



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Educación como medicina:**

**Tejiendo pensamiento, espíritu y memoria lku: A la construcción de una educación intercultural para la preservación de las identidades indígenas lku - Arhuaca**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales**

**Maritza Cartagena Muñoz**

**Asesor**

**Gustavo Urrego**

1 8 0 3

## Agradecimientos

Primero como me lo han enseñado, quiero pedir permiso a Serankwa y a todos los espíritus creadores, a los pueblos guardianes de la línea negra, a la familia Ikꞥ, a todas las plantas y medicinas que me acompañaron en este tejido colectivo de sabidurías, para que estas palabras de buen pensamiento, conserven sus buenos propósitos.

Y dirigiéndome al oriente colombiano, agradezco a los pueblos del sol naciente Sikuani, Siona, Amorua, Uwa quienes guardando la sangre de la madre persisten en caminar con sus pies descalzos los vastos territorios de los abuelos nómadas, conservando las montañas del cóndor y haciendo duras las venas, para que los petroleros no las encuentren.

Agradezco y saludo a los pueblos del sur Nasa, Kamëntsa, Misak, Yagua, Bora, Nonoya, Karijona, Uitoto y a todos los pueblos que se encuentran en riesgo inminente de desaparición, agradezco sus cantos grandes como el Amazonas y sus palabras dulces, que sobreviven a pesar de la masacre cauchera.

Ahora con mis manos al aire saludo a los pueblos del norte, pueblos protectores de la línea negra Wiwa, Kogui, Ikꞥ, Kankuamo, quienes han sido junto a mi madre, mis maestros espirituales al lado del fogón. Al pueblo Chimila, a la nación Wayuu que viendo a sus niños frágiles al viento, nos enseñan a vivir después de la muerte, nos enseñan que no hay desierto más cruel que la ambición de los que se creen dueños del agua: Ranchería volverá a correr libre.

Agradezco a los pueblos del occidente, mis ancestros directos Embera, Wounam, Siapidara, Guna Dule, Senu, les regalo flores de colores como las historias que cuentan sus tejidos de

chaquiras, sus molas, su arte de Caña flecha; llenan la vida de colores, con ojos color sol, enfrentando la frialdad de los fusiles.

Y mientras que las fábricas siguen echando tóxico, y nos bombardean de objetos inútiles (futuros residuos de ego), escucho a la Madre Tierra que palpita, observo y en silencio voy a mi corazón, allí a mi primera comunidad, cuerpo que se formó en la primera escuela del vientre, agradezco a todas las mujeres, todas las madres (Aty jina), Madre Tierra (Aty Seynekun), quienes me protegieron, me tomaron de la mano y lograron que llegara a estos lugares llenos de magia y pechos palpitantes.

Allí recogida en mi corazón agradezco a mis abuelos y abuelas, mis ancestros que acompañan colectivamente estas letras, que si bien no son poesía, sí lo fueron las montañas, los sueños, las plantas, las pintas y la medicina que me sanó un corazón destejido.

A mis mayores y mayoras espirituales,

Grupo Diverser – colibrí.

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra – Cóndor.

Familia Ikꞥ Clan Bunsin Tana - Jaguar.

Pablo Bedoya – Águila.

Maestras de la Vereda Cascajo Abajo.

Centro de Investigaciones Educativas (Ciep) y docentes corazonados de la Facultad de Educación. Gustavo Urrego, consejero.

Agradezco a estas familias y a mi familia nativa que me acompaña en mi niñez enamorada, y sobre todo te agradezco a ti: Agradezco a tus ojos, a tus manos, a tus labios sinceros, a ese cosmos inefable que habita en vos, porque donde unos ven vacío, vos ves buen vivir; donde unos dicen soledad, vos decís comunidad; porque en donde hay ruido, pones el silencio, y donde hay silencio impuesto, pones la palabra, porque donde unos dicen Coca cola, vos decís chicha, aguapanela y café.

Un inmenso soplo de vida y de ternura, insurge el amor desde sur, que es nuestro norte:

Fuimos, seremos y somos memoria.

¡Duny, Duny!

## Resumen

El exterminio de las naciones indígenas y su lucha por la vida en Colombia es inminente, además del acaparamiento de tierras (colonialidad del poder), dentro de las causas podemos encontrar el proceso de escolarización que dentro de una dominación y colonización epistémica (colonialidad del saber), propone currículos centrados en el pensamiento occidental, y un proceso de enseñanza y aprendizaje aculturizante (colonialidad del ser), que lleva consigo una injusticia cognitiva (De Sousa, 2009) y política.

