida, de la armonía entre los seres, de la colectividad; hasta hoy han tratado a la niña y al niño como objetos, porque sus métodos han sido simplemente la transmisión de la información” (Green, (s.f), p. 4), por consiguiente también nos permite hablar de la necesidad de otra forma de educar que trascienda los currículos convencionales basados en el sistema mundo de las hegemonías económicas y políticas del planeta, que nos permita hablar no de la calidad, sino hablar del buen vivir.

La Pedagogía de la Madre Tierra propone tener en “...cuenta las diferentes miradas que los distintos pueblos han tenido desde su historia con la tierra; de esa manera poder permitir un diálogo e intercambiar los conocimientos ancestrales con las nuevas realidades que nos toca vivir en el mundo globalizado de hoy, que no respeta las diferencias, sino que solamente piensa en el mercado que beneficie a una empresa transnacional. ...propone fortalecer los planes de vida y el poder local que para el caso de los pueblos indígenas significa el reconocimiento de las autoridades tradicionales que muchos pueblos tienen o de sus cabildos.” (Green, (s.f), p. 6).

En resumen, la propuesta pedagógica del Programa, contempla cinco principios (acuerdos colectivos): Silencio, Escucha, Tejido, Observar, Palabra Dulce. Y enfoques metodológicos como diálogo de saberes, construcción intercultural, perspectivas de género de participación, perspectivas críticas y creativas, decolonialidad y ancestralidad. La espiral de formación es del ser sujeto, en relación con su familia (entorno inmediato), en relación con su comunidad cultural y política y en relación con la Madre Tierra.

Todo lo anterior se relaciona entre sí, ni los principios ni los enfoques están aislados, están tejidos entre ellos haciendo parte de un todo en forma de espiral infinito volviendo entre sí una y otra vez como en un tornillo sin fin: “...la palabra dulce, que es fría y amorosa; esta palabra se relaciona con la madre de la vida.” (Herrera, 2015, p. 140). “La palabra dulce: la palabra como entidad creadora que precede otras formas de existencia (...) Esta visión de la palabra como elemento creador sagrado ha fortalecido los encuentros comunitarios” (Herrera, 2015, p. 141).





conocemos como “reacción” hace demasiado ruido, la academia está llena de palabras, de verdades. El silencio como categoría pedagógica invita a mirar para dentro, invita a conocer de otro modo y reconocer que a través del silencio consciente han pervivido conocimientos y pueblos ancestrales. El silencio, es una construcción permanente y hace parte de la forma de conocer en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

La observación intencionada, la mirada que reconoce, crea y recrea la vida, las personas, la educación, la cultura. No nos vemos muchas veces, no reconocemos nuestro rostro, ni el rostro de los hermanos y hermanas, es así como vamos perdiendo nuestra identidad. El observar desde el corazón, desde la historia, el observar para caminar. La observación con el corazón para aprender y acompañar es otro principio de la Pedagogía de la Madre Tierra.

La comunidad. Lo comunitario es una práctica milenaria de los pueblos ancestrales que entendemos como un tejido de heterogéneos procesos de intercambio y de interacción social entre generaciones, en territorios, en los cuales se da la recreación y la transmisión de la cultura. Así se promueven procesos formativos fundamentados en el diálogo estudiantes-comunidades a partir de sus mismas realidades y sus propias dinámicas. El principio comunitario implica asumir un papel como agente político de transformación, con valor por la historia y por la construcción intercultural equitativa. Este principio cuestiona una visión individualista del sujeto y de las culturas.

Intercultural. Las culturas han estado relacionadas desde tiempos inmemorables, sin embargo, las relaciones de dominación en el saber, en el ser, en el poder y en la naturaleza que se instituyeron durante los años de “conquista y colonización” en nuestros pueblos y territorios por las metrópolis anglo-europeas ha hecho que estas sean inequitativas y de imposición de unas culturas sobre otras. La declaración de unos conocimientos como más avanzados y legítimos, mientras se usurparon y deslegitimaron otras maneras de habitar, pensar e interpretar el mundo es



indígenas, afro, campesinos, mujeres), estos discursos son sólo ropajes distintos que perpetúan una profunda violencia no sólo territorial, política y económica sino epistémica. En este sentido, partimos de la urgencia de construir relaciones de solidaridad, corresponsabilidad y mutuo respeto entre los pueblos sin desconocer las particularidades y valores propios.

**Diálogo de saberes.** El diálogo de saberes, de preguntas, de conocimientos y experiencias en un ejercicio de construcción colectiva donde la interacción se re-contextualiza y re-significa, posibilitando la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades, ampliando, no solamente los niveles de comprensión de las realidades de las comunidades, sino también las posibilidades de las mismas. El diálogo de saberes nos brinda matices dialógicos y herramientas para que las comunidades, los y las estudiantes, los maestros y maestras, las organizaciones e instituciones involucradas, públicas y privadas, nos escuchemos y construyamos otras posibilidades de ser, de resolver las dificultades y de encontrar lugares comunes para el buen vivir de todos y todas.

**Tejido.** El tejido con diferentes materiales y técnicas ha sido a través de la historia de la humanidad una de las expresiones culturales más permanentes. Las culturas construyen tejidos como una forma de lenguaje propio, para guardar la memoria, para mostrar su pensamiento, su expresión material, para mostrar el desarrollo y apropiación de los entornos, su idea de belleza y relación con la historia, con los sujetos, la familia, la política, la educación, el arte, entre otros. En muchos casos y contextos los materiales cambian y lo que comunican también, sin embargo, su principio básico de entrelazamiento a través de una urdimbre, una trama, una lanzadera y una intensión, perviven. La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en busca de posibilidades alternativas diferentes a las hegemónicas con respecto a la forma como se han estructurado los currículos de formación en educación superior, propone el tejido como una metáfora para trabajar con los diversos entramados, lugares comunes y diferenciales de su malla curricular, con los sujetos, sus historias, sus comunidades, sus culturas, sus sueños y posibilidades. El tejido como principio



pedagógico es comprendido como una práctica permanente material y del pensamiento de las culturas, el cual se construye y recrea, refleja la participación

## Facultad de Educación

individual y colectiva, la intencionalidad por lo útil y bello desde el más complejo sentido colectivo y armónico con la Madre Tierra. Todo está tejido, todos y todas estamos tejidos, este principio cuestiona la visión fragmentada y dicotómica de los sujetos y las culturas.” (Universidad de Antioquia, 2016).

### 2.5. Pensamiento en espiral.

Nuestra sociedad actual vive en dinámicas sociales, políticas, económicas entre otras altamente vertiginosas las cuales nos hacen lanzar exclamaciones como: “no tengo tiempo”, “el tiempo no alcanza”; otras como: “dejemos las cosas en el pasado”, “lo pasado, pasado está” y podríamos seguir mencionando una gran cantidad de exclamaciones de nuestra cotidianidad las cuales son el reflejo de nuestra estructura mental en un pensamiento lineal que ha sido instalado en nuestra psiquis desde la familia, al escuela, pensamiento que tiene sus orígenes en los pensadores griegos de la antigüedad y que posteriormente se consolida con René Descartes quien postulo que todo era entendible desde la racionalidad matemática y que a este punto debería llegar la interpretación del mundo social humano, que los comportamientos del ser humano debían y se podían explicar desde este modelo de pensamiento lineal; sin embargo con el tiempo se ha logrado demostrar que las acciones humanas son mucho más complejas y que es necesario contemplarlas y analizarlas desde otro modelo, no aboliendo y desconociendo lo que ya se ha logrado desde la herencia positivista, sino desde una mirada que permita comprender mejor las acciones cambiantes y hasta impredecibles del ser humano; en este trabajo me acojo al modelo de pensamiento en espiral porque:

Nuestras sociedades contemporáneas no solo están enfrentadas a una profunda crisis económica y política, sino también a las tensiones entre las concepciones teóricas y la práctica concreta por un lado y por otro, las tensiones generadas entre la acción y la manera de reflexionar. El modelo de pensamiento lineal se ha mostrado incapaz de resolver estas tensiones. El modelo de pensamiento en espiral nos permite compartir experiencias y nuevos conocimientos, no solamente en un contexto



personal sino también colectivamente podemos avanzar hacia la formulación de teorías, toda vez que a partir de la experiencia, avanzamos en un proceso reflexivo que sistematiza esa experiencia llevándolo al plano abstracto y por tanto de capaz de generar tesis y teorías. (Gavilán, 2011, p.53).

Así como los ciclos de la naturaleza se repiten, los ciclos en la vida y en las realidades del ser humanos también; y aunque cada ciclo se repite este no es exactamente igual a los anteriores dado que existen factores que han cambiado en el contexto; un ciclo sirve de experiencia y de conocimiento para el siguiente; el nuevo ciclo ha tenido algunas variables que deberán ser ajustadas las necesidades del contexto lo cual genera una nueva experiencia que se ha de convertir en conocimiento para el siguiente ciclo y aunque los ciclos se repitan una y otra y otra vez las experiencias y los conocimientos se van acumulando para darnos ideas de cómo enfrentar los cambios que se van dando en nuestro paso por este mundo.

En el centro del espiral no está la persona o una persona, está lo esencial, es decir, lo que hace a la persona o la comunidad, el protagonista no es el cuerpo que está allí como sujeto o comunidad sino lo que está en su interior, lo que construye al ser intangible, voluntades, sueños, objetivos, frustraciones entre otros. En ese sentido “la experiencia es tal vez algo único en cada persona y en el colectivo. Pero al mismo tiempo la experiencia es el origen de la mayoría de los conocimientos que tenemos. Lo que percibimos del mundo interno y externo no es más que experiencias transformadas en conocimiento” (Gavilán, 2011, p.55). El espira nos permite tomar nuestras experiencias, nuestros conocimientos una y otra vez y cuantas veces sea necesario para resignificar nuestras vidas ya se individual o comunitariamente.

Con el pensamiento en espiral se nos da la posibilidad de mirar una y otra vez las experiencias vividas en el aula para analizarlas, reflexionarlas y poder mejor en el siguiente ciclo, nuestro caso, en la siguiente clase, en el siguiente periodo, en la siguiente experiencia con los compañeros, docentes, padres, madres, acudientes, es la posibilidad de mejorar la forma relacionarnos con los demás seres que nos rodean ya sean humanos o elementos y ser de la naturaleza.





Dentro del aula como docente de ciencias sociales estaba acostumbrado a trabajar el concepto de identidad de manera indiscriminada como si este fuera innato al ser humano desde los tiempos primitivos y repitiendo irreflexivamente lo que en los textos escolares me presentaban, incluso cuando hablaba de la identidad desde el sujeto en particular jamás llegue a hacer una conexión consciente de esta con la identidad nacional, la identidad cultural o cualquier otra noción de identidad, es decir, para mí cada concepción de identidad eran como islas sin ningún tipo de conexión.

“...la categoría identidad ha comenzado a ser cada vez más importante en las ciencias sociales, a tal punto que, en la práctica, ninguna disciplina ha podido escapar a su reflexión. No obstante, en el plano de la teoría, la categoría comienza a ser empleada a partir de la segunda mitad del siglo XX. En efecto, Erikson, desde una posición neo - freudiana, escribió entre 1950 y 1960 sobre el cambio histórico, el desarrollo humano y la salud personal con el concepto de identidad como categoría central (Weigert et al., 1986). En su trabajo, que tuvo gran influencia en la psicología social, partía de la hipótesis de que la identidad del yo era un objetivo psicológico de los individuos que se ajustaba al momento histórico en que éstos vivían. Definiendo el yo señaló que era: “Un concepto que denota la capacidad del hombre para unificar su acción y su experiencia de una manera adaptativa” (Erikson, 1963, p. 13). Al analizar la identidad del yo y su relación con la sociedad sostuvo que el psicoanalista era un nuevo tipo de historiador que si bien, se focalizaba sobre los datos médicos, los interpretaba como una función de la experiencia pasada (Castillo, 2006. p. 39).

Ahora comprendo que al hablar de identidad tengo una amplia gama de posibilidades para analizar y reflexionar y cada una de ellas me permite comprender las diferentes realidades que hábito como también las diferentes etapas y facetas de la vida, por ejemplo Goffman (citado por Castillo, 2006) “...distingue tres tipos: social, personal y del yo (...) inicia su libro señalando que la sociedad establece los medios para categorizar a las personas. Por ello, al encontrarnos con un extraño la primera apariencia que recibimos de él nos permite



prever en cual categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su: “identidad social– para utilizar un término más adecuado que el de status social– ya que en él se incluyen atributos personales, como la honestidad, y atributos estructurales, como la ocupación” (Goffman, 1980: 12).” (p. 40).

Ahora bien, dentro de las ideas más sonadas de la identidad nacional se pueden distinguir dos perspectivas, los primordialistas y los modernistas; los primeros argumentan que la identidad nacional ha estado desde siempre y que esta identidad está basada en cosmovisión, en un ancestro común y la sangre, “De este modo, el primordialismo sostiene que las identidades étnicas no son derivadas ni construidas. Las realidades como el lenguaje y los vínculos familiares existirían previamente a toda interacción. Como toda la terminología del primordialismo sugiere afectos, ataduras, lazos, vínculos y sentimientos, es indudable” (Castillo, 2006, p. 77).

Los segundos aluden que la identidad nacional es un constructo dado por las dinámicas políticas, económicas y sociales que surgieron en la modernidad

Los autores modernistas están de acuerdo en que el proceso de conformación de la Nación y el surgimiento de un sentido de identidad nacional se presenta en Europa, aproximadamente entre los siglos XVIII y XIX, donde el Estado ejerce una acción nacionalizadora en un doble frente: en el interior impone, entre otros, un idioma y un sistema de educación nacional; en el exterior, crea fronteras y diferencia a los foráneos de los nacionales. Como resultado, la vida se homogeneiza dentro de los Estados y se heterogeneiza entre ellos. Cristalizan símbolos nacionales y se unifican el idioma y el mercado. Por lo tanto, la conformación de la Nación es un proceso homogeneizante de la identidad colectiva y excluyente de cualquier otra identidad nacional mediante *la expulsión, el sometimiento o el exterminio* de las minorías. (Castillo, 2006, p. 56).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto la identidad nacional e ideal de nación mestiza con la que fue construida Colombia y la que hemos aprendido, como también la que por muchos años yo mismos enseñe, es el intento de una réplica de las identidades nacionales que surgieron en Europa en los siglos XVIII y XIX, como también la más conveniente para



los intereses de las clases dominantes del momento y de los años venideros hasta la Constitución Política de 1991, donde por lo menos desde lo escrito y la norma el estado reconoce a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural.

En tal sentido, para los independentistas el construir nación en América Latina fue todo un reto, pues, ¿Cómo construir nación en un territorio con una población tan diversa con múltiples lenguas, creencias, costumbres y tradiciones? A diferencia de los Estados europeos, América es el resultado de un amplio mestizaje donde la identidad de origen aborígen, africano y europeo se han ido perdido con los años, esa identidad nacional que se pretendió replicar de los estados europeos solo se podía lograr bajo homogenización e invención de características comunes como la lengua, la religión y los símbolos entre otros, invisibilizando así la diversidad que desde antes de la llegada de los europeos ya existía en Colombia y en América en general, diversidad que significativamente fue ampliada con la llegada de los colonizadores y la traída de esclavos del continente Africano.

Esta visión fragmentada y egoísta de lo que llamamos occidente es la que nos ha limitado en la posibilidad de reconocer las múltiples identidades culturales que posee Colombia, porque al hablar de identidad nacional en Colombia por lo regular es hacer referencia a ese ideal de nación mestiza que gestada en los procesos de independencia de la actual república, la cual sostuvo la negación del otro, donde la diferencia representó un obstáculo que era necesario eliminar, o por lo menos invisibilizar, dentro de unos referentes simbólicos que para nada daban cuenta de la gran diversidad cultural que existe en Colombia, pero que horma con las necesidades de las élites criollas de la época las cuales asumieron la administración de la naciente república, símbolos que en la actualidad son poco respetados y reconocidos.

En las clases de sociales, por lo regular los y las docentes hablamos de una identidad nacional, de una herencia y unos valores desde la llegada de los europeos o desde los procesos de la independencia y posterior consolidación de las repúblicas americanas, lo que representa una idea muy fuerte sobre el proceso de colonización, es como si antes de 1492 no existieran valores, identidad y tradiciones en nuestras comunidades indígenas o como si las personas esclavizadas que trajeron de África hubiesen llegado vacíos y sin cosmogonías.



hubieran entablado una nueva relación con el entorno; hablamos de los legados culturales de las comunidades originarias y de los afrocolombianos como herencia folklórica, pero no enseñamos a reconocer en estas comunidades otras identidades que se construyen diariamente bajo los diferentes fenómenos sociales que les acontecen y por consiguiente, ni enseñamos ni vemos las identidades que a diario construimos dentro de las instituciones educativas, en nuestros barrios, entre muchos otros lugares que también nos acontecen, porque cada uno de nosotros construimos nuestras identidades de acuerdo con el tiempo y espacio en que nos toca vivir y es aquí donde cabe la identidad desde el constructivismo, pues... jamás está terminada y menos en un país como Colombia con su riqueza pluriétnica y multicultural.

También es necesario hablar de una identidad cultural y esta me remite a la nación como cultura, como algo creado con un fin específico ¿Y por qué mencionarlo así? Pues, como lo expresa Gellner, 1997 (citado por Castillo, 2006) quien esgrime:

...que el nacionalismo y la Nación son construcciones de la sociedad industrial. Esta sociedad para funcionar requiere una alfabetización general y un grado de sofisticación numérica y técnica elevada y nunca antes vista. Esto está asociado con un tipo de división del trabajo que exige a los hombres preparación para cambiar de ocupación durante su existencia. Estos hombres necesitan no solamente una cultura común, sino que sea avanzada y alfabetizada. Por ello, se estructura un sistema educativo que proporciona a todos un adiestramiento largo y completo: alfabetización, cálculo, disciplina, hábitos de trabajo y familiarización con los fundamentos técnicos y sociales básicos. El ideal de la alfabetización universal y el derecho y la obligación a la educación son parte característica del mundo moderno. (Castillo, 2006, p. 61).

Lo anterior me lleva a comprender que la educación ha jugado un papel decisivo en la construcción de la nación Colombiana ya que esta puede permitir entablar relaciones con personas de distintas coordenadas del territorio nacional indistintamente de sus tradiciones, creencias, origen étnico entre otras tantas características regionales y locales. Y esto ocurre





con el auspicio de la educación dado que esta está estandarizada y por ende es necesario hablar, leer y escribir en una misma lengua, donde todos deben alcanzar las mismas habilidades, competencias y estándares, porque de lo contrario corre el riesgo de no ser aceptado social y culturalmente.

El concepto de identidad tiene múltiples matices sin embargo, en este trabajo aborde el concepto de identidad desde el constructivismo ya que este “modelo sostiene que toda identidad es construida históricamente, es relacional, contingente, situacional, incompleta, fracturada, nunca está definida completamente; por el contrario, siempre está en proceso.” (Castillo, 2006, p. 45), la pertinencia de este modelo radica en el reconocimiento constitucional de Colombia como país pluriétnica y multicultural donde cabe hablar “de múltiples identidades o de un sistema articulado de polos de identidad: étnica, nacional, de clase, de género, entre otras. Desde el punto de vista lingüístico y psicoanalítico se diría que un significante “condensa” múltiples significados.” (Castillo, 2006, p. 51). Lo anterior me permitió la posibilidad de hablar no solo de relaciones culturales sino de relaciones interculturales, porque desde una identidad constructivista “...no se debe hablar de la identidad del sujeto o de un actor colectivo, sino de múltiples identidades o de un sistema articulado de polos de identidad: étnica, nacional, de clase, de género, entre otras. Desde el punto de vista lingüístico y psicoanalítico se diría que un significante “condensa” múltiples significados.” (Castillo, 2006, p. 51).

## **2.7. Identidad Nacional Intercultural**

Querer comprender la identidad nacional y la identidad cultural en Colombia por separado es quedarnos en una discusión antagonica desde las posturas de una identidad tradicional hegemónica o desde una identidad étnica ancestral respectivamente.

Tanto la identidad nacional como la identidad cultural son parte de lo que somos como ciudadanos dentro del territorio en nuestro país, por esto es necesario comenzar a educar desde las diferentes aulas de clase, indígenas y no indígenas, desde la interculturalidad, para comenzar a educarnos como ciudadanos interculturales, para construir comunidades y sociedades interculturales logrando así una *Identidad Nacional Intercultural*, reconociéndonos como dice Ortega (2007) “*como familia humana* y, por tanto, capaz de



trascender los compromisos particulares, las fronteras de razas y culturas”.(p.42) La

interculturalidad nos permite trascender a una Identidad Nacional Intercultural en la medida que logremos vincularnos al otro en su diferencia, lejano o cercano, como parte de nuestro devenir histórico, como parte de esa riqueza cultural que anda en boga actualmente en Colombia, creando así una “*conciencia colectiva* que pueda traducirse en la nueva patria de lo humano, en su lugar de pertenencia e identidad, como una *forma de moldear los sentimientos* entre los grupos y las culturas, como una forma de reaccionar emotivamente ante las formas de vida de los otros.”. (Ortega, 2007, p.42).

Hasta ahora, el enfoque predominante en la educación intercultural, de clara orientación “culturalista” e influencia angloamericana (Banks, Bullivant, Lynch, etc.) la ha visto como una acción que persigue el conocimiento, la comprensión y el respeto de las ideas, creencias, tradiciones, lengua, etc. de los individuos y grupos culturalmente diferentes. La cultura de “los otros”, como objeto de conocimiento y de tolerancia, se ha situado en el centro de la acción educativa, en su objetivo básico, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano a la persona concreta que está *detrás* de esa cultura(Ortega, 2007, p.45).

Esta perspectiva se vuelve peligrosa en la medida que este aparente reconocimiento se queda en un acto meramente incluyente obedeciendo a las políticas hegemónicas dominantes de ese ideal de nación mestiza que pareciera perpetuarse, incluyo, entre las mismas líneas de la Constitución Política y las diferentes normas que de allí se emanan, donde la inclusión termina siendo sinónimo de carencia, de falencia, de necesitado, lo que nos lleva nuevamente a la homogenización permitiendo la permanencia de las estructuras dominantes ya establecidas buscando menguar las luchas que los diferentes grupos étnicos vienen librando por años en nuestro país.

1 8 0 3

Podríamos pensar entonces que

Y la educación intercultural no se agota en el conocimiento y “comprensión intelectual” de la cultura del “otro”, sino que implica necesariamente la aceptación y



acogida de su persona, cualesquiera que sean sus ideas y creencias. Las diferencias culturales no constituyen el sujeto de la educación intercultural, sino la persona concreta que vive en una cultura y exige ser reconocida como tal (Ortega, 2007, p.45).

Sin embargo considero que a lo anteriormente mencionado se le debe agregar el *dialogo de saber*, pues, es aquí donde se concreta y se trasciende en la interculturalidad, es por medio del dialogo de saberes que tengo la posibilidad de interactuar simétrica con el otro en su diferencia en un aprendizaje mutuo y reciproco donde ninguno está por encima del otro. En esa interacción simétrica es donde podemos encontrarnos como parte de esa familia que constituimos todos los colombianos construyendo así una Identidad Nacional Intercultural.

## **2.8. Territorio y Territorialidad**

En este trabajo tanto el territorio como la territorialidad los concibo alejados de una concepción naturalista puesto que trasciende al instinto, es decir, no solo se habita un espacio por una necesidad de subsistencia, por sus frutos, animales y el agua que les permiten la pervivencia; el territorio y la territorialidad adquieran sentido de orden cultural cargado de significados que nos permiten comprender el mundo que nos rodea, las realidades que habitamos, es gracias al reconocimiento de esta relación del hombre con el territorio y sus significados que las comunidades indígenas y afrocolombianas han logrado ser reconocidas como grupos étnicos, aunque para crear consciencia de la importancia del territorio y lo que éste representa para muchas comunidades haya tenido que ser pensado desde “La desterritorialización, la migración, el desplazamiento, el cruce de fronteras, los viajes, los refugiados políticos, los nacionalismos, los rivalismos étnicos y la lucha de los indígenas y de los negros en América Latina” (Escobar,2001, p.140).

Cada parte del territorio colombiano está habitado por una amplia diversidad de identidades y en este sentido debemos entender el territorio en

“una forma de reflexividad política y de apropiación espacial que generalmente se refiere (pero no necesariamente) a una o varias territorialidades. Por tanto, el territorio siempre es reflexivo, esto es, implica que los individuos lo definan explícita y conscientemente, generalmente estableciendo sus límites y contenidos. Pero, además, esta



reflexividad es política porque emerge para dar sentido y orientar la acción sobre conflictos efectivos o imaginados relacionados con las experiencias y prácticas territoriales de distintos conglomerados o actores sociales. (Restrepo, 2013, p. 224).

Pero también es necesario concebir la noción de territorialidad como lo entiende el CONTCEPI (2013): “La territorialidad es fuente de conocimiento, de armonía y equilibrio entre nosotros mismos y con la naturaleza de acuerdo a los saberes de cada cultura. Nosotros como parte de nuestra madre tierra debemos respetarla y valorarla, es así como se da la educación en nuestros pueblos.” (p, 42) y es así como también la debemos entender desde el aula de clase, la institución, el barrio y todos esos lugares que habitamos, porque el acto educativo no se debe quedar confinado en las paredes de la escuela, debe trascender y permear a las familias, a los amigos, entre otros, es ver en lo cotidiano y en todos los espacios, la posibilidad de aprender para la vida en beneficio propio y de los demás.

Con base a esta perspectiva reflexiva del territorio, los y las estudiantes lograron comprender algunas de las problemáticas que los abarca no solo en la Institución Educativa sino también en los entornos de la misma, esto se desarrolló por medio de un trabajo de cartografía que cada uno de los y las participantes realizó.

### **3. Enfoque biográfico-narrativo**

#### **3.1. Ruta metodológica, camino del aprendizaje**

Luego de que tomé posesión del cargo en la Institución Educativa Maestro Fernando Botero y de saber con qué población iba a desarrollar mi propuesta de trabajo, me di a la tarea de pensar en el diseño metodológico más adecuado para desarrollar la propuesta.

El enfoque metodológico dentro de un trabajo de investigación determinan el diseño de la tesis y a además representan la postura del investigador frente a la realidad que va a investigar. Este puede ser cuantitativo o cualitativo.





en coherencia con mi ideal como docente investigador como lo son la investigación cualitativa, la pedagogía crítica y la educación intercultural principalmente.

En esta búsqueda del diseño metodológico encontré que la mayoría de las investigaciones y de las propuestas son desarrolladas por profesionales que no son docentes de escuela y que algunos de sus planteamientos discrepan con las realidades que he vivido durante estos once años como docente; por ejemplo, Araceli de Tezanos plantea en “La Escuela Primaria: Una Perspectiva Etnográfica” (2004) que:

Como consecuencia de su tradición antropológica los primeros estudios sobre la escuela se enmarcan dentro del campo denominado “micro-etnografía”, en razón a que el trabajo de campo se focaliza en la observación de las interacciones, entendidas como conductas verbales y no verbales, al interior de los salones de clase. La interpretación de estos registros tiene su matriz teórica en la sociolingüística. Su presupuesto básico es, que los estilos de comunicación de la vida cotidiana están culturalmente determinados. En consecuencia, cuando maestros y alumnos provienen de contextos culturales diferenciados, lo que implica no compartir los mismos modos de “competencia comunicativa”, se producen “interferencias” en la comunicación y consecuentemente, en las interacciones, afectando a los alumnos. (Tezanos, 2004, p.4)

Lo anterior puede ser cuestionable, no porque no se presenten diferencias de “competencia comunicativa” entre estudiante-docente, podría ser más bien que él o la docente busque imponer su autoridad desde un discurso elevado para la mayoría de los y las estudiantes aunque posiblemente conozca las diferentes formas del lenguaje de ellos y ellas, porque resultaría sospechoso que un docente que lleva cinco, diez o más años en una institución le sean ajenos estos y mucho más cuando entre compañeros y compañeras docentes se dialoga sobre el asunto.

Claro está que lo citado anteriormente son percepciones de una persona que no es docente de educación básica y que no habita aquellos espacios. Estas personas que no son



docentes de la educación básica por lo regular solo observan lo que acontece dentro del aula en una clase, limitando la observación a estudiantes y a docentes en sus vivencias cotidianas:

En el desarrollo del trabajo de campo percibimos que restringiendo nuestras observaciones al aula, dejamos por fuera muchos de los eventos que sucedían al interior de la escuela, tales como actos escolares, la entrada y salida de la escuela, el recreo, las reuniones con padres y las reuniones de maestros. En razón de ello, extendimos nuestras observaciones a estos eventos escolares, que también aparecen como significativos tanto para los maestros como para los niños. Pensamos que las observaciones nos permiten conocer con cierta objetividad la vida cotidiana de la escuela, ya que son realizadas en forma más o menos sistemática y continua. (Tezanos, 2004, p. 8).

Con base en lo anterior, es evidente que los y las docentes somos los llamados para hacer investigación dentro de los entornos educativos y no sólo a ejercer como docentes en el aula de clase. El patio de descanso, los corredores, entre otros espacios, son también lugares que habitamos tanto los y las estudiantes. “Hablar de los otros en función de los otros es instalarse, siempre, en el poder. Esto es propio del investigador en ciencias sociales y negar ejercer el poder es también ejercerlo. Por eso nosotras queremos resignificar la tarea de análisis del investigador en ciencias sociales, problematizar su lugar, su rol, que no es “sobre los otros, sino con los otros”. (Schettini, y Cortazzo, 2015, p.16).

Y así como lo expresan Patricia Schettini e Inés Cortazzo (2015) en cuanto a la investigación cualitativa

Sabemos que no hay recetas y aquí tampoco las encontrarán. Porque el investigador que lleve a cabo diferentes formas de investigación cualitativa es lo más cercano a un artista, a un artesano, tiene sus propias estrategias, su propia forma de hacer. Pero esto no puede servir para justificar el caos, esas formas no pueden ser anárquicas, del tipo *vale todo*, porque terminan siendo confusas lo que va en detrimento de la validez de la investigación. Existen fuertes e importantes tradiciones teórico epistemológicas que han establecido corrientes de debate profundas sobre el análisis de información cualitativa. Si bien es cierto que tenemos una postura personal



frente a un problema y que tal postura se entre mete constantemente ello no debería intervenir en la investigación, de cualquier manera, estas posturas deben hacerse explícitas. (p10).

Optar por un enfoque biográfico-narrativo dentro de este trabajo fue pertinente dado que me permitió desarrollar la comprensión de lo que acontece dentro la institución educativa Maestro Fernando Botero de la ciudad de Medellín con el grado 6°-2 y me permitió contar desde mi voz, la versión de lo que pasaba en el proceso, lo cual me llevó a la comprensión de muchas de las realidades que viven los y las estudiantes, los padres, madres y acudientes de dicho grupo, como también a la mía propia como docente y ser humano. Huchim y Reyes (2013) citando a Bolívar sostienen que:

...la investigación biográfico-narrativa propone un modo distinto de los métodos o paradigmas cualitativos, no se limita a una metodología estricta de recolección y análisis de datos. En el caso de investigación biográfica narrativa en educación como una estrategia de aprendizaje, se posiciona dentro del “giro hermenéutico” o narrativo, (Bolívar, et al. 2001) en el cual, la interpretación de los relatos de los propios actores (docentes) o sujetos participantes de los hechos reales y sociales, es el punto central de la investigación. Los relatos son meras interpretaciones de los fenómenos sociales vividos en la educación y manifestados en “*textos*” cuyo valor es ser relatados en primera persona, el aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central (Bolívar, 2002, p. 3).

El enfoque biográfico-narrativo me permitió recoger información de manifestaciones personales de las personas participantes permitiendo así la descripción de diferentes sucesos que fueron materia de análisis, puesto que me dejó observar y reflexionar algunos aspectos de la vida individual de los y las estudiantes, madres, padres y acudientes no solo desde el contexto escolar sino desde otras realidades que se viven por fuera de las paredes de la institución educativa llevándome aun mayor entendimiento de cómo se desarrollaban ellos en la vida en general y en algunos contexto en particular y cómo esto incidió en la vida académica de los y las educandos.



educativa en la Maestra Fernanda Botero de la Ciudad de Medellín me llevó a un escenario donde pude ver y reflexionar sobre diferentes formas de actuar y de ser de estos estudiantes dentro del contexto escolar lo cual también dejó ver las diversas identidades que en este espacio se manifiestan dentro de las interacciones que allí se vivieron.

Este trabajo me llevó al desarrollar una serie de actividades didácticas con el fin de poner en la práctica los principios pedagógicos de la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra, las cuales están dentro de una unidad didáctica (cuarto n° 1), como también a profundizar en la comprensión de las tradiciones y cosmogonías de las comunidades indígenas de nuestro territorio nacional, en particular la comunidad emberá.

Todo lo anterior representó un tejido de conocimientos que no se quedaron en lo académico, sino que le aportaron a esa comprensión de las realidades que habitan, lo cual para mi constituyó un avance en esa construcción de ciudadano intercultural, donde el punto de partida fue el grupo donde encontraron una identidad compartida a pesar de sus diferencias y que trascendió a otros espacios, a otros territorios como el patio de descanso y los corredores, lugares que aprendieron a respetar y a cuidar.

El escuchar las voces de los y las estudiantes, de los y las docentes, padres y madres de familia también me llevaron a una transformación personal y profesional, aprendí a ver y a comprender mis realidades no solo desde mi pensar y mi sentir, sino también buscando comprender el pensar y el sentir del otro; mis prácticas de los principios pedagógicos de la licenciatura en la Madre Tierra se han vuelto una práctica con todos los grupos donde doy clase.

Las técnicas que emplee durante este estudio fueron:

### **3.2. La observación participante.**

En la universidad, en las diferentes clases de pedagogía leí sobre lo que han hecho en otros países, sobre todo los europeos y el norteamericano, pero no se tiene la oportunidad de ver cómo es que lo hacen y por qué les funciona.





herramienta importante como lo es *observación participante* con el fin de ver y comprender, de fuente directa, las prácticas ancestrales en el proceso educativo de la comunidad emberá en el resguardo Marcelino Tascón del municipio de Valparaíso, esto permitió un acercamiento mucho más consciente de cómo se aplican allí los principios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Cuando hice parte de estas prácticas, me di cuenta que no era lo mismo leer sobre cómo una comunidad u otra hacen uso de la educación propia y de estos principios; ver y analizar en el contexto lo que está sucediendo, no es lo mismo leerlas, que hacer parte de esta práctica, así como me lo permitieron.

Esta herramienta fue también pertinente y cobró relevancia dentro del desarrollo del proyecto en la institución educativa con el grado sexto dos, dado que como docente hice parte del contexto de los y las estudiantes, habité el contexto de ellos, se de sus diversas problemáticas académicas, comportamentales y hasta familiares, comprendí la mayoría de la terminología con la que se comunican, sus tonos de voz su lenguaje corporal, lo cual me fue algo favorable en el momento de comprender, reflexionar y analizar las diferentes actividades que desarrollé con ellos y con los y las acudientes, padres y madres de familia.

“La observación es una poderosa herramienta de investigación social si en la recolección de la información se orienta a los objetivos de la investigación, se planifica sistemáticamente y se introducen mecanismos de control sobre su fiabilidad y precisión. Una de las grandes ventajas de esta técnica es que nos permite contrastar lo que dicen, hacen y escriben los actores sociales estudiados.” (Castillo, 2006, p.27).

### 3.3. La entrevista cualitativa semiestructurada en profundidad.

“La entrevista es una técnica de investigación cualitativa que adquiere la forma de un “diálogo o de una interacción”. Se asemeja a una conversación, pero también difiere de ésta porque el entrevistado está dispuesto a hablar y el entrevistador a escuchar y porque el segundo anima constantemente al primero a conversar. (...) Este es un tipo de entrevista



a todos los entrevistados, pero en el que el orden en que se hacen las preguntas no está predeterminado. Una de las grandes ventajas de esta técnica de investigación es la riqueza de la información cualitativa, intensiva y extensiva, que se obtiene de los enfoques, experiencias y palabras de los entrevistados, si éstos son cuidadosamente escogidos.” (Castillo, 2006, p. 24).

### **3.4. Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa.**

Teniendo en la cuenta que en esta investigación le di relevancia a todos los participantes en general, que la construcción del conocimiento fue de manera colectiva, fue pertinente la implementación de las técnicas interactivas para investigación social cualitativa en la medida que buscamos “el diálogo de saberes y la diversidad de las prácticas sociales.” (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 9).

Desde estos planteamientos, los investigadores y los investigados son asumidos y se asumen dentro de un mismo proceso de construcción y de transformación social, pero esta transformación no solo se proyecta o se da en lo social es ante todo una transformación en el propio sujeto lo cual le posibilita ubicarse en la realidad preguntándose por su contexto, siendo propositivo, planteándose retos y creando alternativas con los otros. Para apoyar este proceso de construcción se reconocen los aportes del diálogo de saberes, la recuperación de la historia y la reflexividad. (García et al, 2002, p. 49).

### **3.5. Participantes**

Las personas participantes dentro de este proyecto con las cuales desarrollé las diferentes técnicas fueron los y las estudiantes del grado 6-2 de la institución educativa Maestro Fernando Botero de la ciudad de Medellín y a algunos miembros de comunidad educativa como los docentes Carlos Marín, Javier Hurtado y Carlos Mario Espinosa, padres y madres de familia o acudientes que hicieron parte del acompañamiento y apoyo (en la página 25 hay una descripción más detallada del contexto institucional de esta población).



estudiantes del grado cuarto los motivos que fueron expuesto la página 31, en la cual también aparece el contexto de dicha comunidad.

### 3.6. Consideraciones éticas

En este trabajo tuve presente los aspectos éticos que tienen y que se relacionan con los derechos de autor e intelectuales, la validez como también la credibilidad en el manejo de la información, así mismo el respeto por los participantes. Conté con la aprobación de los y las acudientes, padres y madres de familia en las grabaciones, filmaciones, entrevistas entre otras técnicas, como también para la utilización de la información, con fines estrictamente académicos. También tuve en cuenta las autorizaciones para las actividades dentro de la comunidad emberá que hizo parte de la investigación y de las directivas de la institución educativa Maestro Fernando Botero de la ciudad de Medellín.

La información de los y las estudiantes, de los y las acudientes, padres y madres de familia fue recogida mediante la actividad del espiral de sentimientos donde los y las estudiantes le copiaron a sus madres y padres y viceversa, la información también fue recogida de las reflexiones que los participantes brindaron luego de la actividad donde los acudientes, padres y madres participaron de una clase de sociales.

### 3.7. Relato metodológico<sup>8</sup>

Esta investigación la desarrollé con la participación constata de 13 mujeres y 12 hombre para un total de 25 estudiantes del grado sexto dos de la I.E Maestro Fernando Botero de la ciudad de Medellín, como también de sus madres, padres y acudientes, como se menciona en la página 25 del trabajo, de los cuales recogí información por medio de diferentes técnicas y actividades durante el año escolar de 2016, todo con el fin comprender la posibilidad construir una identidad nacional que también vincule las diferentes identidades

---

<sup>8</sup> Este subtítulo es tomado textualmente de “narrativas y construcciones de identidad” de José Ignacio Rivas Flores y otros.



El proceso metodológico que llevé a cabo esta marcado en una primera entapa por la recolección de la información que se dio por medios de una serie de actividades desarrolladas en el aula de clase donde puse en la práctica algunos principios y enfoques pedagógicos de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Se trata por tanto de una experiencia vivida por todos los participantes, incluyéndome a mí como docente, experiencias vividas dentro de la cotidianidad de las clases de ciencias sociales y de las diferentes reuniones con madres, padres y acudientes que la institución educativa tenía programadas y otras dentro la planeación del proyecto. También les pregunté, tanto a los y las estudiantes como a las madres, padres y a los y las acudientes sobre su percepción de las actividades.

En un segundo momento se tomó la categorización y análisis de la información, en tal sentido separé la información en relación con los cinco principios pedagógicos de la Licenciatura de Madre Tierra y los enfoques trabajados en las actividades tomando estos como categorías, de los cuales al cruzar la información surgieron otras categorías.

Luego de haber separado la información según las categorías, inicié un proceso de interpretación con la orientación mí asesor, que llevó a constantes reinterpretaciones y replanteamientos sobre las mismas buscando entender los diferentes matices que se presentaron para posteriormente presentarlos con los componentes conceptuales pertinentes para su sustentación; en tal sentido, busqué un diálogo permanente entre las prácticas, las experiencias y los referentes conceptuales.





COMO DOCENTE Educación

La finalidad que persigue este trabajo es poner en desarrollo algunas de las prácticas pedagógicas la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en mi aula, y comprender los cambios que estas prácticas educativas ancestrales han generado en la población del grado 6°-2 de la Institución Educativa Maestro Fernando en la construcción de identidad y de un ciudadano intercultural. Ello me exigió cambiar la mirada sobre los y las estudiantes, me exigió estimularlos en el interés para comprender las realidades que viven, para que comprendieran más sobre ellos, sus familias y los entornos que habitan, para que aprendieran a cuestionar el mundo que los rodea dentro del sistema de valores que las dinámicas de la globalización les impone, para que aprendieran a tener otra mirada sobre el diferente así como lo expresa Pedro Ortega, citando a Bello

*A reconocerlo, verlo como individuo con rostro, identidad y nombre propio, sin confundirlo con o diluirlo en una cultura o etnia (Bello, 1997). Es, entonces, una educación de la acogida, de la hospitalidad en la que la relación con el otro, diferente por su cultura, no nace del solo conocimiento, sino, además y sobre todo, del reconocimiento de su dignidad; educación que “debe ser contemplada como la exigencia moral de un espacio humanizado en el que hombres y mujeres venidos de “todas partes”, de otras culturas, puedan llevar a cabo su manera de ser propia en compañía de otros” (González, 2002, p. 77). No es tanto una pedagogía de la diferencia (categoría ontológica) cuanto una educación para la deferencia (relación ética). (Ortega, 2007, p.20).*

Frente a este planteamiento yo también me cuestioné, por qué a pesar de ser docente de ciencias sociales desde el año 2006 y de explicar en tantos momentos las características de las comunidades indígenas más recodidas por la historia en Colombia, al momento de pensar en cómo llevar algunas prácticas pedagógicas ancestrales de aquellas comunidades indígenas que estaban exponiendo aquel día, no era consciente de la amplia diversidad étnica que posee Colombia desde mucho antes de la llegada de los europeos y africanos a estas tierras y a América en general. Por ejemplo



## Facultad de Educación

culturales, dialectales y geográficas, Emberá Chamí, Emberá Dóbida y Emberá Eyabida. Las características particulares de cada zona con población Emberá se han establecido de acuerdo a la tradición cultural y a factores tales como las singularidades regionales de los territorios que habitan, los contactos con los colonos, las diferentes áreas climáticas y el grado de interrelación con la sociedad mayor. Estas diferencias no les impiden mantener su unidad a nivel de la concepción del mundo y su relación con el entorno. (Tascón, 2013, p. 17).

A lo anterior habría que agregarle el mestizaje en el que han vivido desde la llegada de los europeos y africanos y en la actualidad a las interacciones que tienen con los capunía y los no indígenas

Los Emberá Chamí o Chamibida viven un proceso de aculturación acelerado, consecuencia de la ubicación de sus territorios que son muy cercanos a las áreas urbanas por lo cual están inmersos en las economías de cada subregión: En el suroeste, el café, en el Urabá, la ganadería y en el nordeste-bajo cauca, la minería. (Tascón, 2013, p. 17).

### 4.2. Caminando por un sueño

Durante el pregrado me fui llenando de sueños e ideales, de preguntas acerca de qué cualidades debería tener como profesor, reflexión que muchos otros han hecho en ese deseo de ser docentes. Uno cree firmemente que será un docente diferente y que posiblemente cambiara la sociedad o como se dice coloquialmente “que cambiará el mundo”. En mi imaginario veía a los y las estudiantes perfectamente sentados en las sillas, en fila, observando en silencio, muy atentos a todas mis explicaciones con una entusiasta y activa participación. Fui siendo tan carismático que hasta los y las estudiantes con barreras de aprendizaje todo lo entendían perfectamente y si no, yo sería tan buen docente que buscaría la mejor forma para que estos educandos alcanzaran sus competencias. Como docente de ciencias sociales también me imaginaba a todos estos y estas estudiantes en los actos cívicos y culturales cantando los himnos con energía, entusiasmo y una muy buena postura frente a la bandera; todo este imaginario basado en ese ideal de hombre y de mujer que aprendí en el



movimiento scout y que muy seguramente ya habitaba en mí desde la educación que había

recibido en la escuela, en mi familia y en el dogma de fe que profesó. Queriendo ser un docente diferente no era consciente que en el fondo era la réplica de un docente tradicional y que así “No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.” (Freire, 1970, p. 62)

Sentí realizar mi sueño más pronto de lo que creía; en febrero 2006 justo a la mitad de la carrea, me llaman para una entrevista laboral del Centro Educativo Don Bosco (CEDBOS) ubicado en el barrio Castilla una obra de exalumnos salesianos con sede en la ciudad de Medellín, sin ánimo de lucro, de carácter católico. Es necesario contar esta anécdota porque es justo en mi primer minuto de ejercicio docente donde comienzo a cuestionarme sobre la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales, la identidad y la cultura. El 13 de febrero de 2006 a las 7:00 a.m. entro al aula del único grado octavo de este colegio; observo a los y las estudiantes dialogando y digo “buenos días, por favor se sientan”. Acto seguido, todos se sientan menos un alumno, me dirijo a él y le digo: “joven que si por favor se sienta” a lo que el joven me responde displicentemente, “espere que estoy hablando con mi compañero”. Literalmente me dio mareo, y tuve que recostarme en el escritorio haciendo un gran esfuerzo para que los demás estudiantes no notaran que esto me había impactado. Por suerte, una estudiante le recriminó y le llamó la atención a lo que el estudiante en silencio hizo caso. Luego me enteré de que era la sobrina del coordinador de disciplina. En aquel momento y frente a semejante respuesta buscaba de manera desesperada en mi memoria todo lo leído sobre pedagogía, didáctica, metodología, pensaba en María Montessori, Piaget, Pestalozzi, entre otros y hasta pensé en una canción del cantante Ricardo Arjona “ayúdame Freud”.