El proceso de la escolarización de Aty\* niña IkꞮ (Arhuaca)<sup>1</sup>, nos hizo preguntarnos ¿Cómo la educación IkꞮ y la occidental han influenciado la construcción identitaria de Aty? evidenciando las tensiones entre los conocimientos coloniales occidentales en la educación del Centro Educativo Rural y los ancestrales IkꞮ, los cuales desde su proceso de enseñanza y aprendizaje, se relacionan con los principios pedagógicos desde la Madre Tierra: tejido, oralidad, el consejo (o palabra dulce), comunidad, aprendizaje desde el vientre, espiritualidad.

Dentro de esto, se propició la Interculturalidad Viva (Howar-Malverde, 1996) desde el contexto de la ruralidad, que permitió realizar propuestas interculturales. ¿Cómo se construyeron estos aportes desde la decolonialidad y la interculturalidad? ¿Qué retos nos

---

<sup>1</sup> La denominación de “Arhuacos”, es una referencia que no corresponde a este pueblo originario. La correcta denominación en la lengua originaria sería IkꞮ, que significa persona, gente. También se utiliza Ijka, IkꞮ o Ika. Para este trabajo utilizaremos la denominación de IkꞮ, ya que expresa en la U partida, la forma correcta de pronunciación (ua).

implicaron diálogos de saberes en medio de un contexto con una educación católica-nacionalista?

Estas preguntas, nos llevaron a que la interculturalidad no fuese definida, ni fuera concebida como el nuevo concepto de moda en las fiestas escolares; ya que en este contexto educativo particular la educación intercultural, aún no existe, “se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas políticas, prácticas, valores y acciones sociales concretas y conscientes... en medio de procesos formativos colectivos, en los que se relacionen miembros de culturas diversas así como sus maneras de ser y estar en el mundo” (Walsh, 2009).

Se comienzan a tejer prácticas decoloniales para la continuidad de la vida, y la educación de personas con corazón bueno.

## Contenido

1.	Justificación .....	10
	Contexto de la investigación .....	10
2.	Planteamiento del problema .....	13
3.	Objetivos.....	15
	3.1 Objetivo General.....	15
	3.2 Objetivo General.....	15
	Cuadro 1. Pregunta y objetivos de investigación.....	16
4.	Antecedentes teóricos .....	16
	4.1 Línea identidades indígenas y escolarización desde académicos.....	17
	Cuadro 2. Marco Teórico línea académica.....	19
	4.2 Línea identidades indígenas y educación desde los pueblos indígenas de Colombia.....	19
	Cuadro 3. Antecedentes Previos de la investigación. Línea 2.....	21
	Cuadro 4. Antecedentes teóricos de la investigación.....	25
5.	Marco teórico .....	26
	Líneas epistémicas dentro del marco teórico .....	26
	5.1 Colonialidades .....	27
	5.1.1 Dominación epistemológica como problema geopolítico: Colonialidad del saber y del poder.....	32
	5.1.2 Colonialidad del ser.....	34
	5.2 Identidades .....	37
	5.3 Interculturalidad y Educación intercultural .....	41
6.	Metodología.....	43
	6.1 Población.....	44
	6.2 La etnografía educativa y la investigación cualitativa .....	46
	6.3 Huellas para el trabajo en campo.....	48
	6.4 Plan de Análisis.....	50
	6.5 Categorías .....	52
	Gráfico 1. Categorías y subcategorías de la investigación.....	53
	Cuadro 5. Categorías y subcategorías de la investigación.....	54
	6.6 Tratamiento ético de la información.....	55
7.	Análisis de la información.....	56
	7.1 Kunsu Isun (tejiendo pensamiento-memoria): .....	56
	Espíritu, memoria y transformación en el proceso pedagógico .....	56
	Cosmovisión IkꞤ: hilar para empezar a tejer.....	58
	Cuadro 6. Significado de Vida <i>Kunsu Jina</i> ( <i>Memorias – Educaciones</i> ).....	60