1 8 0 3

Este suceso me puso en conflicto. Sentí que esa imagen de docente que traía, con la que me formaron, ya no existía. Con cada clase, con día, con cada acto cívico y acto cultural, sentía que la universidad no me preparó adecuadamente. Los y las estudiantes no eran atentos a la clase, con frecuencia tenía que llamarles la atención, generaban mucha basura y la arrojaban al suelo, algunos y algunas estudiantes se burlaban ofensivamente de otros; en los



diferentes actos culturales y cívicos no cantaban el himno, no tenían la postura adecuada y

me preguntaba que tenía que hacer yo como docente de ciencias sociales, en especial cuando el señor rector me llamaba y me exigía que le inculcara a los y las estudiantes una mejor actitud durante los eventos públicos. Con cierta angustia y desesperación acudía a mis compañeros y compañeras los cuales tenían ya varios años de experiencia, todas las medidas eran de carácter disciplinario, coercitivas tales como: llamar a los acudientes, hacer anotaciones disciplinarias y luego suspender o rebajar la nota de calificación de la actividad que se estuviera desarrollando en el momento, pero ninguna apuntaba a los actos pedagógicos de los que tanto me hablaban los y las docentes en la universidad. Yo quería y sentía que las cosas podían ser diferentes, pero, ¿cómo?

Acudí a mis casi 14 años de experiencia como dirigente en el movimiento scout, pensé que las actividades lúdicas podían ser la solución ya que en la universidad recibí un curso llamado fundamentos de juego y arte, que de hecho en el movimiento scout me había servido de mucho. Aquel colegio tenía muchas zonas verdes, tenía un coliseo, una cancha de fútbol sala, una especie de placa para hacer deporte y un patio grande para los descansos. Comencé a dictar las clases por fuera del aula, realizaba dinámicas de grupo, implementaba juegos que permitieran desarrollar la creatividad, la autoestima y el trabajo en equipo y cooperativo, entre otras cosas. Nada de eso produjo los resultados esperados. No hubo cambios ni en lo académico ni en el comportamiento o disciplinariamente, como cotidianamente decimos los docentes en el ámbito escolar. Debo reconocer que ninguna de las actividades estaba en directa relación con el currículo, planes de área o planes de aula, pero hubo mucha diversión y alegría tanto para los y las estudiantes, como para mí.

Con todas estas actividades lúdicas no había logrado nada en esos aspectos académico o disciplinarios, pero los y las estudiantes querían estar en mis clases, les agradaba lo que hacía, hablaban bien de mí ¿tiene esto algo de malo? En sí... nada había de malo, pero no llegaba a los objetivos planteados, no llegaba a los logros académicos, me sentía vacío y se terminó el año escolar y no me renovaron el contrato.

Al año siguiente ejercí la docencia en el colegio El Sagrado Corazón de María en el municipio de Bello-Antioquia; un colegio parroquial con muy buenas zonas verdes, con buen





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

espacio para las actividades deportivas, aunque no tan buenas como las del anterior, tenía un

tálaro, un patio deportivo, un patio y un patio salón, pero acá se presentaban mayores dificultades académicas y disciplinarias que en el anterior. A este plantel llegué en el mes de mayo y yo era el cuarto docente de sociales que pasaba por este colegio en lo que iba del año; lo que aburría a los y las docentes no era solo la poca disciplina de los y las estudiantes, sino también, la baja remuneración económica. Bueno “tengo otra oportunidad” me dije.

Seguía pensando en cómo continuar haciendo que mis clases fueran agradables, pero que a la vez también pudiera cumplir con las exigencias académicas y disciplinarias que la institución esperaba y exigía de mí, como docente. Para lograrlo, comencé a analizar sobre qué cosas podía enseñar de sociales con ciertos juegos o actividades por fuera del aula, y tuve la primera idea. Con el grado sexto trabajé el concepto de espacio geográfico. Les solicité a los y las estudiantes que dibujaran su casa y que ubicaran por dónde aparecía el sol y por dónde se ocultaba y con base en esto, trabajamos el concepto de los cuatro puntos cardinales. En otro momento les pedí que trazaran el recorrido de sus casas hasta el colegio identificando algunos lugares como tiendas de abarrotes, farmacias entre otros, pero siempre teniendo en la cuenta por dónde aparece el sol y por último, para complementar este proceso, jugamos a encontrar el tesoro dentro del colegio después de haberles enseñado a utilizar la brújula; aquí sentí que tuve mi primer gran éxito como docente.

Con base en la anterior experiencia, los y las estudiantes traían sus experiencias de la vida cotidiana mientras hicieron los dibujos y los recorridos lo que me llevó a que les contara mis propias experiencias con las cuales explicaba otros conceptos como el de la violencia, la familia y muchos otros temas. En estos momentos los y las estudiantes eran más atentos y participativos, sin darme cuenta fui creando mi propio estilo de enseñar, pero que aún carecía de esa construcción de identidad cultural. Ciertamente en aquel momento no era consciente del cambio que estaba dando y mucho menos de cómo debía aprovecharlo, solo sabía que con mis narrativas lograba atraer atención de los estudiantes.

Por diferencias salariales con el Padre rector no continué en este colegio y al año siguiente y hasta mayo 28 de 2010 estuve en el Instituto Vicarial Jesús Maestro de la ciudad de Medellín. En esta institución me tocó enfrentar un nuevo reto, dinámicas distintas a las



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

que venía realizando como docente en los otros dos colegios dado que no había zonas verdes y solo se contaba con una cancha deportiva la cual también funcionaba como patio para los

descansos. A esto había que sumarle que daba clases desde el grado cuarto al grado once, y que debía dar dos asignaturas por grado, en otras palabras, debía preparar 16 clases por semana más la dirección de grupo que se desarrollaba todos los días por 20 minutos.

Lo anterior me llevó a pensar durante mucho tiempo en cómo dictar las clases y poder evaluar de manera adecuadamente a los y las estudiantes sin perder lo que ya había ganado en las experiencias anteriores. Continué con las narrativas para explicar los temas, pero me resultó muy agotador, en especial a la hora de evaluar porque me llenaba de cuadernos, de trabajos escritos, de pruebas, para poder cumplir me tenía que llevar mucho de este material para la casa y quedarme hasta altas horas de la noche calificando y como si fuera poco, estaba en el último semestre de la licenciatura.

Un día en lugar de llevarme los cuadernos para calificarlos comencé a preguntar a los y las estudiantes los puntos del taller que habían desarrollado en clase. El mismo punto se lo preguntaba a seis o siete y las estudiantes, hubo buena participación, de manera inmediata se corregían los errores y había retro alimentación, al finalizar la clase no terminé agotado, como tampoco tenía ningún cuaderno para calificar de las actividades del día con aquel grupo, eso fue bueno; lo implementé con otros grupos, en algunos funcionaba muy bien, en otros, no tanto y me di a la tarea de ver qué era lo que pasaba. Me encontré con que hacía preguntas abiertas y cerradas de manera indiscriminada, noté que con las preguntas abiertas había mucha participación y buenos aporte a clase, pero que existían otro tipo de preguntas abiertas que le daban una mejor dinámica a las clases; esas preguntas eran aquellas que se podían relacionar con sus vidas cotidianas, con sus experiencias de vida.

Los resultados en lo académico y en lo disciplinario fueron buenos, pero solo en mi clase, en otras clases, y en los descansos no se veía reflejado esas prácticas de aula, es más, llegué a este colegio siendo director del grado octavo, era un grupo difícil y algo conflictivo e incluso con un alto consumo de alucinógenos, en especial en las mujeres, situación que me dejaba insatisfecho.



pedagógico, como juegos, canciones y didácticas que había aprendido en el movimiento scout y si bien las clases eran agradables, divertidas y hasta descansadas, no cumplían con las expectativas académicas que tanto me inquietaban desde la identidad, la cultura, las competencias, lo cognitivo, en fin, eso realmente no era lo que me colmaba, sin embargo, me acercaba más a mis expectativas cuando en medio las explicaciones durante las clases contaba alguna anécdota de mi vida, de mis experiencias laborales antes de ser docente y permitía que los estudiantes también aportaran con sus anécdotas personales. De alguna manera sentía que por ahí era la ruta, el camino a seguir, pero aún seguía con el sin sabor de no poder ver transformaciones más profundas, más tangibles dentro de estos procesos, si es que realmente había procesos, pues, estas experiencias jamás las sistematicé, ni las comparé y menos, las compartí con otro docente; tampoco analizaba y reflexionaba profundamente cuando con un grupo me iba bien y con otro no. Pero de alguna manera me iba percatando que a través del diálogo se iban tejiendo cosas buenas como que

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen.

Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente. (Freire, 1970, p. 61)



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Luego de este período en el Instituto Vicarial Jesús Maestro, el 31 de mayo de 2010

**Facultad de Educación**  
inicio a ejercer como docente con el magisterio en la Institución Educativa El Pedregal de la ciudad de Medellín, institución que estaba siendo intervenida fuertemente por la Secretaría de Educación y la Personería, ambas del municipio de Medellín. Tal intervención la estaban realizando dando porque en esta institución hubo una salida masiva de docentes que fueron amenazados por parte de los grupos delincuenciales de la zona. Al llegar a la institución no solo me encontré con este panorama desconsolador frente a los docentes, sino también con altos niveles de indisciplina, falta de respeto por los docentes; en lo personal tuve unas cinco amenazas, en unas seis ocasiones me incitaron a pelear, como también tuve múltiples agresiones verbales, eran también constantes agresiones entre los y las estudiantes, consumo y venta de sustancias psicoactivas. Con frecuencia se veían a los y las estudiantes por los corredores evadiendo las clases y en otras ocasiones estos educandos se escapaban de la institución; también se sabía que habían estudiantes pertenecientes a grupos delincuenciales o con familiares cercanos que pertenecían a estos grupos, situación que hacía más compleja la convivencia escolar, ya que por lo regular los conflictos entre los estudiantes transcendían los muros de la institución y llegaban integrantes de los combos (grupos delincuenciales) armados a solucionar los conflictos a su manera, escenario que ponía en riesgo a la comunidad educativa en general.

Ante este panorama desolador y cotidiano, la institución se encontraba intervenida y esta consistía en la implementación de talleres, cursos y otras actividades que giraban en torno a los derechos humanos, al respeto y la tolerancia. En esta misma época también llega al colegio una propuesta de formación coeducativa llamada Pentacididad y creada por Begoña Salas de nacionalidad española, dicha propuesta propugna el desarrollo integral de la persona

"Este paradigma pretende ayudar a transformar la visión androcéntrica, patriarcal de las áreas curriculares basada en la invisibilidad de las mujeres, y en la legitimación de una organización social jerárquica que perpetua las relaciones de dominación-sumisión; en estrategias de análisis y herramientas académicas que posibiliten una visión global, crítica, integradora y comprometida con todas y cada una de las personas y con el entorno. Partimos del cuestionamiento del paradigma academicista y patriarcal basado en las relaciones de dominación-sumisión y





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

proponemos un paradigma que reconozca las potencialidades individuales exentas de

los condicionamientos impuestos por los valores de: género, culturales, de clase social o religiosos. A este paradigma le llamaremos de la "Identidad Personal", es decir, que cada persona tiene poder, protagonismo y autoridad y su capacitación integral mediante un modelo coeducativo de desarrollo global a través de los cinco ámbitos: emoción, cuerpo, mente, identidad y ámbito social." (ADIDA, 2010).

Este modelo coeducativo es traído por la Secretaría de Educación de Medellín no solo a la Institución Educativa el Pedregal sino también a otras instituciones educativas de la ciudad donde el contexto social es altamente conflictivo. La propuesta como proyecto dentro de las instituciones tiene como finalidad promover el desarrollo integral de los y las estudiantes fomentando el factor de lo humano, la equidad y la igualdad en aras de mejorar la convivencia entre estos y sus entornos.

Yo personalmente encontraba en esta propuesta la posibilidad de lograr algunos de esos ideales con los que me había soñado desde la Universidad, en especial porque me identifique con algo que en el proyecto Pentacidad se llama *herramientas autorreguladoras*, las cuales tienen como finalidad modelar los comportamientos de los estudiantes en los múltiples contextos que habitan; al comienzo las utilizaba como decía las instrucciones dentro del proyecto, pero con el tiempo las fui adaptando a mi estilo y logre mejores resultados; no en modelar los comportamientos de los y las estudiantes, sino en la autoconciencia de los procesos que ellos llevaban en lo académico y en lo comportamental y aunque hubo algunos resultados positivos mientras duró el proyecto de Pentacidad, no existían evidencias claras que estos cambios se debían al proyecto como tal.

Lo cierto es que esta experiencia me aportó mucho más que los cuatro años y medio de ejercicio docente en los colegios privados, aprendí a combinar y a relacionar de manera más adecuada la teoría, con las vivencias que contaba a los estudiantes. Con el juego y la didáctica, aprendí a descubrir el ser humano que habita a mis educandos, a pesar de sus actos de indisciplina inadecuados y de los resultados académicos no deseados. Cada vez me esforzaba más por fijarme en sus cosas positivas, resaltarlas y felicitarlos por estas, que por estar sancionándolos constantemente por sus actos y comportamientos inapropiados; esto se



ha convertido en un hábito en mis clases y genera unas sensaciones tan agradables en mi al ver sus caras de alegría y de desconcierto en algunas ocasiones y no es para menos. En nuestra cotidianidad por lo regular lo que hacemos es reprochar al otro todo aquello que nos parece inadecuado y en pocas situaciones resaltamos las cosas positivas que hacen las personas.

Recuerdo que lo que me animó a continuar con esta práctica fueron dos situaciones con el mismo estudiante: la primera fue cuando llamo al estudiante para entregarle una hoja con una felicitación porque había mejorado su comportamiento y su participación en mis clases. El estudiante contesta a mi llamado “yo no voy a firma ninguna anotación de disciplina”, y yo, simplemente me aproximé a él y le entregué la hoja; luego de que la leyó vi cómo se le enjugaron sus ojos con lágrimas y me dio las gracias. Días después citaron a la madre del alumno porque su actitud no era buena en las demás clases con los docentes y los directivos, nos reunimos con la madre para exponer la situación; uno a uno mis compañeros docentes fueron contándole a la madre todos esos aspectos de indisciplina de su hijo la señora estaba calmada y notablemente nada de lo que decían los docentes le sorprendía, cuando me tocó el turno de hablar yo solo dije “señora su hijo es un gran hombre, es un gran sujeto y se nota que la ama mucho y se está esforzando por mejorar”. La señora entró en un llanto inconsolable, lo que hizo que la reunión terminara inesperadamente, en aquel momento me sentí tan culpable, no sabía que había hecho yo de malo, media hora más tarde se me aproxima un compañero y me dice “tranquilo que no hiciste nada malo, solo que la señora esperaba que todos hablaran mal del muchacho y no esperaba que algún docente le hablara bien de su hijo”.

Esto que había estado practicando en el aula con mis estudiantes, era de alguna manera muy parecida a algunos de los principios de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, aunque no desde la cosmogonía que tienen las comunidades indígenas que aún conservan parte de su legado ancestral y que implementan el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). Por eso cuando escuché las propuestas de trabajo de grado de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, lo primero que sentí fue admiración y respeto, pues, no creí que existiera algo así, durante los años de formación en la universidad jamás lo mencionaron ni por accidente; lo segundo que sentí fue una fuerte identidad con el SEIP. Luego comencé a pensar que esta forma de educar presentada por



aquellas comunidades, podría ser posible en las aulas regulares, pero nuevamente surgía la pregunta ¿Cómo? **1 de Educación**

Digamos que por azares de la vida veo a la distancia a una excompañera de carrera, Diana Monsalve la veo como haciendo parte de estas presentaciones y la abordo para contarle mi admiración frente todo lo que allí escuchaba y ella comienza a explicarme muchas cosas sobre lo que estaba ocurriendo en aquel lugar y mi curiosidad creció exponencialmente, yo quería saber más y más sobre esa forma de enseñanza, que jamás me habían mencionado en la universidad, y veía en ella la posibilidad de materializar esos ideales que se fueron creando en mí desde los primeros semestres de universidad, y que se afianzaron con mi práctica docente.

Comencé a consultar más sobre la educación indígena y comprendí que:

Esta educación se da cuando los sabedores practican su conocimiento en relación con sus diversos entornos, cuando aprendemos de nuestros padres y la naturaleza material y espiritual: la medicina tradicional; ritualidad; labranza de la tierra; la historia, la enseñanza del cuidado de semillas según las fases de la luna; la cacería, la minga, la yanama y/o el trabajo comunitario; conocer los sitios de repoblamiento de animales; relacionamiento con el territorio, los ríos y las montañas; el conocimiento del calendario productivo; aprender a leer el tiempo y el espacio, los cantos, la música, entre otros. Aprender de la naturaleza, por la práctica, por la tradición oral, los consejos y los ejemplos de los Mayores. La educación propia es el proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte. Este proceso es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general, de acuerdo al género, edad, momento, espacio y comunidad, donde se aprenden normas de convivencia, manejo y conservación de los recursos naturales y así adquiere una identidad cultural. Esta educación se construye y valida por cada pueblo en el marco del SEIP y se concreta a través de su respectivo Plan de Vida. (CONTCEPI, 2013, p. 19).

Comencé a contarles a todas las personas que podía, en especial a mis compañeros y compañeras docentes, sobre lo interesante que sería implementar en mis clases de sociales



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

algunos aspectos del SEIP, la mayoría de mis colegas me animaban a desarrollar un proyecto, me decían que la idea podía ser un trabajo para maestría, el apoyo de la mayoría de los compañeros de la Institución El Pedregal fue fundamental para iniciar dicho proceso, creo que si hubiera estado en otra institución no hubiera iniciado el proceso. Algunos de los compañeros docentes del Pedregal estaban terminando sus maestrías por aquellos días y otros ya eran magister, esta situación me alentaba a iniciar este proceso de maestría.

El primer intento de maestría que realicé fue en la Universidad Nacional de Medellín; sin embargo, me descuidé con los tiempos de la inscripción y como si fuera poco, me inscribí en el curso que no era y en la ciudad que no era. Me sentí frustrado ¿Cómo pude cometer ese tipo de torpezas? Hoy debo agradecer que esto ocurrió, estoy seguro que mi propuesta no se hubiera desarrollado como debería ser. Dicha frustración me hizo desistir de la idea de maestría y me desentendí casi por completo sobre el asunto, pero mis compañeros docentes me alentaban constantemente a continuar con la idea.

Así, para el mes de mayo recibí información sobre la convocatoria para la maestría; a lo cual no le presté mucha atención y ya sobre el tiempo comencé a presentar todo lo necesario y a materializar la idea; decidí que el mejor grupo para trabajar la propuesta era uno de los grados décimos. La elección la realicé pensando primero, en que los tendría también en el grado once y que posiblemente podría hacer algún tipo de seguimiento del proceso luego de su graduación, la segunda razón fue pensando que cualquiera de los tres décimos tenía mejores condiciones académicas y disciplinarias que el resto de los grupos de la institución y por último, yo llevaba seis años trabajando con grados decimos y me entendía con este tipo de población, pero por decisión de la señora rectora de la institución al año siguiente me asignó las clases con los grados séptimos, esto me obligó a cambiar algunos de los planteamientos que ya había formulado en la propuesta de trabajo y aunque en mis primeros cinco años de docencia había trabajado con los y las estudiantes desde cuarto grado, en esta institución educativa jamás había trabajado con población tan joven.

Continué con entusiasmo, les conté a los y las estudiantes como también a los acudientes, padres y madres de familia del grado séptimo que tenía asignado como director de grupo, en qué consistía el proyecto. Dentro de las clases comencé a practicar uno de los





principios de la licenciatura de la Madre Tierra, este principio fue el silencio, al comienzo no funcionó mucho, pero estaba convencido de que, así como aprendemos a caminar caminado, aprenderíamos a hacer silencio haciendo silencio y en relación con el SEIP.

La Institución Educativa el Pedregal desde el 2011 venía presentando pérdida de su población estudiantil lo que había llevado al cierre de algunos grados y a la entrega de algunas de los docentes a la secretaria de educación municipal, y el año 2016 no fue la exención y la plaza que entregaron fue una de las de ciencias sociales y en este caso fue la mía. Por fortuna me asignaron a la Institución Educativa Maestro Fernando Botero la cual queda a menos de quinientos metros de la anterior, y digo por fortuna, porque el contexto barrial de los educandos no me cambiaba, como en términos generales tampoco el institucional, por lo menos en cuanto a los problemas que allí cohabitan.

El 15 de febrero de 2016 llego a esta nueva institución educativa donde tuve que enfrentar un nuevo reto. La asignación como director de grupo de un grado sexto y en las escasas cinco semanas que se llevaban de clases, estaba rotulado como uno de los peores grupos de la jornada y el observador o registro de disciplina contaba un significativo número de llamados de atención los cuales iban desde el desacato y desobediencia a los docentes, hasta las agresiones verbales y físicas. Frente a esta nueva eventualidad pensé que, si mi propuesta funcionaba, debería funcionar con cualquier grado y en cualquier ambiente de aula y que con un grupo con estas características no debería ser diferente. También pensé que quizás este era el grupo más indicado ya que los cambios serían más notables.

## 5. CATEGORÍAS

### 5.2.El principio de La palabra dulce como reconocimiento del otro

Tiquio Dominicó en su trabajo de maestría expresa que un emberá de buen corazón “Es constante en la búsqueda de equilibrio entre todas aquellas personas que nos relacionamos para vivir juntas entre las distintas familias que conforman nuestra comunidad con los distintos grupos sociales” (2017, p. 17). Lo cual va en directa relación con el numeral 2 del artículo 5° de ley 115/94 refiriéndose que uno de los fines de la educación es: “La



formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. Es aquí donde la palabra dulce tiene cabida desde las siguientes experiencias.

Lo primero con lo que inicié con el grupo fue con la implementación del principio de la palabra dulce y por medio de ella a dar origen a otras formas de existencia, como constructora del conocimiento buscando expandirla hasta las realidades de los y las estudiantes para comprenderlas en un diálogo de saberes dentro de los diferentes contextos en que interactuamos, funge como entidad creadora que expande las fronteras de la individualidad a un ejercicio de construcción de conocimiento colectivo donde padres, madres, acudientes, estudiantes, docentes entre otros, hacemos aparte de este tejido de resignificación y de reflexión, llegando a la “...configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades, ampliando, no solamente los niveles de comprensión de las realidades de las comunidades, sino también las posibilidades de las misma. Se propone para este contexto porque “En educación no hay, ni puede haberlo, un lenguaje universal. Este es siempre el lenguaje de alguien, atrapado por “su” tiempo y por “su” espacio (...) la respuesta no se da a un individuo sin rostro y sin entorno, sino a alguien” (Ortega, 2013<sup>a</sup>, p.16).

Entendiendo que la palabra tiene poder y que ésta puede edificar y construir, pero que a la vez puede destruir y desmoronar, me hice muy consciente de una práctica que ya venía realizando como docente, aunque no le había prestado mucha importancia e hice parte de mi cotidianidad, el uso de la palabra para reconocerle a los y las estudiantes, aspectos como el cumplimiento de sus compromisos académicos y disciplinarios; sin descuidar a ningún estudiante pero muy pendiente de aquellos que “gozaban” de mala reputación, como también de aquellos que presentaban barreras del aprendizaje. Me daba a esa labor y aprovechaba cualquier logro obtenido por ellos para hacerles el reconocimiento en público, ya fuera por su puntualidad al llegar a clases, una reflexión sobre el tema que estuviéramos trabajando, porque le colaboró a un compañero o compañera, incluso cuando algún compañero o compañera docente me decía algo positivo del grupo o de un o una estudiante, de inmediato buscaba la oportunidad para reconocérselo. Lo mismo hacía cuando él o la acudiente, madre



o padre de familia iban a preguntar por un o una estudiante a la coordinación, y me llamaban

para expresar su apreciación sobre el o la estudiante; de inmediato buscaba algo bueno o positivo que decir y frente a las dificultades mi exclamación era “¿Qué podemos hacer? Lo primero que logramos con esta práctica fue mejorar la puntualidad en mis clases al igual que disminuir la generación de basuras dentro del aula y la mala actitud de algunos estudiantes no solo en mis clases sino también con otros y otras docentes como lo manifiesta el profesor Carlos Marín, docente del área tecnología e Informática y del área Emprendimiento en entrevista realizada el martes 16 de agosto de 2016:

P: ¿Ha notado usted algún cambio en los y las alumnas del grado 6-2 desde que vengo desarrollando el proyecto con los y las estudiantes?

CM<sup>9</sup>: Si

P: ¿Podría mencionar algunos de los cambios?

CM: En la parte académica, más responsables y menos pérdida, también su comportamiento mejoró mucho al igual que el ingreso puntual de los estudiantes a las clases después del descanso y el respeto y la tolerancia entre los mismos estudiantes. (Entrevista del 16 de agosto de 2016).

La palabra dulce puso a los y las estudiantes en un lugar de reconocimiento diferente al que estaban acostumbrados puesto que ellos y ellas tienen la costumbre de hacerse reconocer negativamente; con frecuencia les gusta que los identifiquen por sus actos de indisciplina, por ser contestatarios o contestatarias con los y las docentes o por ser los que constantemente están involucrados, involucradas en riñas con otros y otras estudiantes. También con frecuencia, los y las profesores, la familia, los y las compañeros de la clase, entre otros, los y las estamos resaltando desde sus falencias, los llamados “defectos” como estudiantes o como persona.

El 22 de noviembre de 2016 en clase de sociales les pregunté a 17 estudiantes, hombres y mujeres, que quisieron participar voluntariamente sobre sus sensaciones y sus

---

<sup>9</sup> Docente Carlos Marín



Facultad de Educación  
cada uno en su hoja y de ellos manifestaron que el más relevante había sido la palabra dulce porque con este principio se sentían mejor al ser reconocidos positivamente por los compañeros y compañeras, como también por sus padres, madres y acudientes; algo también relevante es que se sienten bien cuando ellos y ellas le hacen reconocimientos a otras personas ya sean compañeros o familiares y tenemos dos ejemplos puntuales. Yulieth Restrepo dice: “Me hace sentir mejor, me siento bien cuando me las dicen y me siento bien cuando las digo” (Clase de sociales del 22 de noviembre de 2016). Y Daniel Adolfo Gonzales así: “Me ha ayudado a dirigirme mejor a los demás y de una mejor manera, aunque eso en ocasiones me vuelve más sentimental, pero me ha funcionado bastante y me ha hecho sentir muy bien tanto cuando me dirijo, como cuando se dirigen a mí” (Clase de sociales del 22 de noviembre de 2016). De hecho Daniel Adolfo fue el primero en hacer uso de la palabra dulce al reconocerle y felicitar a otro compañero los cambios positivos que había tenido en el tercer periodo académico y lo animó a continuar así el resto del año.

Rápidamente me surge una inquietud ¿si esto se ha logrado con los y las estudiantes, cuanto más se podría lograr con los docentes?

Dentro de este proyecto me he percatado que cuando los docentes nos reunimos a mirar cómo va el comportamiento de los y las educandos la tendencia es a hablar solo de aquellos que van mal académica y comportamentalmente, ignorando consciente o inconscientemente que: “La educación no contempla al educando como un individuo que debe ser simplemente “conocido” en todas sus variables para asegurar el logro de unos resultados previamente establecidos; no es un objeto o tema de conocimiento. Más bien lo considera como alguien que debe ser re-conocido y acogido en todo lo que es.” (Ortega, 2013a, p. 15).

La palabra dulce no la dejé en el aula con los y las educandos también la lleve a las reuniones de los y las docentes, con las directivas de la institución. En la primera reunión que tuvimos los y las docentes para evaluar el comportamiento y el aspecto académico de los y las estudiantes, mis compañeros y compañeras docentes al llegar al grado 6°-2 comenzaron a mencionar todo “lo malo”, lo negativo del grupo, en especial de Evelyn Álvarez, una





estudiante con altos índices de agresividad, bajo rendimiento académico y que ya había sido suspendido por múltiples agresiones físicas y verbales a sus compañeros y compañeras. De igual manera lo hicieron con la mayoría de estudiantes del grupo en especial con aquellos/as que presentaban barreras para el aprendizaje, pese a que estaban reportados y que sabían que debían implementar otras estrategias con estos y estas educandos. Cuando llegó mi turno, mi oportunidad para tomar la palabra, mis compañeros y compañeras docentes se sorprendieron puesto que comencé a resaltar algunos avances que había notado en algunos de los y las estudiantes, avances en lo disciplinario y en lo académico. Al finalizar la reunión uno de mis compañeros “Javier” se me aproximó y me reconociendo que tales cambios sí se habían dado, aunque los demás docentes hasta el momento no lo habían notado. En adelante algunos de los compañeros y compañeras docentes me comentaban con frecuencia sobre los cambios y logros que los y las estudiantes de mi grupo iban teniendo, esto fue algo importante no sólo para el trabajo con el grupo, sino por el cambio que algunos compañeros y compañeras docente estaban teniendo sobre los y las estudiantes, situación que no fue ajena para el coordinador Carlos Mario Espinosa y la docente apoyo quienes me invitaron a compartir mis experiencias con el grupo 6°-2, con los demás docentes de la institución tanto de la básica primaria, como de la básica secundaria. Al respecto le pregunte al coordinador

P: ¿Qué lo motivo a usted y a la docente de apoyo Diana Bolívar para invitarme a compartir mis experiencias con los demás compañeros y compañeras docentes?

CC<sup>10</sup>: Durante el proceso, se evidencio que muchos estudiantes mejoraron su respuesta frente a situaciones de conflicto que se presentan al interior de la I.E, optando por la mediación en la resolución de los mismos; también se visibilizaron algunos liderazgos que estaban orientados hacia lo negativo. En síntesis, el desarrollo del proyecto, impactó positivamente a nuestros estudiantes, tanto en lo académico como en lo comportamental. (Entrevista julio 31 de 2017)

Algunas de las sensaciones que me invaden, van desde el enojo, la tristeza, hasta el dolor al oír como a algunos compañeros y compañeras docentes referirse a los y las estudiantes con palabras descalificadoras y hasta soeces, me pregunto ¿qué puede permear a

---

<sup>10</sup> Carlos Mario Espinosa, Coordinador de la secundaria.



las educandos. Pareciera que en ellos no existe la vocación de la acogida, que no reconocen en el otro (educando), ese rostro que espera una respuesta frente a la vida, frente al ser y no frente a lo intelectual, como docentes deberíamos recordar y hacer una reflexión constante sobre:

La acción del educar no va, ni se da, en una sola dirección del profesor al alumno, del educador al educando. Y la iniciativa no la tiene el profesor-educador, proponiendo o imponiendo determinados contenidos de un programa ya establecido, sino el educando cuando solicita ayuda y acompañamiento en su formación personal; cuando, desde su vulnerabilidad y necesidad, hace una pregunta en la esperanza de encontrar una respuesta de acogida. Educar, al contrario de enseñar, es responder a una pregunta que se formula desde una situación concreta de necesidad; es estar atento para dar respuesta a las aspiraciones de un sujeto (educando) concreto que se expresa desde situaciones, formas y lenguajes también concretos. (Ortega, 2013a, p.16).

Al comienzo a mis compañeros y compañeras docentes les resultaba extraño que yo resaltara los avances y cambios positivos de los y las estudiantes, sentía que me miraban con sospecha e incluso recibí comentarios incómodos por parte de uno de los profesores dando a entender yo quería cubrir las acciones y comportamientos inapropiados de los y las estudiantes. Lo que quiero es cambiar la forma con que los y las docentes en algunas ocasiones miramos y enjuicamos a los y las estudiantes. Pareciera que como docentes en algunos momentos nos cuesta reconocer y comprender las situaciones emocionales, familiares, contextuales de los y las educandos. La preocupación ante esta situación es constante como lo expresa Ortega:

Con ser preocupante la orientación instrumental o utilitarista de la enseñanza, hay otro aspecto de la misma que merece ser tenido en cuenta: Se detecta una descontextualización del sujeto (educando) a quien se pretende educar. Para nada cuenta su contexto, la realidad (en la que vive. Se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, e iguales son también sus circunstancias. Se asume, en la práctica, que todos tienen las mismas aspiraciones, intereses y dificultades; que la



Lo mismo hice con los acudientes, padres y madres de familia. En las reuniones que tuvieron lugar durante el año, aproveché el espacio para resaltar aspectos positivos de los educandos, reconociendo en ellos no sólo lo académico y lo comportamental, sino también ese crecimiento en el ser que día a día estábamos tejiendo. En estas reuniones la palabra dulce fue dirigida a los acudientes, padres y madres de familia en el reconocimiento y la importancia que ellos tenían como parte fundamental en el proceso formativo de los y las estudiantes. El primer cambio que se logró fue la asistencia de la mayoría de los acudientes a las diferentes reuniones que fueron citados, cosa atípica en esta institución, esto se logra ver en las plantillas de asistencia del grupo, para el 04 de marzo de 2016 de 31 acudientes, padres o madres asistieron 19; para el trece de abril la asistencia fue 30 acudientes, padres o madres 28 cumplieron con la reunión y para el 14 de junio asistieron 28 acudientes, padres o madres de 29.

Eh aquí, como sin ser emberá los y las estudiantes desarrollaron otra característica del emberá de buen corazón, “Es un Emberá que respeta las diferencias, nos relacionamos con personas distintas a nosotros en cosmovisión y cosmogonía. Dicha relación la establecemos a partir del respeto sin sobrevalorar o disminuir a otros y otras.” (Dominicó, 2017, p. 17). Idea que no desentona con el estándar de ciencias sociales que dice: “Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales de diferentes épocas y regiones para el desarrollo de la humanidad”, como tampoco con los lineamientos curriculares en el eje generos 6 que manifiesta: “Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos” (MEN, 2002)

Con la palabra dulce logramos tejer una serie de relaciones interculturales donde ni yo como docente, ni acudientes, padres y madres de familia teníamos el poder sobre los y las estudiantes, superando la concepción intelectualista del docente y el autoritarismo de los adultos como los y las acudientes, padres y madres familia, superando esas formas tradicionales de relaciones de poder donde unos saben y otros son simples recipientes del conocimiento, donde los y las estudiantes se podían expresar desde su sentir y su pensar; la



palabra dulce contribuyo significativamente en el ambiente escolar del grupo, como también entre los y las estudiantes con los y las docentes.

Con los anteriores aportes tanto de los y las estudiantes, como de los y las acudientes padres y madres comenzaron emerger otra categoría que no había contemplado y que en otros momentos también había estado presente, a esta categoría la denominé relaciones intergeneracionales, pues logro percibir que

Los hijos dejan de caminar sobre las huellas de sus padres precisamente porque la transmisión (de los valores, de los modelos, de los comportamientos) no implica únicamente continuidad, sino que contiene también un sentido de dinamismo. A pesar de haber sido socializados en unos patrones educativos y relacionales bastante similares a los de sus padres, los individuos de esta generación intermedia se han encontrado, en cambio, con un contexto diferente, que ha originado la entrada de nuevos valores y nuevas concepciones sociales e ideológicas. (Gomila, 2005, p. 541).

Los acudientes, padres y madres de familia también fueron participes activos en la palabra dulce en una actividad desarrollada el 14 de julio de 2016 y que está detallada en la página 112 en el último párrafo.

### **5.3.El silencio y la escucha, una mira hacia el interior del ser**

Otra de las prácticas y la más frecuente fue el silencio, y la escucha, pero no el típico silencio de palabras impronunciadas, con estudiantes petrificados, como si se hiciera realidad aquel imaginario de la clase perfecta soñada que idealizamos mientras nos preparamos en la universidad antes de conocer la realidad del aula y de los y las estudiantes. Tampoco es un silencio pasivo como se ve en la educación bancaria que inhibe la conciencia de los educandos, que inhibe la capacidad creadora de los y las estudiantes, invisibilizándolos dentro del acto educativo, pero elogiando y resaltando al educador depositario que desde sus libros ostenta el poder y es quien tiene el conocimiento. No. es un silencio activo que invita no sólo a escuchar al otro, sino a escucharse a sí mismo, que invita a hacer conciencia de aquellas cosas que posibilitan, pero en especial a hacer conciencia de aquellas cosas que limitan para hallar la mejor forma de enfrentarlas y superarlas. Porque son muchos los ruidos





Este silencio va acompañado de la escucha; de la escucha al otro y de la propia escucha tejiéndose entre sí para buscar la armonía y el equilibrio que nos permite también tejer mejores relaciones con el entorno de lo humano y el entorno de lo natural; un escuchar a la conciencia que está perturbada por lo que nos agobia dentro de la cotidianidad que vivimos, una escucha que nos permite descubrir otro mundo de posibilidades.

Por medio de estos dos principios los y las estudiantes lograron otra característica de un emberá; Un emberá “Es un ser que auto reconoce y respeta a sí mismo, cuida su cuerpo, sus espacios vitales, sus formas de vincularse con otros y otras.” (Dominicó, 2017, p. 17). De igual manera otro de los fines de la educación “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.” (Ley 115/94).

En la misma clase del 22 de noviembre en la que un grupo de 17 estudiantes expresaron sus sensaciones sobre los principios de Madre Tierra que veníamos trabajando 12 de ellos resaltaron la relevancia del silencio como algo significativo en sus vidas en lo académico y personal; expresaron que el silencio les permitió reflexionar sus metas y sueños, sobre cosas que debían y no debieron hacer y cómo estas los limitaban en su proceso académico al igual que en sus relaciones familiares y con los y las compañeros en el colegio, sin embargo la expresión más recurrente es la sensación de tranquilidad y paz que siente con esta actividad. Por ejemplo:

*Melissa Muñoz: me ha hecho sentir que me alejo de los problemas, que borro los recuerdos tristes.*

*Yulieth Restrepo: Me hace sentir paz, reflexiono sobre lo malo y lo bueno, que hago y que no hago.*



*hace sentir bien, cómoda, con tranquilidad y paz, me hace expresarme silenciosamente, sin ruidos, sin gritos.*

Sobre el comentario que realiza la estudiante Angie, esta última parte la resalto en negrilla porque en otros momentos en las clases de sociales los y las estudiantes, no todos, manifiestan que en muchas ocasiones cuando les corrige, no solo en la casa, sino también el colegio, lo hacen con un tono de voz bastante fuerte.

El primer silencio que realizamos fue guiado, los invité a escribir sobre qué cosas les inquietaba o les preocupaba frente a sus vidas desde el ámbito familiar, los amigos y la escuela. Luego escribieron sobre la responsabilidad o no que tenían sobre estos asuntos; en otro momento escribieron si lo que hacían contribuía o no a la superación de esas inquietudes, y, por último, escribieron sobre lo que debían y hacer para superar esas cosas que los inquietaban. Después de esto, antes de iniciar cada clase hacíamos tres minutos de silencio; al comienzo a algunos y algunas estudiantes les costó mucho hacer el silencio, hasta que al finalizar el año ya sentían la necesidad de este silencio antes de iniciar la clase. En una ocasión en la que no asistí a la institución, dejé unas orientaciones de trabajo, encargaron a una compañera docente de acompañar y guiar las actividades que dejé. La profesora me contó que se sorprendió cuando leyó que la primera indicación era hacer tres minutos de silencio, que cuando la leyó en voz alta los y las estudiantes guardaron lo que tenía sobre la silla y dejaron de hacer lo que estaban haciendo y cerraron los ojos hasta que les indicó la siguiente instrucción. Con estos silencios logramos superar muchos actos de indisciplina, las clases eran más amenas, se tenía una mejor disposición frente a las actividades propuestas como también en el aspecto comportamental, y de respeto por los y las compañeros. En entrevista realizada el 01 de diciembre del 2016.

*P: nosotros hemos hecho por ejemplo el silencio que es uno de los principios de Madre Tierra ¿te ha ayudado este silencio a estar contigo misma y a mejorar tu situación frente a los compañeros?*

*EA: si porque, pues, en cada clase apenas empezamos los tres minutos me ayuda como a entrar en concentración, ayudándome a concentrar más.*



*EA: si porque eso ayudaría a mejorar la disciplina al grupo y tanto disciplinario como académico.*

Otro de los silencios que se desarrollaron en clases eran guiados por mis palabras; Normalmente ocurría cuando el grupo tenía dificultades entre ellos o con un docente; el más significativo fue cuando dirigí el silencio con el fin de trazarnos unos objetivos para la semana de la convivencia, semana en la que desarrollamos actividades de competencia por grupo y grado, Si bien no ganamos las competencias, logramos mejorar el trabajo en equipo, la escucha fue muy importante en esta actividad, en especial porque hubo un momento de conflicto donde tres estudiantes se apersonaron de la situación (Angien Ortiz, Andrés Felipe Vasco y Sara Quintero) logrando que el grupo escuchara de manera respetuosa los diferentes aportes respetando la palabra y opinión de los y las compañeros.

Teniendo en la cuenta lo anterior, la escucha también debe ser un acto reflexivo que nos invita a percatarnos de muchas cosas que nos rodean. La escucha la activamos primero con un ejercicio para seguir instrucciones donde los y las estudiantes buscaban una pareja, se sentaban frente a frente, uno de los dos, toma una hoja con un dibujo o figura y debía describirla parte por parte hasta que el otro compañero logre descubrir qué era. En otro momento en una de las clases retiré a un estudiante del salón por unos minutos mientras el resto del grupo elegíamos un objeto del aula para describirlo a quien estaba afuera; cuando el alumno o alumna ingresaba todos decíamos características del objeto elegido hasta que lograba revelarlo.

Saber escuchar es una invitación a prestarle cuidado y atención a mi interior, al otro humano y al otro natural poniendo nuestra intención; con el silencio y la escucha logramos, los acudientes, madres, padres de familia y yo como docente, comprender los contextos en los que interactuamos, permitiendo también el acto dialógico, invitando a la convivencia, a respetar la diferencia, a acercándonos a nuestras realidades para iniciar desde un nuevo discurso, un discurso de acogida configurado por todos como diferentes. Y si bien la mayoría de los y las estudiantes lo asociaron a las actividades de la clase y le atribuyen el que ellos y



ellas hayan mejorado en las diferentes clases con otros docentes algunos trascendieron a

otro plano, y uno más en relación con sus compañeros y compañeras como lo manifiesta Andrés Felipe Romero y otro u otra estudiante quien olvidó poner su nombre en la hoja donde expresó su sentir:

*Andrés Felipe Romero: la escucha me gusta porque es donde analizamos y escuchamos cosas de vida y así la escucha nos ayuda para entender al otro y escuchar cuando lo necesiten y también un ser escuchado*

*Estudiante quien olvidó poner su nombre en la hoja: Escucha. Esto me ha servido para aprender muchas cosas que yo no sabía o me ayuda para aprender de los aportes de las demás personas.*

En otras palabras, el silencio y la escucha nos invitó a los y las participantes a conformar un grupo más intercultural abriendo el camino a un diálogo de saberes donde colectivamente se construyó el conocimiento teórico y contextual de los educandos, dándole cabida a la reflexión sobre sus realidades lo que permitió resolver una serie de conflictos, permitiendo el buen vivir, personal y comunitario y un buen ambiente de aula, permitió comprender que cada uno de los seres humanos pertenecemos a diversos contextos culturales llevándolos a desarrollar en la práctica la siguiente competencia en ciencias sociales: “Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales de diferentes épocas y regiones para el desarrollo de la humanidad” (MEN, 2002); como también el eje curricular 7 de los lineamientos curriculares “Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación...) (lineamientos curriculares).

Cada uno de los principios que se iban incorporando a las dinámicas de clase le fueron dando una nueva mirada al grupo y sobre el grupo; los cambios no se dieron de la noche a la mañana, fueron lentos pero progresivos como el amanecer y el atardecer que uno solo se percata de estos cuando observa mucha luz o poca luz, respectivamente. Lo significativo aquí es que a pesar de las diferentes dinámicas conflictivas en las que los y las estudiantes se encuentran fueron capaces de hacer consciente varios o muchos de los procesos en los que





estaban, como también de hacerse conscientes, de alguna manera, de lo que ellos debían realizar y aportar para mejorar en los entornos familiar y escolar.

#### **5.4. La observación, una mirada en el reconocimiento del rostro.**

La observación intencionada del entorno fue fundamental en la forma de relacionarse del hombre primitivo y en su comprensión de la naturaleza y de sus ciclos; la observación intencionada trasciende lo visual convirtiéndose en un acto plurisensorial del cuerpo permitiendo una lectura más amplia de las realidades que habitamos los seres humanos. Permite la lectura del lenguaje corporal del otro, comprender los tonos de voz acompañados de los movimientos del cuerpo, la expresión de sus ojos y los aromas que lo envuelven.

Para desarrollar la observación en una de las clases les proyecté diferentes imágenes y ellos debían describir qué sensación les genera cada una de ellas, como también en qué parte del cuerpo sentían eso que les hacía sentir la imagen y por último, describir las posibles causas, sobre el porqué esa imagen le generaba uno u otro sentimiento o sensación. Esta actividad se socializó con el grupo y los y las estudiantes lograron puntualizar y resignificar algunas de sus ideas anteriores desde el ejercicio.

En otra clase, y aprovechando el tema de la discriminación que se estaba desarrollando en la misma, conformamos equipos de trabajo de cinco o seis estudiantes donde les entregué a cada equipo un tema a representar por medio de una mímica. Los demás participantes debíamos interpretar todos los movimientos realizados, todo el lenguaje corporal que utilizaban. Luego de la presentación de cada equipo el resto de la clase decíamos qué interpretamos y porqué lo interpretamos, los de la presentación corroboraban o no lo que estábamos manifestando. La intención de esta práctica de observación iba más allá de una simple adivinación, la intención profunda era aprender a leer esas otras formas del lenguaje que normalmente pasamos por alto, porque la observación intencionada, es como ya lo cité, hecha desde el corazón, desde la historia, el observar para caminar.

Con el desarrollo de la observación intencionada, tanto los educandos como yo, logramos percatarnos de los diferentes cambios que teníamos dentro de nuestra cotidianidad en el aula; por ejemplo el 05 de septiembre de 2016 el alumno Daniel Gómez durante la



Facultad de Educación  
dirección de grupo pide la palabra para felicitar a el alumno Álvaro Otalvaro por que en las dos últimas semanas ha tenido un cambio de actitud positiva y de mejoramiento en las diferentes asignaturas. El mismo alumno, Daniel Gómez, lo manifestó en la actividad de clase del 22 de noviembre al expresar su sentir sobre el principio de la observación:

*Daniel Gómez: La observación me ha servido para mejorar mi punto de vista y la perspectiva sobre los demás y sobre mi vida propia.*

Algo que me llama la atención sobre esta percepción de Daniel fue que su observación no solo fue hacia fuera, sobre sus compañeros y compañeras sino también sobre sí mismo. Es una mirada que parte del reconocimiento de sí mismo a través de los otros, es reconocer que aunque es diferente al otro, comparte un espacio, que aunque existan rasgos culturales diferentes entre él y su compañero también hay otros rasgos culturales que ambos comparten y que trascienden a los símbolos patrios entre otros, rasgos como el lenguaje propio de su generación, al espacio y al espacio que habitan y que en muchas ocasiones yo como docente no comprendo.