Salud y educación un mismo proceso.....	61
7.1.2 Principio pedagógico del Consejo: Escucha y observación en la educación .....	63
Cuadro 7. Significado de vida Tanukanajina. (Salud).....	66
7.1.3 Pago: Principio de origen Iku en la educación.....	66
7.1.4 Aty Jina: Madres primeras educadoras. ....	69
7.1.4.1 Principio pedagógico de “Educación desde el Vientre de la Madre” .....	71
7.1.5 Principio pedagógico del Tejido: “Memoria que lleva al origen” .....	77
Cuadro 8. Significado de vida Isun. (Tejer). ....	77
7.2 Tejiendo identidad: “No importa donde estés lo que importa es no perder la cultura” .....	81
7.2.1 Miradas a la otredad en el proceso de escolarización: “Me empezaba a decir que yo debería estar muerta” .....	86
7.2.2 Influencia de la escolarización en la configuración identitaria de Aty .....	95
7.3 “Para que nos puedan escuchar”: Roles de la familia Iku y CER Obdulio Duque en la educación.....	101
7.3.1 Colonialidad en el Centro Educativo Rural .....	105
7.3.2 Descripción de las situaciones de tensión observadas.....	110
7.4 Formación de personas con corazón bueno: Aportes a la construcción de una educación intercultural.....	119
7.4.1 ¿Qué no es la interculturalidad? .....	119
7.4.2 Visiones de inclusión del conocimiento Iku al sistema educativo del CER Obdulio Duque .....	123
7.4.3 Oportunidades de articulación familia Iku – escuela: ¿Cómo se ha venido aportando a una educación intercultural?.....	127
8. Discusiones, recomendaciones y preguntas finales.....	144
8.1 Interculturalidad como tarea política.....	144
8.2 Posibilidades de la ruralidad: Relaciones escuela y familia para la construcción de identidad	145
8.2.1 Relaciones entre escuela y familia.....	146
8.2.2 Organización Familiar:.....	146
8.3 Educar desde el vientre: Profundizar la memoria de la historia propia y local.....	147
8.4 Espiritualidad .....	149
8.5 Lengua Iku, una historia a la que no se renuncia.....	150
8.6 Volver a sentir el pensamiento para contrarrestar las enfermedades del sistema educativo.	150
BIBLIOGRAFÍA .....	155
BIBLIOGRAFÍA MARCO METODOLÓGICO .....	162
CIBERGRAFÍA .....	163
Anexo 1: Problemáticas Observadas .....	165
Anexo 2: Taller narrativa en la escuela .....	171
Imagen 1: Viviendo en la Sierra Nevada. ....	171

Imagen 3: De los 9 a los 11 años en el colegio .....	172
Anexo 3: Transcripción narrativa escolar .....	173
Anexo 4: Taller grado quinto identidades.....	181
Anexo 5: Taller estereotipos, prejuicios, y discriminación .....	183
Anexo 6: Día de la diversidad cultural.....	183
Anexo 7: Grupo focal docentes.....	184
Anexo 8. Entrevista individual rectora del CER Obdulio Duque. ....	198
Anexo 9. Construcción como transcriptor de texto con Bunkwarin Maku (Texto Inédito propiedad Bunkwarin Maku).....	198
Anexo 10. Encuentro Dialogo de saberes: En conjunto con el Ciep, curso Investigando... ando. ....	198
CRONOGRAMA.....	198
Diarios de Campo realizados por compañeros .....	200
Sorelly del Socorro Acevedo Salazar .....	200
Marisela Guapacha Romero .....	204
Anexo 11. Dibujos escuela para construcción de material didáctico.....	212
Dibujos plantas tradicionales vereda dibujados por los niños y niñas .....	212
Anexo 12. Taller Árbol de Problemas con Aty.....	213
Anexo 13. Legalización del proyecto.....	214
Anexo 14. Participación del trabajo en eventos nacionales e internacionales como ponente .....	218
Uruguay. Taller Naba Drua, sobre principios pedagógicos de la Madre Tierra. ....	218
Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá, Colombia. III Coloquio Latinoamericano “Colonialidad/decolonialidad del poder/saber/ser: educación e interculturalidad” .....	220
Anexo 15. Cartilla “Educación como medicina” (portada).....	221
.....	221