Comprender que la observación intencionada es una mirada que reconoce, crea y recrea la vida, las personas, la educación, la cultura, permitió que los y las estudiantes desarrollaran el eje curricular 1: “La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana” (MEN, 2002).

## 5.5. Tejiendo el sueño

Los anteriores principios que habíamos empezado a desarrollar y a practicar necesitaban ser tejidos, pero para esto necesitábamos algo material que los representara desde su realidad, porque si bien en la actualidad es frecuente ver que las personas no indígenas estén practicando o trabajando algunas de las técnicas artesanales de los tejidos de las comunidades ancestrales de Colombia y América en general, tales como manillas de chaquiras, mochilas, atrapa sueños, hamacas, chinchorros, entre otros, estas personas no hacen con el sentido cosmogónico que lo hacen las diferentes comunidades indígenas que lo practican ya que estas personas no indígenas tienen como finalidad solo lo comercial, porque el tejido debe trascender lo material y entrañarse en la memoria colectiva de la comunidad



que desarrolla la práctica, permeando a la familia, la forma de educar, sus leyes, su propio arte; necesitábamos materiales del contexto de los propios estudiantes, pero que también tuvieran sentido para ellos.

Por aquellos días los y las estudiantes estaban haciendo unas manillas con banditas de caucho de colores parecidas a las que se utilizan para los tratamientos para los dientes, se la pasaban tejiendo en todo momento, incluso había ya varias quejas de otros docentes porque los y las estudiantes interrumpían las clases o no prestaban atención por estar tejiendo estas manillas, les veía en los baños, en los descansos, al entrar a clase al salir del colegio. Al escuchar las quejas de los compañeros docentes fue que me percaté de la situación y cuando tuve la clase con los estudiantes de 6°-2 les propuse que hiciéramos estas manillas en mi clase y les expliqué el sentido de esta actividad; como decimos coloquialmente “di en el clavo”, acerté con la propuesta, los y las estudiantes estuvieron muy animados, en especial, aquellos que no sabían hacer las manillas.

Al iniciar la clase en la que trabajaríamos las manillas, lo primero que hicimos fue crear consciencia sobre la importancia de aquella actividad desde lo espiritual, lo académico, lo familiar y lo personal. Para tal fin cada uno escribió en una hoja qué metas se trazaba en esos cuatro ámbitos que mencioné anteriormente, como también cada uno escribió qué hábitos, comportamientos o acciones debía tener para que estos se realizaran, qué cosas debía transformar en su ser para alcanzar las metas propuestas; luego realizamos los tres minutos de silencio buscando la introyección de lo que habíamos copiado. Luego vino la escucha, los que sabían hacer las manillas nos explicaron cómo era que se realizaban, esta escucha estaba acompañada de la observación tanto de los que no sabíamos cómo los que sí sabían. Esto último fue muy interesante porque eran los y las estudiantes los que dirigieron la clase y estaban pendientes, observando activamente el cómo lo hacíamos y sus correcciones eran con palabra amorosa, con palabras dulces.

Identificar el tejido como una metáfora para trabajar con los diversos entramados, lugares comunes y diferenciales, con los sujetos, sus historias, sus comunidades, sus culturas, sus sueños y posibilidades, dio paso para desarrollar el eje curricular 2“Sujeto, sociedad civil



Luego de que cada uno terminara su manilla las unimos todas y en lugar de realizar una gran manilla hicimos un espiral que representara el año escolar; sin embargo el tejido aun no terminaba, faltaba involucrar en este tejido a la familia, ya que este no se trata solo de los sueños y metas de un grupo de estudiantes y un docente, pues, si fuera así se continuaría con la visión fragmentada de la sociedad, de la cultura y de la educación, porque lo colectivo y comunitario también involucra a las familias logrando un tejido más heterogéneo donde interactuamos no solo como sujetos, sino como representantes de la generación que nos tocó vivir, que en dicha interacción transmitimos y nos renovamos mutuamente desde el conocimiento y la cultural compartiendo nuestras realidades dentro de una praxis buscando superar la visión individualista en la que nos movemos actualmente como sujetos y culturalmente y no dentro de un acto egoísta.

Durante la actividad noté que los y las estudiantes ponían mucho empeño en lo que estaban haciendo, sentí y observe que lo hacían con alegría, es como si realmente estuvieran materializando en ese tejido un sueño; ya ha pasado casi un año de la actividad y algunos me han preguntado si aún existe la tira que tejimos y con la que hicimos el espiral, sonrén con entusiasmo al verla y comienzan a contar momentos de aquella actividad e incluso Julián Vasco me dijo: “Y lo logramos, bueno, los que terminamos”

### **5.6.Las familias como aporte al tejido**

Las familias son un eje fundamental en este proceso porque “son los referentes para el desarrollo de las personas, en lo afectivo, en lo social, en los aprendizajes de las lenguas, las costumbres, entre otros que son referentes para la construcción de la identidad cultural.” (CONTCEPI, 2003, p. 44).

Por esto hay que entender a la familia es una relación no solo de padre y madre, sino también como “la familia grande, integrada por los abuelos, los tíos, las personas u otros seres que están cercanos biológica, cultural y espiritualmente es la base fundamental de la formación de los seres y la conformación de comunidades.” (CONTCEPI, 2003, p. 44),





## Facultad de Educación

La familia es la primera formadora y fuente principal de conocimientos y educación en todas las etapas de la vida. Esta educación es primordial para una formación integral como indígena, especialmente en sus primeros años. Este principio debe tenerse en cuenta en la articulación con el proceso de la educación escolarizada: en la edad, en el sexo, en los contenidos y metodologías, entre otros aspectos, dando continuidad a la educación familiar y comunitaria. La familia es quien hace la sociedad, es la que construye comunidad y en ese sentido es eje de la organización de los pueblos. (CONTCEPI, 2003, p. 44).

En la actualidad las familias como se han concebido desde el imaginario cristiano compuestas por un padre, una madre y los hijos se han ido diluyendo por las diferentes dinámicas sociales como el madresolterismo, la necesidad económica de convivir con otros miembros de la familia como abuelos, tíos, e incluso con amigos, familias que incluso están compuestas por parejas de homosexuales, esas familias nucleares como se les ha conocido han sido un referente de sociedad ideal han cambiado, sin embargo en un pensamiento más amplio, no importa quienes o cuantos son los miembros de una familia, lo que realmente importa es que aquello que concebimos como familia es parte fundamental en nuestro proceso formativo como seres humanos, como seres pertenecientes a una sociedad que se construye como comunidad; Las familias de institución educativa Maestro Fernando Botero no son ajenas a estas nuevas realidades y deben ser tenidas muy en cuenta dentro del currículo y los planes de estudio como agentes activos de los y las estudiantes.

Con las familias propuse trabajar desde la clase y desde los mismos temas de sociales con preguntas que lograran acercarnos a las realidades que vivimos dentro de la cotidianidad en la ciudad de Medellín. El tema era el *conflicto*, este lo veníamos trabajando dentro de la institución por la situación frente al proceso de Paz y las negociaciones entre las FARC-EP y el gobierno colombiano en la Habana Cuba. Sin embargo, el tema lo abordamos desde el conflicto que se vive dentro de la ciudad de Medellín, como tal en el barrio el Pedregal y barrios aledaños, las preguntas fueron enviadas a la casa de los y las estudiantes y para que



los y las acudientes, padres y madres de familia, y también otros adultos que nos quisieran acompañar, tuvieran idea de lo que desarrollaríamos en la clase.

La clase se realizó el 24 de octubre de 2016, a esta asistieron ocho mujeres adultas y tres hombres adultos entre los 21 y 63 años de edad; la clase se inició con los tres minutos de silencio como de costumbre, los acompañantes no se sorprendieron dado que los educandos ya les habían comentado cómo eran las dinámicas de las clases de sociales conmigo. Luego de este silencio los acompañantes comenzaron exponer sus ideas frente al concepto de conflicto, planteando sus preocupaciones frente a los riesgos que pueden correr los niños, las niñas, adolescentes, los jóvenes frente a los grupos delincuenciales de la zona, el consumo de sustancias psicoactivas, de alcohol, de tabaco, por otro lado surgieron inquietudes sobre el abuso infantil, el madre solterísimo, y muchas otras; también hablamos sobre las posibles causas y consecuencias de estos fenómenos, de igual modo se plantearon alternativas de prevención y de la responsabilidad que tenía la familia, el estado y la escuela en la educación de los educandos; los y las estudiantes participantes también aportes significativos frente a los diferentes temas, al igual que cuestionaron algunas posturas de los acompañantes, pero en otros casos las apoyaron.

La actividad dejó percepciones divididas entre los y las acudientes, los padres y madres de familia que participaron por ejemplo:

Madre de Emmanuel Abilorio

*Me gustó lo que se participó, tuvimos conocimiento de muchos detallitos que no tenemos con ellos y esperamos que podamos tener otras charlas, así como la de hoy.*

Abuela de Sara Ruiz

*La clase pasada con los alumnos se compartió y se participó; tuvimos conocimiento de muchas cosas de ellos.*

Aquí logré ver como estos acudientes sintieron que podían comprender más cosas de los y las estudiantes, que los y las estudiantes tienen una percepción frente a la vida, logré notar que estos acudientes se interesaban por comprender un poco más el punto de vista de los y



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

las estudiantes, logré notar la cara de asombro de la mayoría de los adultos participantes al escuchar algunas de las reflexiones de los y las educandos, pareciera que sus gestos dijeran

“ estos niños, niñas y adolescentes comprenden el mundo más de lo que pensamos”. Los y las estudiantes no fueron excluidos en la construcción del conocimiento por ser menores de edad lo que permitió crear una conciencia colectiva sobre algunas cosas que nos inquietaba a todos los participantes en los procesos educativos y formativos de los educandos.

Sin embargo para otros a pesar de reconocer la mirada de los y las estudiantes sobre el mundo que los rodea siguen pensando que estos son superficiales o quizás poco profundos como lo manifiesta

Johana Marín, acudiente de Laura Vanessa Jiménez

*Me pareció súper bien, muy poco el tiempo, lo que más me llamo la atención de la clase fue conocer básicos de los niños, la verdad es que eso es lo que se está viendo hoy en día sobre los adolescentes, que no saben para dónde coger.*

Pero en general todos los adultos que participaron concluyeron que la actividad fue pertinente porque desde su postura como mayores de edad y responsables de ellos como estudiantes tenían mucho que aportes para la vida, los y las acudientes expresaron que sus experiencias de vida son importantes para contribuir en la formación y en la vida de los educandos y de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en general.

Ángela María Muñoz

*Para mi es una nueva experiencia, porque uno siento temor hacia los alumnos, pero feliz, feliz de poderme expresar para que ellos cojan un poquitico y no sean tan intolerantes y tan novachones<sup>11</sup> y que vean que uno estudio con sacrificio y con humildad.*

Luzdei Gómez Hernández

---

<sup>11</sup> Persona altanera, displicente.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

*La actividad me encantó porque es una forma de como que ellos vean que las cosas*

*para nosotros no fueron tan fáciles como las son para ellos hoy en día y que lo material y las, o sea se están dejando llevar por muchas cosas que nosotros no tuvimos y somos, quizás, muy diferentes a como pueden ser ellos hoy en día y también me sentí muy bien y quisiera que ellos captaran un poquito y cogieran de las experiencias vividas de nosotros y vean la diferencia de vida que ellos tienen hoy.*

Johana Marín, acudiente de Laura Vanessa Jiménez

*Me pareció súper bien, muy poco el tiempo, lo que más me llamo la atención de la clase fue conocer básicos de los niños, la verdad es que eso es lo que se está viendo hoy en día sobre los adolescentes, que no saben para dónde coger.*

A diferencia de los adultos, que no todos comprendieron o asimilaron las diferentes posturas de los y las estudiantes, estos reconocieron la importancia de la experiencia de los adultos como un aporte significativo para sus vidas y se mostraron más comprensivos frente a la opinión de los adultos.

Daniel Adolfo Gómez

*La actividad me pareció interesante porque está bien saber que los papás se preocupan por uno, las opiniones que ellos tienen sobre lo que nosotros hacemos en nuestra vida cotidiana e interactuar con ellos sobre... intercambiar pensamientos. Me gustaría que esta experiencia se volviera a repetir, pues sí, es una experiencia muy buena, una muy buena forma de aprender y si es un cambio, no es una como las clases monótonas de siempre, cambia, cambia un poco la clase.*

Evelyn Álvarez

*Me gustó mucho la clase porque pues, supimos lo que los padres opinaban, de pues sí, de que tenían miedo, de que nos enredáramos, eh, pues si me gustó mucho.*



**Facultad de Educación**

*Me gustó la clase porque estuvo muy dinámica, los padres participaron mucho, podemos aprender mucho de ellos.*

Otro aspecto en el que algunos los y las acudientes, padres y madres hicieron énfasis fue sobre la relevancia de este tipo de espacios para interactuar con sus hijos de manera indirecta, es decir, les pareció llamativo el poder expresar sus ideas, reclamos e inconformismos frente a las acciones de sus hijos e hijas y acudidos sin que ellos se sintieran atacados, pues la mayoría de los adultos hicieron muchos de sus aportes sin mencionar directamente a los y las estudiantes, la mayoría de los adultos participantes manifestaron que se les dificulta es tipo de diálogo dentro del núcleo familiar porque los y las estudiantes se sienten atacados por ellos como acudientes, padres o madres.

Papá de Juan Manuel López Cruz

*Hombre, que actividad tan buena, buena, ayuda mucho a que comprendamos más a nuestros hijos, ayuda mucho porque si uno les dice algo en la casa tratan de enojarse; o no, se enojan como si uno les estuviera haciendo algo malo. Con esta actividad dije muchas cosas que quería echarle a mi hijo, pero que también creo que le puede ayudar a los demás pelaos; deberíamos tener más charlas como esta.*

Esta actividad contribuyó significativamente en la apropiación que los padres, las madres, los y las acudientes tuvieron en adelante frente a los diferentes compromisos que tenían sus hijos, hijas, hubo también un dialogo más frecuente y más ameno entre las familias conmigo como docente, lo que también me llevó a mí atener otra mirada sobre lagunas de las familias del grupo.

Otra cosa que pude comprender con esta actividad es que muchos de los comportamientos y formas de pensar de los y las estudiantes vienen desde sus núcleos familiares, por tal motivo es necesario y pertinente vincular a las familias en los procesos formativos como parte del plan de aula, como parte del plan de estudios de las áreas y asignaturas, trascender la escuela de padres y las reuniones de informes académicos, volver



## 5.7. Comunidad, un espacio de interacciones

Con la clase del 24 de octubre de 2016 también logramos trabajar la idea de comunidad, entendida esta como:

“...un espacio de socialización e intercambio a partir de la cual se desarrollan valores, costumbres, comportamientos, saberes y muchos otros elementos de la convivencia cotidiana, que son fuente de la formación integral de las personas. En la comunidad permanece el sentido colectivo, que se revierte en las familias que conforman los pueblos con derechos, identidad, cultura y territorio. (CONTCEPI, 2003, p. 44).

El que hayamos desarrollado una clase con diferentes acudientes, padres y madres familia permitió darles a ellos y ellas participación activa como miembros de la comunidad educativa<sup>12</sup>; la idea, incluso, es invitar a otros miembros de la comunidad educativa a que participen de estas actividades para que los y las estudiantes puedan recibir conocimientos de diferentes grupos de personas.

En uno de los encuentros con el profesor indígena Abelardo del resguardo Marcelino Tascón del municipio de Valparaíso, me contó que cuando él tenía la clase preparada para hablar sobre la vida, invitaba a una de las parteras para hablar sobre el tema, sobre la ombligada como parte de la conexión del emberá con la Madre Tierra y con este sobre la vida misma, que cuando iba a hablar sobre la salud, invitaba al médico tradicional o sobre la religión y divinidades quien era invitado era el jaibaná;<sup>13</sup> lo que no quiere decir que el profesor desconozca o no entienda el tema, se trata más bien de abrirle las puertas a otros miembros de la comunidad para que compartan sus conocimientos, es más el salón de clase

---

<sup>12</sup> Se entiende por comunidad educativa no solo a los alumnos, docentes y directivos docentes, sino también a los acudientes, padres, madres de familia, secretarias o secretarios, personal de aseo, personal de la tienda, egresados, personal de la biblioteca, a los y las vigilantes.

<sup>13</sup> En las comunidades emberá es quien tiene la conexión con los espíritus, más no los espíritus que como se conciben en la religión cristiana.



durante mis visitas las personas entraban hasta al aula a saludar al profesor Abelardo, algunas madres estaban en un costado dialogando entre sí, los y las estudiantes desde el aula podían saludar a otros niños y niñas que estaban por fuera; es aquí cuando me surgió la idea de invitar a las familias de los y las estudiantes a dar la clase conmigo; solo me queda decir frente a este tema, que los y las docentes deberíamos ser menos temerosos y egoísta de compartir el aula con otras personas, en especial con las familias de nuestros y nuestras estudiantes, que más que un problema, como en ocasiones los vemos, son un punto de apoyo en el proceso formativo de nuestros niños, niñas y adolescentes, que este tipo de propuestas permiten el dialogo de saberes y como tal la posibilidad de crecer como ciudadanos interculturales.

## 6. SUBCATEGORÍAS.

### 6.1.¿Qué ha ocurrido con las generaciones?

Hablar del concepto de generación no resulta tan sencillo como pareciera dado que este tiene varias concepciones y se debe comprender que

En sentido general, la generación no es un “grupo concreto” cuyos miembros están ligados por vínculos recíprocos como la familia, la tribu, las asociaciones y otros. La pertenencia a una generación “potencial” está fundada en el ritmo biológico de la existencia, con su duración limitada y sus procesos de envejecimiento. Pero el carácter biológico no dice nada de los fenómenos sociológicos: para un individuo, haber nacido en una cierta fecha no implica de por sí una pertenencia colectiva, sino más bien una de orden demográfico. Lo que el año de nacimiento hace es asignar al individuo una “colocación” (o “posición”, *Lagerung*) en el proceso histórico. (Donati, 1999, p.15).

El concepto de generación dentro de este trabajo lo referiré de acuerdo a como lo entiendo en los momentos en que entre los docentes de la institución educativa Maestro Fernando Botero hablamos de los diferentes conflictos que se viven dentro de las familias.

Defino la generación como la ubicación de un grupo de personas en un contexto histórico, espacial y social determinados lo cual les da unas características similares; al decir histórico hago referencia a la época en que se nace, la cual está rodeada de una serie



al mencionado especialmente en relación al contexto geográfico en el que interactúan un grupo de personas y su relación con este entorno y desde lo social es ese entramado de relaciones que envuelven al grupo de personas con una características culturales.

Si bien las características generacionales hace unas décadas atrás estaba fuertemente influenciada por las características de la familia y su entorno cercano, en la actualidad estas características generacionales se han visto influenciadas significativamente por los diferentes medios de comunicación, las nuevas tecnologías y las redes sociales las cuales han ido cerrando las brechas entre las características entre generación y generación, esto hablando de las dos últimas décadas, porque si comparamos una generación de la última década con una generación de los años 50 la brecha es significativamente amplia, en otras palabras “cambian los parámetros con base en los cuales es definida la edad social, es decir; las expectativas, las normas, las representaciones, los estilos de comportamiento atribuidos por la sociedad al individuo sobre la base de un criterio temporal, cuándo debe entrar o salir de los papeles sociales extra familiares.” (Donati, 1999, p.15). Ahora, hay que seguir reconociendo que la familia continua siendo una gran transmisora de la herencia cultural de los sistemas de valores entre las generaciones que con el paso del tiempo terminan siendo de alguna manera violentas por los factores mencionados al inicio de este párrafo, aunque no son los únicos.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, las relaciones intergeneracionales terminan siendo con mucha frecuencia conflictivas dado que las dinámicas en los ritmos del aprendizaje han cambiado, antes los padres y abuelos eran los referentes del conocimiento dentro del núcleo familiar estos se han sentido remplazados por el conocimiento que brindan las actuales redes sociales y los diferentes medios de comunicación.

La generación de los hijos menores de edad hoy aprende mucho más rápido que las precedentes, por el mayor “bombardeo informativo” a que está sometida. Pero es también más probable que pierda los valores o las actitudes adquiridas en una cierta fase mucho más rápido que antes. Ello porque, si en el pasado la socialización era lenta y repetitiva, hoy es más rápida pero también está más sujeta a la obsolescencia. (Donati, 1999, p.15).





**Facultad de Educación**

Las relaciones intergeneracionales son aquellas que se dan entre personas de distintas generaciones, es decir, aquellas que se dan entre padres/madres e hijos, abuelos y nietos, maestros y alumnos, etc. Las relaciones familiares son el tipo de relación intergeneracional que adquiere mayor importancia ya que se dan de forma natural y a la vez son también la posibilidad de generar relaciones interculturales dado que cada grupo generacional está permeados por diferentes contextos en el tiempo y es espacio, como tal son a la vez la posibilidad de un dialogo de saberes donde todos podemos aprender de todos.

Las diferencias entre las generaciones que conforman las relaciones intergeneracionales, vienen dadas principalmente por la diferencia de edad de los participantes de las mismas. Esta diferencia, aporta a estas relaciones diferentes puntos de vista que vienen dados por las múltiples experiencias vividas a lo largo de la vida. Estas experiencias, junto con otras vividas con otras personas bien sean de la familia o pertenecientes al contexto social de cada persona, intergeneracionales o no, hacen que todas las relaciones se conviertan en un intercambio de conocimientos. (González, 2015, p.16).

A ese intercambio de conocimientos que se menciona al final del anterior párrafo, dentro de los principios de la Licenciatura de la Madre Tierra es al que dentro de este trabajo llamo diálogo de saberes.

Dentro la clase del 24 de octubre de 2016 no era un solo padre, una sola madre o un solo acudiente conmigo como docente que estábamos allí interactuando con los y las estudiantes, éramos doce adultos dentro de los que habían una hermana mayor, un padrastro, una amiga de la familia que estaba en representación de una estudiante, dos tías; no sólo estaban unos padres y madres con el docente y 28 estudiantes, estábamos concentrados una diversidad de generaciones compartiendo y reflexionando sobre nuestras visiones de la vida con base al concepto de conflicto, pero este relacionado con las dinámicas sociales de la ciudad de Medellín haciendo énfasis en los contextos de las familias, los barrios en que viven y habitan como de la institución educativa en sí misma.



rendimiento académico y el desempeño de los y las estudiantes al dialogar con los y las académicos, padres y madres de familia me han contado sobre las tensiones que se viven entre los diferentes miembros de las familias, tensiones que en la mayoría de las ocasiones giran entorno sobre quien tiene la razón sobre alguna concepción o visión la vida o interpretación de las realidades que habitan. Pese a todo la

Familia sigue siendo un factor importantísimo de mediación. En efecto, es crucial ya sea para el aprendizaje en las primeras fases del ciclo de vida generacional (una generación no puede formarse y crecer si no tiene, en los padres, un punto de confrontación), ya sea como contexto y carga funcional que da el *imprinting* a la fase adulta de una generación, tanto como “colchón” para retardar, calmar o en todo caso hacer menos penoso y difícil el declinamiento<sup>14</sup>. (Donati, 1999, p.21).

Bajo la idea del anterior párrafo es que animo las actividades en las que busco involucrar e integrar a los y las académicos, padres y madres de los y las estudiantes, pero no en un discurso vertical en el que el docente, los y las académicos, padres y madres son los que tienen el conocimiento por tener más edad y más experiencia, sino desde la idea que los y las estudiantes también tienen un conjunto de conocimientos y experiencias que nos pueden aportar a nosotros como adultos y que incluso nos podrían ayudar a interpretar un poco mejor los contextos en los que interactuamos con ellos y ellas.

En estas relaciones intergeneracionales es donde se debe dar el diálogo de saberes, pues este permite un pensamiento abierto a la escucha del otro para tejer el conocimiento entre todos construyendo y deconstruyendo, significando y resignificando las realidades que cada vez son más cambiantes, llevándonos a unos niveles más profundos en la comprensión de estas realidades de la comunidad las que habitamos logrando quizás así una mejor convivencia; es posible que estas actividades donde los padres, madres, los y las estudiantes

---

<sup>14</sup> De manera diversa a la de un tiempo, cuando el declinamiento físico y motivacional era dado por descontado, era visto como “natural”; la sociedad de hoy propone, en cambio, otro “modelo generacional”: las generaciones pueden no sólo “declinar menos rápidamente”, sino también hasta reaprender —sobre la marcha— un modo de vida en una edad biológica más avanzada. De aquí la mayor precariedad, pero también el mayor dinamismo de las generaciones. (Donati, 1999, p.21).



participaron, hayan tenido incidencia en el éxito escolar al finalizar el año a pesar que al inicio del año el grupo era tipificado como uno de los peores grupos de la jornada.

### **6.3. Espacio geográfico territorio, territorialidad y cosmovisión**

El territorio para los seres humanos es algo que ha trascendido los instintos del animal, los humanos hemos cargado el territorio de sentimientos y significados, pues, en el vivimos, soñamos, amamos, anhelamos entre otras cosas, el territorio para los humanos no es simplemente habitado para satisfacer nuestros instintos de alimentación y reproducción, habitamos el territorio porque en él hemos construido nuestros sistemas de creencias y de valores y con ellos unas formas de relacionarnos con un espacio en particular o más bien con cada uno de los espacios que habitamos dentro de la cotidianidad de nuestras vidas y con aquellos que vamos a conocer, el territorio y la territorialidad adquieran sentido de orden cultural cargado de significados que nos permiten comprender el mundo que nos rodea, las realidades que habitamos, a lo cual le denominamos con frecuencia, sentido de pertenencia, “Los sentimientos de pertenencia, como partes de la identidad, pueden orientarse hacia múltiples lugares, por ejemplo, la casa donde se pasó la niñez, una cuenca hidrográfica, una universidad (...) El sentido de pertenencia puede presentarse en las escalas local, regional y nacional.” (Castillo, 2006, p. 96).

Llevar estas prácticas con un sentido de consciencia del territorio desde cosmovisión indígena a la educación no indígena, es una alternativa que me permitió abordar algunos de los fenómenos sociales de estos niños, niñas y adolescentes que los han llevado a la pérdida de identidad frente a la nación y a los contextos de sus entornos y a generar algunas posibles alternativas para enfrentar estos fenómenos. También me permitió desarrollar la idea de identidad intercultural con los y las estudiantes en la medida que logramos comprender que “desde el punto de vista identitario, nos enfrentamos a la construcción de múltiples identidades que pueden ir desde la escala local hasta la global (...) denomina un sentido global del lugar. Este último adquiere cada vez mayor relevancia en su relación con la construcción de identidades dado que es una parte irreducible de la experiencia humana ya que un sujeto está en un lugar, así como se encuentra situado en una cultura.” (Castillo, 2006, p. 96).



el espacio geográfico desde la idea de *territorio, territorialidad y cosmovisión*, en relación con el contexto de cada uno de los participantes, llegando a un tejido de contextos entre los estudiantes participantes, bajo la idea que para educar es necesario movernos en las coordenadas espacio-temporales de los educandos, puesto que es allí donde viven sus experiencias, donde viven sus realidades, como ya lo cité anteriormente donde “todo individuo cuando viene a este mundo hereda una gramática, es decir, un juego de lenguaje, un conjunto de símbolos, signos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural.” (Mèlich, citado por Ortega, 2013a, pág. 18).

Al pensar en qué actividad debía desarrollar para la introyección, apropiación y vivencia de estos conceptos de manera contextual, recordé la tercera visita que realicé a la comunidad emberá del resguardo indígena Marcelino Tascón del municipio de Valparaíso al suroeste del Departamento de Antioquia. Allí el docente indígena Abelardo Tascón Vélez siempre me recibía con los y las estudiantes de cuarto y quinto; aquel día el profesor se levantó y fue hasta el tablero donde dibujó un croquis del resguardo sin ningún elemento en su interior, luego les solicitó a los y las estudiantes que se dividieran en dos grupos de trabajo. Después, en pliegos de cartulina, los estudiantes hicieron su propio croquis por equipo de trabajo donde fueron poniendo elementos como el río, árboles, en especial animales que por ahí habitan, los animales de los que ellos subsisten, de esta manera demostraban su reconocimiento y sus conocimientos frente al resguardo como territorio; aunque cada equipo trabajó por separado, ambos mapas estaban espacializados de manera similar, es decir, ubicaron las especies de animales y plantas como también al río en lugares similares dentro de cada uno de los croquis.

Después de terminar el trabajo con los mapas que realizaron, cada equipo de trabajo explicó la importancia de cada uno de los lugares del resguardo, como los lugares sagrados y por qué son sagrados. Explicaron la importancia de las diferentes plantas que allí se encuentran, cuáles eran para la alimentación, cuáles para la medicina y cómo se utilizaban según la enfermedad. Así mismo explicaron por qué unos animales se encuentran en ciertos lugares y por qué no en otros. Era evidente su conocimiento y relación cosmogónica con el resguardo y con la misma comunidad; a pesar de ser niños de cuarto y quinto grado de





escolaridad, tenían clara la importancia del resguardo y el cuidado de todo cuanto allí habitaba en aras de la conservación de su cultura, tradiciones y religiosidad ancestral como emberás.

La actividad que había desarrollado el profesor Abelardo con sus estudiantes era muy similar a unas que yo había realizado varios años atrás con mis estudiantes, con una diferencia, nunca había trabajado la actividad desde el sentido de la cosmovisión y la consciencia de lo que es y lo que implica habitar un territorio; esta perspectiva es importante para los emberá en la medida que:

...es la manera particular de sentir e interpretar el mundo. Con rituales, interacción entre seres del mundo de la espiritualidad, con consejos de los mayores, aprendizajes con la naturaleza, la tradición oral, el trabajo, las costumbres y prácticas de cuidado con la niña y el niño, cada familia y en general cada cultura va asegurando la generación de valores, habilidades, aptitudes y actitudes que constituyen los criterios y principios de orientación que van consolidando cosmogonías y cosmovisiones que los distinguen de otras culturas y siembran las raíces profundas de su ser e identidad cultural. De esta manera cada pueblo indígena mantiene su continuidad histórica y demuestra su fortaleza, con la expresión de su identidad, el respeto y valoración de la identidad de los otros. (CONTCEPI, 2013, p.73).

Así como para los emberá el territorio y su relación con este es parte fundamental de su identidad, para nosotros los mestizos también lo deberían ser ya que en los fines de la educación en el artículo 5° de la ley 115/94 en su numeral 10 nos invita a : “La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.”

1 8 0 3

Para aquellos que hemos nacido y vivido en la ciudad de Medellín nuestra relación con el territorio va desde el imaginario de la hegemonía paisa (antioqueño) frente al resto del país, como un territorio de una raza pujante y prospera, hasta las realidades que vivimos en la cotidianidad como la estratificación socio-económica y las barreras invisibles impuestas los grupos delincuenciales de los diferentes barrios de la ciudad; teniendo en cuenta esto



último, para los y las estudiante participantes el territorio está marcado por las dinámicas de

la violencia entre los grupos de influencia de la zona, por hecho de vivir en una calle X ya se encuentran limitados para pasar a otro lugar del barrio so pena de ser agredidos física y verbalmente o ser asesinados, estas mismas dinámicas se han visto reflejadas dentro de la institución educativa donde algunos de los y las estudiantes se han apropiado de lugares impidiendo que otros compañeros y compañeras puedan estar allí.

Desde esta perspectiva la cosmovisión dentro de las prácticas que vengo realizando será entendida como la idea que cada sujeto, cada familia y cada grupo de personas tiene sobre los lugares en que vive y cómo ese territorio se relaciona en los diferentes aspectos de la vida, partiendo desde sus realidades e historias. Desde esta mirada, dividí la actividad en cuatro etapas. En la primera, los estudiantes realizaron un dibujo de su habitación incluyendo la cama, señalaron por donde iniciaba el amanecer dibujando un sol indicando si era por la cabeza, los pies, la mano derecha o la mano izquierda, esto como si estuvieran acostados en la cama; igualmente en esta etapa dibujaron sus casas indicando la ubicación de sus habitaciones y por donde aparecía el sol, luego desde el dibujo del sol como referencia señalaban el occidente, el norte y el sur; después escribieron cuál era el lugar más importante dentro de sus habitaciones y por qué. Eso mismo hicieron con el dibujo de la casa, describieron el cómo les gustaría mantenerlo y que deberían hacer para tal fin.

Cuando los y las estudiantes socializaron la actividad en relación: cómo les gustaría mantenerlo y que deberían hacer para tal fin. Manifestaron la importancia del cuidado de estos espacios, no solo para su beneficio, sino también para el beneficio del resto de la familia comprendiendo así que este espacio es una construcción social y que para los otros miembros de la familia también representa y significa algo, “el sentido del lugar es el resultado de los significados que la gente da activamente a sus vidas.”

(Castillo, 2006, p. 100).

1 8 0 3

En la segunda etapa, los estudiantes realizaron el dibujo del recorrido de sus casas hasta llegar al colegio resaltando algunos lugares como mini mercados o tiendas de abarrotes, legumbrerías, carnicerías y similares; otros lugares como las farmacias, centros médicos, talleres de mecánica, parques infantiles, gimnasios al aire libre, lugares para el deporte y



lugares donde se reúnen los grupos barriales como los de danza, teatro o la acción comunal y la parroquia. Algunos de los estudiantes señalaron lugares de venta y consumo de drogas ilegales o lugares de concentración de los grupos delincuenciales, de igual manera señalaron lugares donde se reúnen jóvenes que tienen otros estilos de vida.

En esta etapa describieron la relevancia de estos lugares para calidad de vida, estilos de vida, la salud, la organización social del barrio, la imagen de la zona, escribieron el cómo les gustaría que fueran estos lugares que señalaron dentro del recorrido y cuales compromisos debían asumir las comunidades para que esto se diera, de igual manera escribieron el compromiso de ellos como agentes activos en la comunidad. La estudiante Sara Quintero dice:

“En los parques donde hay juegos para los niños yo vi a muchachos haciendo ejercicio y fumando marihuana; los niños no podemos estar ahí jugando, que miedo; además, eso no es para hacer ejercicios; también vi que el parquecito es todo lleno de basura, deberían poner canequitas para tirar la basura. Y para los que quieren hacer deporte, deberían pagar, junto al Liceo Pedregal<sup>15</sup>, ahí, hay un gimnasio.”(Clase de sociales del 26 de abril de 2016).

Andrés Felipe Vasco también participa al respecto aportando que:

“profe, yo no le veo tanto problema a que hagan ejercicios en los parquecitos, yo lo que veo muy feo es que fumen vicio<sup>16</sup> y que tiren tanta basura y la basura la tiran también los niños que juegan en los juegos, ¿Cierta profe que eso también ayuda a que se dañe el clima y tengamos más calor? Es que las personas en la calle nos deberíamos comportar como en la casa, no ser tan cochinos” (Clase de sociales del 26 de abril de 2016).

En este punto no habían ampliado su visión de lo local en “un *sentido global del lugar*, lo cual implica el reconocimiento de las características de lo global y lo específico del lugar. Es decir, el mundo global puede vivirse desde la localidad.” (Castillo, 2006, p. 94);

<sup>15</sup> Institución Educativa El Pedregal.

<sup>16</sup> Fumar marihuana.



Llevando la consciencia de los cuidados del entorno dentro de la casa a los cuidados del entorno por fuera de esta, de igual forma se notó que los y las estudiantes estaban tomando consciencia sobre la importancia de saberse relacionar con los entornos que habitamos y que si todos cuidamos todos nos beneficiamos, es decir, que habían comenzado a pensar no solo en el cuidado de sí, sino también en el cuidado del otro.

En la tercera etapa los y las estudiantes realizaron un dibujo interno de la planta del primer piso de la institución educativa en la que estudian, este trabajo lo desarrollaron por equipos. Para llevarlo a cabo utilizaron brújula, transportador y reglas para señalar los sitios ubicados en el dibujo. Pasó de los dibujos y los puntos cardinales que se habían hecho arbitrariamente, sin precisión, sin ninguna técnica, a una espacialización con herramientas adecuadas y más precisas.

Los equipos eligieron un punto de referencia y desde ese punto de referencia señalaron el norte con la brújula. Con respecto al norte como punto cero, señalaron en grados la ubicación de la coordinación, las aulas, los baños, el restaurante y la tienda escolar. Al igual que en las etapas anteriores, escribieron sobre la importación de estos espacios en sus procesos formativos no solo desde lo académico sino también desde lo personal. Propusieron alternativas para convivencia escolar.

Dentro de las participaciones al momento de socializar la actividad la estudiante Manuela Alejandra Cardona expresa:

“Cada parte del cole<sup>17</sup> es importante, ¿Cómo fuera sino tuviéramos sanitarios? ¿Cómo serían los sanitarios sino les hicieran aseo? Si así huelen mal; Nos enfermaríamos. Y gracias a Dios tenemos la tienda, ¿Cómo estudia uno con hambre?”  
(Clase de sociales del 28 de abril de 2016).

Al finalizar todo el desarrollo de esta actividad puedo concluir por lo que escuché y observé, que los y las estudiantes lograron reflexionar sobre “tres dimensiones del lugar: localidad, ubicación y sentido del lugar. La primera se refiere a los marcos formales e

---

<sup>17</sup> Abreviatura que con frecuencia utiliza los y las estudiantes para referirse a los colegios.





informales en los que se desarrollan las interacciones sociales cotidianas. La segunda al espacio geográfico concreto en el que se inscribe la localidad y que es afectado por procesos

**Facultad de Educación**  
económicos que se producen en las escalas regional, nacional y global. La tercera, el sentido del lugar, hace referencia a la dimensión subjetiva que se establece con el lugar en el cual se vive, es decir, a la identificación y compenetración emotiva que se genera con el sitio en que vivimos.”(Castillo, 2006, p. 94).

También puedo decir que la anterior actividad vi manifestado la forma de educar desde la ancestralidad de las comunidades originarias que se entenderá en términos de la cosmovisión que “determina la concepción de tiempo y espacio, que están ligados a las actividades alimenticias y las maneras de sentir y percibir el territorio, la presencia en él de seres que transcurren en una temporalidad diversa y sostenida, pero cotidiana. La cosmovisión es fundamento del sentido de relación que tiene los pueblos indígenas con la naturaleza. (CONTCEPI, 2013, p. 37). En este mismo sentido se desarrolló la competencia del área de ciencias sociales: “Análisis cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.” Y los ejes curriculares: “hombres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra. (Eje generador 3). La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana (eje generador 4).” (MEN, 2002).

#### **6.4. Deconstruyendo mi idea de estudiante y docente**

Transformar mi pensamiento fue algo necesario en este proceso y búsqueda, “en esa necesidad de conformar una sociedad intercultural en la que cada uno, extranjero o autóctono, se sienta *ciudadano*, no excluido de la participación en la vida social por el simple hecho de su pertenencia a una minoría étnica y cultural” (Jordán, Ortega y Mínguez, 2003, p. 17). Este cambio de pensamiento influyó también en los y las estudiantes del grado 6°-2 de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero de la Ciudad de Medellín los cuales fueron los participantes dentro de este proceso, al igual que sus familias.

En este proceso vale la pena resaltar los logros que se obtuvieron en varios aspectos y los impactos de orden académico y disciplinario dentro del grado 6°-2, así como también,



Como ya lo mencioné el grado 6°-2 presentaba alto niveles de indisciplina, de agresión e intolerancia, lo que también se veía reflejado en el ámbito académico. Desde el primer día trabaje con ellos la *palabra dulce*, esta fue una práctica constante y permanente durante todo el año en especial con la alumna Evelyn Álvarez, ella es una niña de doce años de edad altamente conflictiva y a la cual sus compañeros le tenían miedo por su agresividad, cuando le preguntaban algo, con frecuencia respondía con palabras soeces y descalificadoras, a las cinco semanas de estudio, Evelyn ya había sido suspendida por agredirse con otra alumna, presentaba bajo rendimiento académico y poca asistencia a clase; pese a esto a la alumna se le notaba un gran liderazgo dentro del grupo el cual utilizaba para poner, en algunas ocasiones, a los demás estudiantes en contra a otros compañeros y compañeras e incluso, contra los mismos docentes. Otra cualidades de Evelyn era que asumía lo que hacía al igual que sus consecuencias, era muy solidaria con sus compañeros y reflexiva al opinar, esto último lo aproveché en las clases de sociales resaltando en ella esas capacidades que le daban un tinte diferente a las clases rompiendo así la monotonía de las mismas, desde estos reconocimientos su actitud comenzó a cambiar, su asistencia y puntualidad al colegio mejoró, pero no fue lo único, su agresividad y comportamiento también, aunque no totalmente pero si lo suficiente como para que algunos docentes, directivos y compañeros se lo reconocieran. También hay que mencionar que su capacidad de liderazgo mejoró, dejó de incitar a los demás para ponerlos en contra unos de otros, y lideró dos actividades grupales teniendo aceptación y acogida entre sus compañeros. Esto último porque había mejorado el trato hacia ellos, pues si bien, antes los compañeros le hacían caso, lo hacían más por miedo que por voluntad, más no fue así en estas dos últimas actividades.

La primera actividad que Evelyn lideró fue un compartir en el mes del amor y la amistad, en el mes de septiembre. Para esta época yo estaba con múltiples compromisos y no le propuse nada al grupo para celebrar esta fecha. En la semana académica del 12 al 16 de septiembre el señor rector dispuso que el día 14 los grupos podíamos tomar las dos últimas horas de la jornada para tal fin, cuando llegué al salón para hacer un simple acompañamiento, porque no había preparado nada, me llevé la sorpresa porque el grupo encabezado por



Evelyn, había preparado todo. Cuando pregunté sobre la celebración, algunos estudiantes me

contaron que ella acompañó en otra clase y con permiso del docente, les había manifestado la posibilidad de hacer la celebración y solicitó a los compañeros del grado aportar materiales para una torta, que ella misma hizo con la ayuda de la hermana mayor; otros estudiantes aportaron la gaseosa y los vasos, así se distribuyeron las responsabilidades.

Una segunda actividad la realizó en la semana de la convivencia en el mes de septiembre. Los grupos debían separar por equipos de trabajo para presentar las diferentes competencias que se habían preparado terminando todas estas en un baile donde todo el grupo participaría. La mayoría de los y las estudiantes no quería participar, Evelyn en compañía de Angie Ortiz, Andrés Felipe Vasco y Sara Quintero, otros integrantes del grupo, se encargaron de animarlos a todos para que participaran.

En esta ocasión surgieron tres líderes nuevos, lo cual fue algo novedoso, en especial por Andrés Felipe Vasco y Sara Quintero quienes en pocas ocasiones aportaban algo al grupo, a excepción de que se tratara de los compromisos académicos porque ambos son buenos estudiantes. Me llevé una gran sorpresa al ver a estos dos estudiantes dirigiéndose al grupo, aportando ideas y liderando las mismas; también noté que frente a las diferencias entre las ideas que proponíamos reinó el buen trato y el buen humor.

Algo más para anotar en esta actividad, es que el baile grupal solo daba puntos, si todos los integrantes del grupo participaban y había tres estudiantes introvertidos que no les gustaba participar de estas actividades. Uno de ellos era Juan Manuel López Cruz, el mejor estudiante del grupo, de escasas palabras y de pocos amigos, los otros dos estudiantes son Cristian Gutiérrez y Kevin López los cuales están diagnosticados con barreras del aprendizaje, ambos introvertidos y de bajo rendimiento académico. Algunos estudiantes, empezando por Angie Ortiz, hablaron con ellos y el argumento que los convenció de participar fue el siguiente, *recuerden que somos un grupo y que como grupo nos apoyamos así no nos gusten algunas cosas*, lo recuerdo con claridad porque fue algo en lo que les insistí todo el año.

Aunque a la mayoría de los integrantes del grupo estas prácticas cambiaron en algo en sus vidas, hubo otro caso muy significativo, el de Mariana Pamplona. Ella es ya una



adolescente de 13 años con bajo rendimiento académico y con alta inasistencia a clase. Hasta

el primer semestre académico, la alumna no mostraba ningún interés en el proceso de aprendizaje, ni mucho menos por ganar el año. Todos los docentes, incluyéndome, pensamos que perdería el año, porque al iniciar el segundo semestre continuó con el mismo desinterés. Yo seguía insistiendo con la *palabra dulce*, pero aquí lo que marcó la diferencia fue el apoyo que tuvo por parte de algunos compañeros, es decir, aquí se vio realmente un trabajo de comunidad en busca del bienestar de un sujeto y que con este sé que se benefició todo el grupo. Me explico: uno de los limitantes de la alumna para que le fuera bien en su proceso educativo es que charlaba constantemente y ya había sido suspendida por este motivo, a esto se le sumaba su inasistencia.

Algunos de sus compañeros le sugirieron que se hiciera alejada de los compañeros durante las clases, otros, la invitaron a trabajar con ellos en sus equipos durante las actividades, y otros, le colaboraron orientándole y explicándole los temas que no entendía. Mariana prestó atención a todas estas cosas y terminó recuperando las asignaturas pendientes y aprobó el año.

En el grupo nos trazamos una meta algo ambiciosa y era que todos iban a aprobar el año, a diario en los tres minutos de silencio lo pensábamos y lo interiorizábamos; la meta no se cumplió porque tres estudiantes desertaron en las últimas cinco semanas, los demás integrantes aparte de aprobarlo, lograron mejorar su disciplina. Así mismo, el grupo en general, mejoró significativamente en cuanto al cuidado de su entorno, dentro de las clases generaban poca basura al igual que en los lugares que se hacían durante los descansos. En el segundo semestre del año académico no hubo anotaciones por indisciplina y los llamados de atención verbales fueron por cosas poco relevantes; así mismo, los niveles de ruido y de desorden disminuyeron y no se presentó ni una sola agresión física durante el segundo semestre. Hay que anotar que el compromiso, responsabilidad y acompañamiento por parte de los acudientes, padres y madres de familia fue buena, la asistencia de estos a las diferentes reuniones a los que fueron citados estuvo casi del ciento por ciento.

Las experiencias vividas durante este proyecto me han permitido comprender que como docente de ciencias sociales, al abordar el concepto de identidad, lo vinculaba





directamente con la identidad nacional dejando en lo representado en los símbolos patrios, el escudo, la bandera y el himno nacional, desconociendo así que esto no es lo único que promueve identidad nacional, desconociendo así que la identidad se construye dentro de la nación en la cotidianidad, dentro de los contextos, en las relaciones entre las personas y los entornos que habitamos, porque no puede existir una única identidad nacional y cultural en un país como Colombia que es pluriétnica y multicultural. Con el pensamiento de una única identidad

...se olvida que el proceso de identidad, en tanto que acontecimiento y construcción social, por tanto histórico, es totalmente circunstancial y, en esas condiciones, es difícil constatar tanto la sincronización mayoritaria de los sujetos de una cultura, como la desincronización de los que provienen de culturas diferentes, tanto más cuanto que lo que provoca los procesos identitarios no es precisamente la homogeneidad intracultural, sino la heterogeneidad, la experiencia de lo diverso, de lo opuesto. (Ortega, 2007, p.15. Citando a García García, 1999).

Los participantes de este proyecto tuvimos transformaciones cognitivas y cognoscitivas que nos permitieron comprender que podemos pertenecer “a más de un grupo cultural simultáneamente y de participar en más de una subcultura, de normas y referencias no necesariamente coherentes entre sí”, (Ortega, 2007, p. 15), esto posibilitó que reconociéramos y respetáramos la diferencia y al diferente, posibilitó que mejora la tolerancia y la sana convivencia entre los participantes del grado 6<sup>o</sup>-2, esto llevó a que se mejorara la camaradería y forjar el buen trabajo en equipo, lo que consolidó la idea de que todos podían aprobar el año.

Otro de los aprendizajes que tuve es que el conocimiento enseñado desde el contexto de los y las estudiantes, genera transformaciones no solo cognitivas sino personales mejorando de este modo el entorno que cada uno habita cuidando de sí y del otro y ese otro incluye a la Madre Tierra.

De igual modo aprendí, que si el alumno no tiene voluntad de cambio es poco lo que se puede hacer, mas no quiere decir que no valga la pena seguir insistiendo, algo los ha de tocar en sus vidas. Con lo anterior no solo hago alusión a la voluntad de cambio que



presentaron los estudiantes, lo que los llevó a ganar el año, sino a esos tres estudiantes que

desertaron de su proceso educativo aun teniendo la posibilidad de ganar. Pero a lo que realmente me refiero al hablar de la voluntad, es al caso de una alumna que llegó iniciando el segundo periodo académico. Como la alumna no me entregó el consentimiento informado firmado por sus acudientes no mencionaré su nombre; cuando la alumna llega al grado 6°-2 parecía adaptarse al grupo, en poco tiempo se mostró como líder, sin embargo, a las cuatro semanas comenzó a ejercer una influencia negativa sobre algunas alumnas del grupo, menos sobre Evelyn Álvarez quien ya había tomado norte en el proyecto y se iba volviendo un punto de referencia positivo entre sus compañeros. Esta nueva integrante del grupo estaba invitando a los compañeros al consumo de drogas psicoactivas y comenzó a tener una actitud agresiva física y verbal contra los estudiantes, no solo con los del grupo, sino con los de los demás grupos de la jornada.

Pensé que podría lograr con esta alumna lo que ya había logrado con Evelyn, pero no fue así, esta alumna estancó al grupo en el proceso, ya no se veían los avances, hice muchos esfuerzos para que la estudiante entrara en el engranaje del grupo, en el ritmo del grupo, pero no logré. Aun así, pienso que valió y vale la pena apostarle a personas como esta alumna que por algún motivo tienen una vida así. Antes de acabar el segundo período académico la alumna salió amenazada de la institución por uno de los grupos delincuenciales de la zona a raíz de una agresión física que tuvo con otra alumna y debo decir con tristeza, que el grupo volvió a coger el ritmo que traía. Por eso, si la persona, si el sujeto no tiene voluntad, los cambios no se darán. Esto lo sentí como una derrota, pero en el fondo aprendí que no todo funciona con todas las personas y de la misma manera.

## 6.5. Caminando en el espiral

Antes de iniciar todo este proceso, durante las primeras clases con los y las estudiantes, les conté sobre el proyecto, sobre las prácticas que realizaríamos dentro del aula y sobre la importancia de ellos como grupo participante. En la siguiente clase realizamos una ceremonia de iniciación que consistía en poner una vela encendida en el centro del aula la cual representaba la luz del nuevo camino que íbamos a emprender juntos, y dicho camino era un espiral el cual fue elaborado con dulces, uno por cada participante. *“El modelo de*



*pensamiento en espiral*” es el modelo de pensamiento de los pueblos indígenas, es la alternativa al modelo de pensamiento lineal diseñado por el racionalismo europeo, y la filosofía positivista, causante del modelo mental existente en el mundo occidental por los últimos 400 años.” (Gavilán, 2011, p.1), El espiral lo encontramos en la naturaleza como en las conchas de mar, en la forma como crecen las plantas, en el vuelo de las águilas, en las nieves y el viento, incluso el ADN es un espiral. La mejor expresión de lo que digo la encuentro en las palabras de Gavilán que lo define de la siguiente manera:

El modelo en espiral ayuda a resolver los problemas generados entre la teoría y la práctica y también los problemas entre la acción y la reflexión. El modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente. En un modelo en espiral el conocimiento y los procesos históricos, pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un fin. El modelo de pensamiento y acción en espiral es incluyente y permite conectar el presente con el pasado, y en el caso de los pueblos indígenas permite comprender la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado; vale decir a las raíces de su desarrollo como pueblo.

En otro orden de cosas el modelo de pensamiento y acción en espiral permiten un mejor entendimiento de problemas propios de la administración y control de los recursos, como asimismo de los riesgos. (Gavilán, 2001, p.2).

Con la formación que hemos recibido desde la escuela y desde el hogar, hemos construido un pensamiento occidentalizado que ponen al mundo en una sola visión, en la que se puede entender el mundo bajo los parámetros y principios de la racionalidad propuesta tiempo atrás por los griegos (hace ya, más de dos mil años) con ideas que poco a poco se fueron convirtiendo en homogenizantes, y de verdades absolutas donde lo humano y lo natural, que solo son entendibles desde el método científico, sin límites, educándonos en lo bueno y lo malo, bárbaros y civilizados, colonos y colonizadores, afectando así el orden de lo natural el cual establece unos límites que permiten el equilibrio de los entornos y que han sido transgredidos poniendo al planeta y a la humanidad en la crisis que vivimos



que lentamente va agotando la vida de nuestro planeta; este pensamiento

se basa en los principios matemáticos elaborados originariamente por los filósofos griegos y más tarde por Rene Descartes, quien llegó a postular que nuestro pensamiento debiera llegar a la racionalidad de las matemáticas, no entendiendo que las leyes matemáticas no pueden ser aplicadas a los sistemas y estructuras de naturaleza construidas por partes relacionadas íntimamente unas con otras.

Las matemáticas son un conocimiento abstracto, pues permite mentalmente hacer abstracción del todo y reducirlo a sus partes y considerarlas independientes del resto para estudiarlas prescindiendo de las restantes particularidades que tiene la naturaleza de las cosas.

El modelo de pensamiento lineal no nos permite conocer a cabalidad los procesos del comportamiento humano, sus actitudes y sentimientos, como también su creación cultural. (Gavilán, 2011, p.1).

El espiral no tiene un principio ni fin, pareciera estático, pero no, es un constante y continuo movimiento sobre sí que permite ver el pasado y el posible futuro para comprender el presente bajo las circunstancias del contexto, en nuestra realidad es un reprocesamiento del conocimiento que permite adaptarnos a los cambios de los entornos en que vivimos, se trata de reprocesar el conocimiento para generar nuevo conocimiento.

Continuando con el pensamiento en espiral, el 14 de julio de 2016 con los acudientes, padres y madres de familia también hicimos algo similar a la espiral que realicé con los y las estudiantes, solo que, en lugar de hacerlo con dulces, fue con unas notas o cartas que los y las estudiantes habían escrito ofreciendo disculpas, agradeciendo, pidiendo perdón, felicitando o reconociéndoles los cambios y logros que habían tenido en los últimos días. Luego cada *acudiente*, padre y madre de familia, también escribió una carta a sus hijos e hijas siguiendo la misma dinámica anteriormente mencionada con los y las estudiantes, con estas cartas dirigidas a los y las educandos también se realizó un espiral antes de entregarlas a ellos y ellas.





madres, como con los y las estudiantes a algunos se les vio llorar, lo que muestra que en pocas ocasiones existen este tipo de manifestaciones afectivas entre ellos y así lo expresa la Claudia Serna madre de Andrés Felipe Vasco Serna:

*Andrés Felipe:*

*Los padres a veces no somos muy buenos para expresar las cosas buenas de nuestros hijos. Te felicito, me encuentro muy satisfecha de tus logros. Te amamos y cada triunfo en tu vida lo es también para mí.*

Lo anterior se corrobora con una actividad que se realizó el 07 de junio de 2016, ocho días antes de la entrega de cartas a los acudientes, padres y madres de familia, en la que los y las estudiantes calificaron a sus padres y madres; en el ítem que dice: tiempo que me dedican tu mamá y tu papá en abrazarme, besarme y expresarme cuanto me quieren y cuanto les importo. Andrés Felipe los calificó con 1, en una valoración de 1 a 5 donde 1 es la nota más baja y 5 la más alta.

Al momento de escribir este informe han transcurrido siete meses de haber terminado las prácticas como proyecto con el grado 6°-2, al grupo han llegado nuevos estudiantes y otros se han ido, ya no soy su director de grupo, ya el grupo no está a mi cargo, pero aun continúo realizando las actividades con ellos. También he extendido mi acto pedagógico desde el SEIP y los principios pedagógicos de la licenciatura de en pedagogía de la Madre Tierra a los demás grupos con los que interactúo en la institución, dando como resultado unas buenas prácticas de aula y de experiencias significativas; ¿Qué queda faltando? Que otros docentes acojan las ideas que estoy practicando con los estudiantes en el aula, para pasar de unas buenas prácticas de aula a un cambio de paradigma pedagógico, lo cual me motiva a continuar aprendiendo más sobre el SEIP a pensar en el doctorado, porque lo que yo desarrollé es apenas una parte de la sabiduría ancestral de nuestras comunidades indígenas, porque como son múltiples nuestras culturas, nuestras identidades, nuestras etnias, son múltiples las pedagogías del SEIP y los principios pedagógicos de la Madre Tierra.

### **Facultad de Educación**

Llevar a los y las estudiantes a que sean agentes activos dentro de su proceso educativo fue un reto, dado que estaban acostumbrados a una educación tradicional, donde lo que normalmente se hace es escribir el dictado que realiza el docente para luego memorizarlo y ser evaluados con preguntas cerradas. Los y las estudiantes no están acostumbrados a ser sujetos activos dentro de las clases, menos, ser conscientes de su proceso de aprendizaje, no están habituados a analizar, a reflexionar y mucho menos a proponer ideas sobre una lectura, los contenidos temáticos de una clase o un tema en particular; para los y las estudiantes los contenidos temáticos son cosas abstractas que en raras ocasiones logran asociar con sus realidades. Todo esto limitaba significativamente la posibilidad de resignificar la identidad nacional y cultural, la posibilidad de ser interculturales, pues “la educación intercultural no se agota en el conocimiento y comprensión intelectual de la cultura del otro, sino que implica necesariamente la aceptación y acogida de su persona, cualesquiera que sean sus ideas y creencias. Las diferencias culturales no constituyen el sujeto de la educación intercultural, sino la persona concreta que vive en una cultura y exige ser reconocida como tal”. (Ortega, 2007 p.20). A esta cita yo le agrego nuevamente que la interculturalidad se concreta cuando entramos en el diálogo de saberes el cual nos permite aprender del otro de manera recíproca, donde nos podemos mirar horizontalmente y de manera expectante esperando aprender del otro y de manera generosa que le puedo aportar al otro, no existe una jerarquía en el conocimiento, solo existe la posibilidad de aprender mutuamente el uno del otro.

Aún persisten en arraigados pensamientos hegemónicos y dominantes con los que me había formado y en los cuales confiaba por haber sido aprendido desde la escuela y que paso a paso en mi proceso de formación, se fueron acentuando. En ocasiones vuelven de manera inconsciente esa idea de hablar de los indígenas como si todos fueran lo mismo.; pero este concepto se resignificó y lo he confrontado con otros, a propósito de Pedro Ortega “quiero advertir que la actitud de indiferencia y, a veces, de abierto rechazo a la cultura del “otro” puede esconder no ya la discrepancia legítima con las costumbres y creencias del diferente cultural, sino actitudes que apuntan a posiciones más enraizadas: el rechazo no a las diferencias, sino al diferente.” (Ortega, 2007, p. 1).



cultura, de la ciudad, de la educación, del otro y de mi quehacer educativo con los y las estudiantes, a hacerme consciente haciendo algunas lecturas sobre el otro, el valor de la diferencia en palabras de Ortega:

“No reproducimos esquemas universales de cultura en el medio en que somos socializados. Estos están siempre condicionados por el tiempo y el espacio, y están constantemente recreados por los individuos integrantes de una comunidad, especialmente en la sociedad actual expuesta a múltiples y diversas influencias culturales. La historia de las civilizaciones confirma que la dimensión histórica, cambiante, permeable de la cultura ha sido un hecho constante. Propugnar, por tanto, un repliegue cultural (cerrar puertas a la inmigración y el mestizaje cultural) para conservar “las esencias” de nuestra cultura (lengua, costumbres, tradiciones, etc.), en una sociedad globalizada, es hoy una tarea imposible y un suicidio para la propia cultura, pues el pasado cultural sólo perdura en sus virtualidades si es capaz de reinterpretar el presente y no es mecánicamente repetido, si su mundo de significados es capaz de dar sentido a la vida de los individuos en el “hábitat” de una tradición concreta. (Ortega, 2007, p.3).

En tal sentido debí aprender que como sujetos dentro de un contexto, no importa cuál, estamos permeados por múltiples formas en la que se manifiesta la cultura, en especial en una ciudad como Medellín a la que llegan migrantes de diferentes lugares del territorio nacional llevándola cada día a ser un lugar de muchos encuentros entre personas de diferentes regiones de Colombia y del mundo lo que podríamos nombrar como un lugar mucho más pluriétnico y multicultural, y que para convivir en un lugar con estas características debía aprender a ser intercultural y enseñar desde la interculturalidad para enfrentar de otra forma estos cambios y retos que presenta hoy la ciudad y el mundo. Es en este contexto donde la escuela, en compañía de la familia, tiene la obligación de liderar estos procesos estableciendo “la tarea de aprender a convivir no ya con las diferencias, sino con los diferentes, superando patrones ya desfasados por la realidad de los hechos.” (Ortega, 2007, p.3). Porque la escuela en sí misma es inerte, es necesario la acción del docente en interacción con el educando en



“la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto *narrador* del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. (Freire, 1970, p.62).

Durante la implementación de esta estrategia he podido observar que la mayoría de las personas, con las que interactúo en los diferentes contextos de mi cotidianidad, se la pasan señalando, resaltando los defectos, las falencias, los errores de las otras personas, en muy pocas ocasiones escucho que alguien felicita, agradece o reconoce a los demás sus logros, cualidades. Pareciera que lo más importante es demostrar lo peor de las personas. En este sentido el uso de la palabra sirve como un vehículo guiador que genera vínculos entre las personas y por medio de la cual se puede llegar a construir personalidades más respetuosas y ayudando o destruir esos malos hábitos que quedan evidenciados en uno u otro comportamiento de las personas, al escribir esto se me viene a la mente las palabras de Abadio Green en su texto el “el otro soy yo”

Para ser de todos los pueblos indígenas de Colombia o de todos los pueblos del mundo, los viejos nos han dicho que no basta la máscara de las palabras, nos han dicho que debemos preparar las manos, el cuerpo, los ojos, la boca, los oídos...





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Pero que para ver al otro no bastan tampoco los ojos y que incluso después de

**Facultad de Educación**  
tener el cuerpo y el corazón preparados, debemos seguir cuidando que la mezquindad no nos engañe, que la vanidad no nos ciegue. (Green, (s.f), p.2).

Como docentes exigimos de los educandos que tengan una buena actitud y disposición en las clases y al menor equívoco de ellos se lo reprochamos y también, con gran frecuencia, tales recriminaciones las hacemos delante de sus compañeros. Lo anterior lo observo como si estuviéramos en un salón con objetos de diversos colores y nos pidieran que observáramos los que tienen un color en específico, por ejemplo todos los objetos de amarillo, luego de diez segundos nos piden que cerremos los ojos y nos preguntan ¿Cuántos objetos de color verde vimos? Necesariamente nos preguntaríamos ¿Qué ha pasado? ¿Me ponen a observar los amarillos y luego me pregunta por los verdes? Nuestra mente entra en conflicto porque al centrar la mirada en todo lo amarillo omití todos los demás objetos de otro color. Algo parecido ocurre en la escuela y en los demás contextos que habitamos, nos la pasamos resaltando las falencias de las personas, omitimos e ignoramos esas otras cosas de lo humano que pueden contribuir a unas mejores dinámicas en la sociedad, que nos pueden aportar a tener una mejor sociedad, “no basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto, o urgente, o parecido. En tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo al otro como alguien diferente.” (Green, (s.f), p.5).

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**Facultad de Educación**

El objetivo de la presente unidad didáctica es socializar la experiencia pedagógica que desarrollé dentro del aula del grado 6°-2 de la institución educativa Maestro Fernando botero de la ciudad de Medellín, experiencia que desarrollé durante el año 2016 con las cuales puse en prácticas algunos de los principios y enfoques de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia; dicha unidad didáctica hace parte de un proceso donde se aporta a la construcción de ciudadanos interculturales y para tal fin se desplegué una serie de actividades que buscaron desarrollar las competencias necesarias en los y las estudiantes en aras de aprender y comprender algunas formar de usar los principios y los enfoques metodológicos ya mencionados en un aula regular

7.1. TABLA N° 1

<b>Sesión</b>	<b>Nombre de la Unidad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Competencias en ciencias sociales</b>	<b>Lineamientos Curriculares</b>	<b>Actividad de aplicación</b>
1	<b>El silencio</b>	Valorar en el silencio la posibilidad de conocer nuestro interior y reflexionar sobre lo que nos posibilita y nos limita.	Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales de diferentes épocas y regiones para el desarrollo de la humanidad.	Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos (eje generador 6).  Las distintas culturas como creadoras de diferentes	A los y las estudiantes se explica la importancia del silencio dentro las tradiciones indígenas emberá.  Luego durante tres minutos y en cada clase de ciencias sociales los y



	<p><b>Facultad de Educación</b></p>			<p>tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación ...) (ejecutor 7).</p>	<p>las estudiantes hacen silencio; previamente se les enseña sobre cómo hacer un silencio activo y reflexivo en el cual plasman sueños e ideales para con la clase y sus vidas, a la vez que también crean consciencia sobre lo que deben hacer para lograr estos sueños, metas e ideales.</p>
<p><u>2</u></p>	<p><b>La escucha</b></p>	<p>Reconocer en la escucha la posibilidad de comprender al otro como ser humano, igual que nosotros</p>	<p>Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales de diferentes épocas y</p>	<p>– Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y</p>	<p>Así como con el silencio, la escucha parte de un escuchar el interior de cada uno el cual luego se ve reflejado en</p>



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p>mismos, cuando presente la alteridad como una opción para la comprensión.</p>	<p>regiones para el desarrollo de la humanidad.</p>	<p>conflictos (eje generador 6).  – Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación ...)</p>	<p>(eje generador 7).</p>	<p>la escucha de las demás personas. Esta habilidad se desarrolla cerrando o vendando los ojos de los y las estudiantes y poniéndolos a escuchar diferentes sonidos los cuales deberán ser identificados por ellos. Otra actividad con la que se puede desarrollar la escucha, es una trabajo por parejas donde uno de ellos tiene un dibujo y el otro tiene papel en blanco, lápiz y borrador; la</p>
-------------------------------------	--	---	---	---------------------------	--

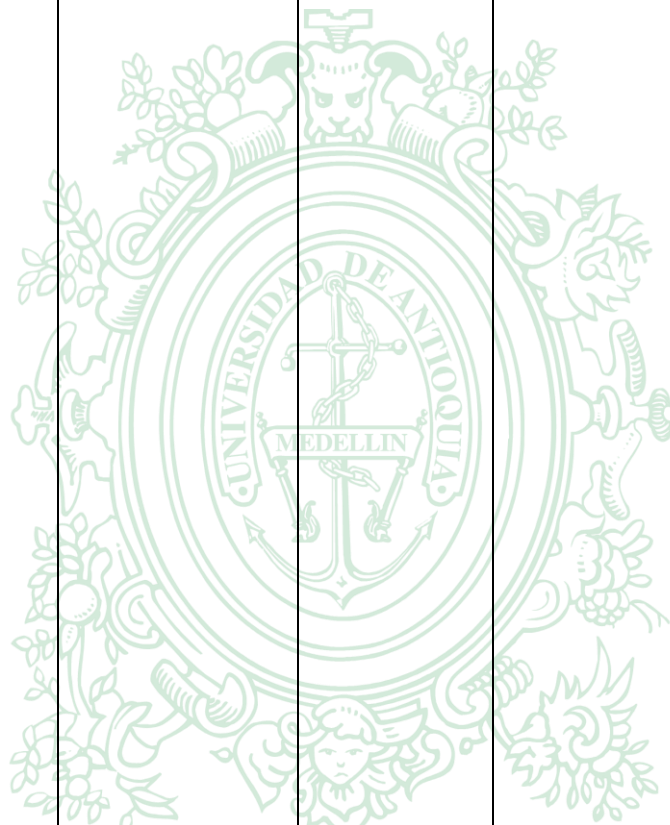
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

pareja se encuentran espalda con espalda y quien tiene el dibujo debe describírselo al otro para que lo dibuje lo más detalladamente posible. Quien dibuja debe estar muy atenta a las descripciones de su compañero o compañera y quien describe debe hacer lo mismo para estar atento a los interrogantes de quien dibuja.

<u>3</u>	<b>La palabra dulce</b>	Identificar la palabra dulce como entidad	Reconozco y valoro la presencia de	– Las construcciones culturales de la	Para iniciar la práctica de la palabra dulce
----------	-------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	--



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

	<p>creadora que precede otras formas de existencia.</p>	<p>diversos legados culturales de diferentes épocas y regiones para el desarrollo de la humanidad.</p>	<p>humanidad como generadoras de identidades y conflictos (ejecutor 6).          – Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación ...). (ejecutor 7).</p>	<p>es buen hacerlo de manera escrita; en esta actividad los y las estudiantes se van a escribir cosas positivas como felicitaciones, agradecimientos, al igual que ofrecer disculpas entre otras cosas, para esto los y las estudiantes deben hacerse en mesa redonda, cada uno debe tener una hoja en blanco marcada con su nombre y apellido como también con que escribir; luego cuando el cuándo el</p>
--	---	--	---	---





docente lo indique todos los participantes rotan la hoja hacia el lado derecho, en ese momento quien tenga la hoja le va escribir al dueño de esa hoja algo positivo, al cabo de un minuto el docente da la indicación de cambio y la hoja nuevamente es rotada hacia al lado derecho y así sucesivamente hasta que llegue al dueño o dueña de la hoja. Otra actividad es que el o la



	<p><b>Facultad de Educación</b></p>				<p>estudiante le copie cosas positivas a su padre, madre o acudiente y esta hoja se entrega con el informe de fin de periodo; a la vez el acudiente, padre o madre de familia el día del informe de fin de periodo debe también copiar cosas positivas a su hijo, hija o acudido. De esta manera se extiende la actividad de los y las estudiantes a la familia.</p>
<p><u>4</u></p>	<p><b>La observación</b></p>	<p>Comprender que la observación intencionada es</p>	<p>Reconozco algunos de los sistemas políticos que</p>	<p>– La defensa de la condición humana y el respeto por su</p>	<p>Para iniciar la práctica de la observación los estudiantes</p>





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

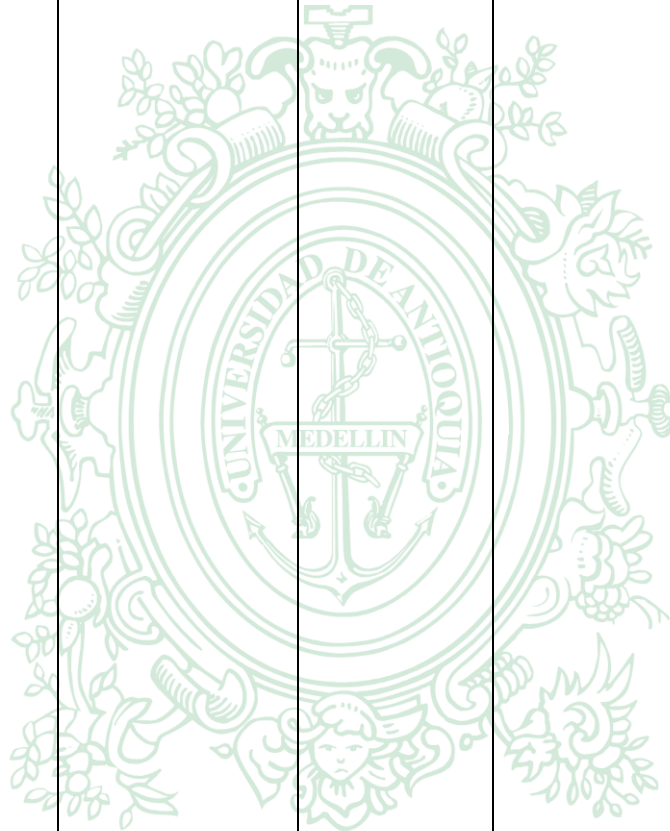
<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p>una mirada que se reconoce, crea y recrea la vida, las personas, la educación, la cultura.</p>	<p>se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.</p>	<p>diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana (eje generador 1). – Sujeto, sociedad civil y Estado comprometido con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz (eje generador 2). – Las organizaciones</p>	<p>se dividen en equipos de trabajo a los cuales se les asigna un de estudio de caso. Ejemplo: una joven en embarazo que es rechazada por sus padres. Los y las educando deben montar una escena frente al caso y lo van a representar por medio de mímicas; los demás estudiantes no deben saber sobre que trata la representación, pues, deben descifrarlo de acuerdo al lenguaje corporal que</p>
-------------------------------------	---	--	--	--



	<p><b>Facultad de Educación</b></p>			<p>políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (eje generador 8).</p>	<p>utilicen los participantes; es por esto que se les debe hacer énfasis a los y las estudiantes en que deben cargar de muchos gestos la representación .</p>
<p><u>5</u></p>	<p><b>La comunidad</b></p>	<p>Entender la comunidad como un tejido de heterogéneos procesos de intercambio y de interacción social entre generaciones, en territorios, en los cuales se da la re-creación y la transmisión de la cultura.</p>	<p>Reconozco algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.</p>	<p>– La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana (eje generador 1). – Sujeto, sociedad civil</p>	<p>En la siguiente actividad desarrollamos varios temas. Se prepara una clase con un tema en el que puedan participar personas de diferentes edades y grados de escolaridad; para darle un buen desarrollo a la clase y para</p>



<p>Facultad de Educación</p>				<p>y Estado comprometido s con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz (eje generador 2).        – Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (eje generador 8).</p>	<p>que los invitados, como los y las estudiantes, puedan tener mayor participación se generan preguntas de la cotidianidad y que sean de interés común. Por ejemplo: el micro tráfico de drogas. El tema se abordamos desde el conflicto que se vive dentro de la ciudad de Medellín, y el barrio en el que viven los y las estudiantes.        ¿Cuáles situaciones les preocupan a los adultos</p>
------------------------------	--	--	--	---	---



frente a sus familiares menores de edad (hijos, hijas, hermanas, hermanos, sobrinos, sobrinas, entre otros), frente a la vida cotidiana en el barrio?

¿Qué piensan los niños, las niñas, los y las jóvenes frente a estas preocupaciones de los adultos?

¿Cuáles son los motivos o razones que han hecho surgir aquellas situaciones que han llevado a que





	<p>Facultad de Educación</p>				<p>los adultos se sientan preocupados? ¿Cómo sienten los adultos que ha cambiado la vida y la situación social desde que ellos eran niños hasta la actualidad? ¿Cuál crees que es la responsabilidad de la escuela, la familia y el Estado frente a estas situaciones?</p>
<p>6</p>	<p><b>Intercultural</b> <b>al</b></p>	<p>Reconocer en la interculturalidad la posibilidad de construir relaciones de</p>	<p>Reconozco algunos de los sistemas políticos que se</p>	<p>– La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad:</p>	<p>Los y las estudiantes copian en una hoja sus intenciones</p>



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p>solidaridad, corresponsabilidad y mutuo respeto entre los pueblos sin desconocer las particularidades y valores propios.</p>	<p>establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.</p>	<p>multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana (eje generador 1). – Sujeto, sociedad civil y Estado comprometido con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz (eje generador 2). – Las organizaciones políticas y</p>	<p>académicas, personales y familiares, como se quieren ver en un futuro y como van hacer para lograrlas esas cosas que han escrito, luego con las hojas en las que han copiado sus intenciones se hace un espiral con una vela o veladora en el medio, la cual representa la luz que ilumina el camino para lograr todas esas intenciones; El espiral también se puede hacer con los padres, las</p>
-------------------------------------	---	---	--	---



				<p>sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (eje generador 8).</p>	<p>madres, los y las acudientes, de los y las estudiantes utilizando las notas que ellos les han copiado en la actividad de la</p>
<p>7</p>	<p><b>Dialogo de saberes</b></p>	<p>Practicar el diálogo de saberes como herramienta que brinda matices dialógicos y herramientas para que las comunidades, los y las estudiantes, los maestros y maestras, construyamos otras posibilidades de ser, de resolver las dificultades y de encontrar lugares comunes para el</p>	<p>Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra. (Eje generador 3).</li> <li>- La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana (eje generador 4).</li> <li>- Nuestro planeta como un espacio de interacciones</li> </ul>	<p>palabra dulce e igualmente se puede hacer con las notas que los estos últimos le han copiado a los y las estudiantes.</p>



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

		buen vivir de todos y todas.		
	<b>Facultad de Educación</b>			
<u>8</u>	<b>El tejido</b>	Identificar el tejido como una metáfora para trabajar con los diversos entramados, lugares comunes y diferenciales de su malla curricular, con los sujetos, sus historias, sus comunidades, sus culturas, sus sueños y posibilidades.	cambiantes que nos posibilita y limita (eje generador 5).	Los y las estudiantes copian en una hoja sus intenciones académicas, personales y familiares, como se quieren ver en un futuro y como van hacer para lograrlas esas cosas que han escrito, luego con las hojas en las que han copiado sus intenciones se hace un espiral con una vela o veladora en el medio, la cual representa la luz que ilumina el camino para
<u>9</u>	<b>El espiral</b>	Reconocer en el pensamiento en espiral la posibilidad de tener otra mirada sobre las realidades que habitamos para generar y compartir conocimientos y		





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

	experiencias		lograr todas esas intenciones; El espiral también se puede hacer con los padres, las madres, los y las acudientes, de los y las estudiantes utilizando las notas que ellos les han copiado en la actividad de la palabra dulce e igualmente se puede hacer con las notas que los estos últimos le han copiado a los y las estudiantes.
<b>Facultad de Educación</b>	colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneament e.		

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### 8. Ser de buen corazón- Fines de la educación

Ahora bien si miramos la cosmovisión de los emberá, dentro de esta encontramos una serie de prácticas que redundan en lo educativo y en el deber ser de un ciudadano, no solo como Colombiano sino como habitante del planeta tales como el Nepoa el cual consiste, desde la cultural emberá, en “establecer un orden y equilibrio del cuerpo, la mente en relación con la madre tierra. Se realiza en niños y niñas, nosotros en nuestra lengua materna les nombramos a niños y niñas “wawa” desde la gestación hasta los 11 o 12 años de edad; igualmente creemos que haciendo Nepoa nos ayuda a mantener las buenas relaciones con los seres humanos, especialmente con nuestra comunidad y la naturaleza.” (Dominicó, 2017, p. 11).

Una de las cosas que otorga el Nepoa es el buen corazón así lo expresa Dominicó quien cita a Tascón (2013) “Los *nepoas* no se ven, los resultados del Nepoa si se pueden observar a través de sus fuerzas, agilidades, destrezas, buen corazón, (el subrayado es mío), buenos líderes, sabios o sabios, que protegen y cuidan un pueblo. En este momento se hace preciso entonces nombrar que es el Nepoa.” (Dominicó, 2017, p. 11).

¿Cuál es la relevancia de ser de buen corazón? ¿Cuál es la importancia del Nepoa? Y ¿Cuál es la importancia de la cosmovisión emberá? Dominicó lo expresa de la siguiente manera:

Tal como se ha observado, mediante el Nepoa se transmiten a los niños y niñas valores culturales importantes. En nuestra cultura son las madres y abuelas quienes conocen, se preocupan y encargan de transmitir estos saberes que han estado de generación en generación. (Dominicó, 2017, p. 11).

Este Nepoa, sirve para que la niña o el niño sean fuertes, activos, de corazón bueno, respetuoso, amable, honrado, tolerante, soñador, capaz de amar al otro y a la madre tierra, fortalecido y decidido. (Dominicó, 2017, p. 16).



protección de los valores culturales y la enseñanza de habilidades importantes se está transmitiendo vínculos con la tradición oral, los saberes y la concepción del mundo desde la cosmogonía y la cosmovisión Emberá(Dominicó, 2017, p. 16)

La cosmovisión en este sentido es la fuerza, la energía que equilibra el pasado y el presente, es decir, la cosmovisión debe ser el punto central entre seguir siendo y actuar del ser humano, en el caso de los Emberá, la cosmovisión está y vive dentro de cada persona, en lo que hacemos a diario, es decir, es la que nos ordena nuestra vida social, política y cultural, por eso no se puede interpretar solo desde la espiritualidad (Molina,2012, p.278). (Dominicó, 2017, p. 38).

El comprender todo lo anterior me permite hacer una relación entre las cosmogonías ancestrales originarias de las comunidades Emberás y las propuestas curriculares del MEN, que se desarrollan en la IE Maestro Botero, para fortalecer el diálogo entre el conocimiento del aula regular y el conocimiento ancestral de las comunidades.

**8.1.TABLA N° 2**

<p>Para nosotros los Emberá Eyabida ser de corazón bueno es aquella persona que tiene presente, defiende, promueve y practica todos los valores ancestrales de nuestra cultura, una persona de corazón bueno tiene la siguientes características (Dominicó, 2017, p. 17).</p>	<p>La ley General de Educación en su artículo 1° define a la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Ley 115 de febrero 8 de 1994).</p> <p>Artículo 5° : fines de la educación:  (MEN, febrero 8 de 1994).</p>
---	---



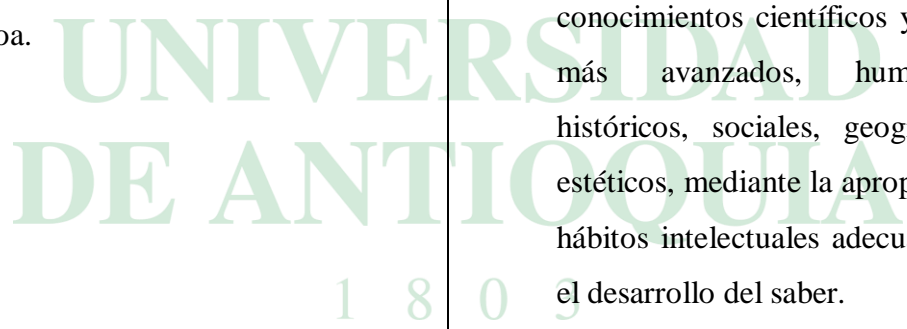
<p>1. Es responsable con la conservación de nuestra cultura Embera Ewaba y el cuidado de la Madre Tierra.</p>	<p>4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.</p> <p>6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.</p> <p>10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.</p>
<p>2. Es constante en la búsqueda de equilibrio entre todas aquellas personas que nos relacionamos para vivir juntas entre las distintas familias que conforman nuestra comunidad con los distintos grupos sociales.</p>	<p>1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.</p>
<p>3. Busca la unidad y lucha por la reivindicación de nuestros derechos</p>	<p>2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos</p>





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

<p>fundamentales a la vida, a la tierra, al agua, la alimentación, la vivienda, la educación, la salud y a la dignidad como pueblos indígenas.</p> <p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p>humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad</p>
<p>4. Es un ser que auto reconoce y respeta a sí mismo, cuida su cuerpo, sus espacios vitales, sus formas de vincularse con otros y otras.</p>	<p>12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre,</p>
<p>5. Mantiene y promulga el diálogo permanente con padres y madres de familia, así como con sabios y sabias que poseen nuestros conocimientos ancestrales más profundos, nuestros ritos y rituales y las formas de sanarnos corporal y espiritualmente como el Nepoa.</p>	<p>3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.</p> <p>5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.</p> <p>11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como</p>





<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p>fundamento del desarrollo individual y social.</p>
<p>6. Es un Emberá que respeta las diferencias, nos relacionamos con personas distintas a nosotros en cosmovisión y cosmogonía. Dicha relación la establecemos a partir del respeto sin sobrevalorar o disminuir a otros y otras.</p>	<p>8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.</p> <p>9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.</p>



### Facultad de Educación

En relación con la pregunta 2 y el objetivo general, estas prácticas permitieron que los y las estudiantes exploraran en su ser interior aquellas cosas que los estaban limitando como estudiantes y como personas en sus proceso formativo, al igual que en sus relaciones interpersonales, pero a la vez también les permitió ser conscientes de que podían hacer para mejorar todo lo anterior, esto movió a los y las estudiantes a pensar en sus relaciones con los demás compañeros y compañeras del grupo, con sus acudientes, padres y madres de familia, lo que posibilitó el *dialogo de saberes*, lo que termina siendo la primera pauta la desarrollo de un *ciudadano intercultural*, lo que a su vez lleva al reconociendo de la importancia de todos ellos dentro de esas realidades compartidas, lo que desencadenó una significativa mejoría en el ambiente de grupo y a que tuvieran un mayor sentido de pertenencia por los diferentes espacio de la institución educativa como tal.

Me di cuenta que como docente debía mejorar algunos aspectos en especial cuando le llamaba la atención a un o una estudiante dado que les exigía que tengan una buena actitud y disposición en las clases, pero al menor equívoco de ellos se lo reprochaba y también, con gran frecuencia, tales recriminaciones las hacia delante de sus compañeros. Lo anterior me llevó a un cambio al aprender que “no basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto, o urgente, o parecido. En tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo al otro como alguien diferente.” (Green, A (s.f) p5). Bajo este cambio comencé el uso la *palabra dulce*, la cual jugó un papel fundamental por que por medio de esta logre darles un reconocimiento a los y las estudiantes en aspectos no solo académicos, sino también en esas cosas de la cotidianidad que no evaluamos dentro del proceso educativo; así mismo lo hicieron los y las estudiantes entre ellos, lo que termina siendo un aporte en la construcción de ese ciudadano intercultural. Esto da cuenta de que si es posible desarrollar algunos principios de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en el aula regular del grado sexto dos de la institución educativa Maestro Fernando Botero, de la ciudad de Medellín.

Si es posible llevar los cinco Principios Pedagógicos de la Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra como también algunos enfoques metodológicos planteados en el trabajo como el dialogo de saberes, la interculturalidad, el trabajo en comunidad (colaborativo), el



pensamiento en espiral, en un aula regular, los cuales no se alejan de los fines de la educación

contemplados en la Ley General De Educación (115/94), como lo planteado en la unidad

didáctica, lo que realmente hace falta es expandir nuestra mente y darnos la posibilidad, como

docentes, de realizar otro tipo de prácticas educativas en el aula, en las instituciones

educativas. Como docente tuve que cambiar mi mirada sobre el sistema educativo, sobre los

y las estudiantes, sobre los y las acudientes, padres y madres de familia, pero sobre todo tuve

que cambiar la mira sobre mí como docente ¿Cómo puedo contribuir al cambio del mundo

que me rodea sino he logrado el cambio en mí? Cambiar la mirada también implicó

comprender que el acto educativo hay que vivirlo desde lo humano a cada instante a cada

comento, no solo en el aula de clase, sino también antes de ingresar y al salir de la institución

educativa, en los descansos, al encontrarme con él o la estudiante en la calle y hacer de cada

uno de esos momentos parte del proceso educativo, esto implicó dejar de verme como un

servidor público asalariado para salir de esa educación hegemónica y bancaria con la que fui

educado y que replique por varios años para pasar a una educación donde el conocimiento se

construye con el otro, acompañando el proceso de los y las estudiantes y no imponiendo el

conocimiento propio.

Existe una relación entre las cosmogonías ancestrales originarias de las comunidades Emberás y las propuestas curriculares del MEN, que tiene como guía los fines de la educación en su artículo 5° y que fueron desarrolladas en la IE Maestro Botero (cuadro N°2), lo que no existen son las prácticas adecuadas.

Como docente de ciencias sociales lo que hice por años fue repetir lo que los libros de texto me decían sin llevar estos contenidos a una relación y posterior reflexión con las realidades de los y las estudiantes, desconociendo así los conocimientos previos, las experiencias y vivencias que ellos y ellas traían; el diálogo de saberes nos dio voz a todos rompiendo lo vertical de la relación docente-estudiante. Estas prácticas y vivencias me llevaron a comprender mejor los fines de la educación que están contemplados en la Ley General de Educación los cuales trascienden el ámbito de lo académico.





procesos formativos de los y las estudiantes, no como se ha venido haciendo por medio de las llamadas escuelas de padres, sino invitándolos al aula a participar activamente de las clases y no solo a las familias, también a otros actores, como los vigilantes, aseadores y aseadoras entre otros, así como lo hace el profesor indígena Abelardo Tascón, quien invita a sus clases a el jaibaná, al médico tradicional, a las parteras entre otros sabios y sabias para que aporten a la formación integral de los y las estudiantes, dándole cumplimiento al artículo 67 de la Constitución Política de Colombia en este caso haciendo alusión a la parte que dice: “El Estado, la sociedad y la familia son los responsables de la educación...” es decir que la educación es un asunto que nos compete a todos.

Para finalizar, es necesario mencionar que una barrera para la articulación entre las cosmogonías ancestrales originarias de las comunidades Emberás y las propuestas curriculares del MEN, que desarrollamos en la IE Maestro Botero dentro de este proyecto son:

- La falta de continuidad como director de grupo (docente encargado del grupo) con los y las estudiantes cuando pasan al grado siguiente puesto que ningún otro docente implementó, ni me acompañó en este proceso.
- Cuando los y las estudiantes pasaron al grado siguiente fueron mezclados con los otros dos grupos del mismo grado, los cuales no fueron participantes dentro del proyecto.
- El ingreso de estudiantes nuevos al grupo participante que venían de otras instituciones educativas.

El proyecto presentó buenos resultados al finalizar el año, pero un año fue insuficiente para dejar capacidad instalada en los y las estudiantes, como también para dar cuenta de que tan diciente fueron las prácticas y las vivencias para los y las estudiantes en su vida en un mediano y largo plazo.



**Facultad de Educación**

Castillo Gómez, Luis. (2006). El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Domicó Domicó, Tiquio. (2017). El Nepoa para que el Emberá Wawa sea de corazón bueno. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Transparencia. (2013, 03 de diciembre). El Tiempo Recuperado <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13248516>.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores, s.a. De c.v.

Freire, P (2009). Pedagogía de la esperanza. México. Siglo XXI.

García C, Beatriz E, González Z, Sandra P, Quiroz T, Andrea y Velázquez V, Ángela M. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín. Green Stócel, Abadio. (s.f) Educación Superior desde la Madre Tierra.

Institución Educativa Maestro Fernando Botero. (2016). Recuperado <http://www.iemfbotero.edu.co>

Lebot, I. (1979). Educación e Ideología en Colombia. Medellín. Editorial la Carreta.

Líneas de formación o investigación. (2016). Universidad de Antioquia -Facultad de Educación. Recuperado <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia-madre-tierra/>

Martínez Boom Alberto. (2003). Cuatro décadas de la educación en Colombia. Currículo y Modernidad, p35-78.

Ministerio de Educación Nacional, (2003). Memorias Foro Educativo Nacional 2003. Recuperado <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-81035.html>

Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales. 2002.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2011). La UNESCO y la Educación “Toda persona tiene derecho a la educación”.

Ortega Ruiz Pedro. (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia. Educación para la convivencia intercultural 25-58.

Ortega Ruiz Pedro. (Junio de 2013a). Educar es responder a la pregunta del otro. Boletín virtual redipe 824. p15-28.

Ortega Ruiz, Pedro. (septiembre-diciembre 2013b) La pedagogía de la Alteridad como paradigma de la educación intercultural. Revista española de pedagogía vol.71, N° 256, 401-401.

Ortega, Piedad. 2009. Pedagogía crítica. Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. Revista Pedagogía y saberes # 31. pp.26-33

Rappaport Joanne. (Enero-diciembre 2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. Revista Colombiana de Antropología vol. 43, p197-229.

Restrepo, Eduardo. (2013). Etnización de la negridad: la invención de las “comunidades negras” como grupo étnico en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Texto completo.

Rivas Flores, J. (Septiembre-diciembre 2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación 353

Rodríguez Rosas, G. (enero-junio 2006). Los fines de la educación; principios para la libertad. Pamplina, N° 2, 37-43.

Sinigüí Ramírez Sabinne & Henao Castrillón Alexandra. (2009). Reflexiones en torno a la escuela y la educación en las comunidades indígenas Eyabida de Frontino, Colombia. Caminando juntos hacia un “Dearâdê”. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Tascón Vélez Abelardo. (2013). Fortalecimiento y rescate de la alimentación ancestral para profundizar la tradición oral como perspectiva pedagógica en el resguardo indígena Marcelino Tascón. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Veiravé, D. (noviembre 2006). Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de escuela media. Análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico. VI seminario educación y trabajo docente. Rio de Janeiro.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3