## EDUCACIÓN COMO MEDICINA:

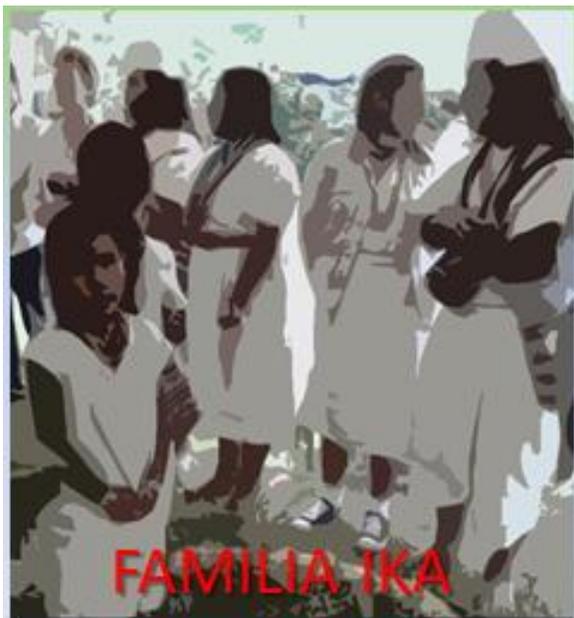
### TEJIENDO PENSAMIENTO, ESPÍRITU Y MEMORIA IKU: A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA PRESERVACIÓN DE LAS IDENTIDADES INDÍGENAS IKU - ARHUACA<sup>2</sup>

Maritza Cartagena Muñoz<sup>3</sup>

“Ahora debemos comprender la diversidad de culturas dentro de nosotros mismos,  
 La diversidad hace parte de cada órgano de nuestro cuerpo,  
 Cada célula es una diversidad de espíritu...  
 El pensamiento transgénico nos aísla de la realidad y de las relaciones con todos.  
 Un pensamiento sin espíritu es la muerte, un espíritu si memoria no tiene transformación,  
 Hay que volver al tejido, a la vida, o si no nos volveremos contra nosotros mismos...”  
 (Bunkwarin Maku, Encuentro Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, 2015)

#### 1. Justificación

##### Contexto de la investigación



Los Ika o Arhuacos, están ubicados en la Sierra Nevada, y provienen de diversos clanes, este pueblo se encuentra en Magdalena, Guajira, y Cesar.

En el cesar se encuentra la comunidad de Nabusimake, lugar de donde proviene la familia de la niña indígena Aty

<sup>2</sup> Proyecto de grado financiado por el Ciep, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Acta TG-003-2015. Convocatoria 2015.

<sup>3</sup> Adjunta al Grupo de Investigación Diverser, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

La familia Икә, del clan Busin Tana reside en el Municipio de Marinilla, exactamente en la vereda Cascajo. El padre y la madre, tienen 5 hijos, Aty es la niña menor de la familia y tiene 9 años y se encuentra matriculada en el CER Obdulio Duque.

El CER Obdulio Duque de carácter oficial, de la vereda Cascajo, ofrece preescolar y básica primaria hasta el grado quinto en la jornada de la mañana, posee 6 aulas, 130 estudiantes, 6 maestras.

Dentro de la escuela resaltamos el uso de sus símbolos como el escudo y la bandera en los actos escolares, el significado del escudo expresa 6 elementos, entre ellos: Proyección comunitaria, solidaridad, conocimiento visto como la “razón de una formación integral que desde la escuela se imparte como aporte significativo de aprendizaje para la vida”, campo<sup>4</sup> y libro como “instrumento que permite el aprendizaje se haga dinámico”.

Estos elementos son importantes para comprender la especificidad del contexto del centro educativo, con relación a la vivencia de la ruralidad y las acciones pedagógicas de las docentes entorno a la importancia de la comunidad en sus actividades escolares y las posibilidades que brinda este contexto sobre el fortalecimiento identitario, aspecto que desarrollaremos alrededor de la investigación.

---

<sup>4</sup> Campo, es un aspecto que define la proyección del CER Obdulio Duque, desde su PEI (2012). Este componente es visto como “la realidad directa en el contacto con la vida, representa la fecundidad que brota de la tierra y el contraste con el hermoso paisaje pero sobre todo es el ambiente tranquilo y humilde que caracteriza una comunidad educativa enmarcada en el contexto sano y natural que solo se respira del ensoñador y maravilloso ambiente de campo”.

Muerte y exterminio cultural no son metáforas, millones de indígenas asesinados riegan la historia de la tierra con sangre. Millones de libros, biblias, símbolos patrios, y castigos, inundaron las escuelas con muerte a indígenas que fueron y siguen siendo culturalmente asesinados, avergonzados de vestir según su tradición, temiendo hablar su lengua, recibiendo un pensamiento que subordina al suyo.

El ser subordinado, el conocimiento subordinado, comprender no sólo las transformaciones identitarias en la escuela de la niña indígena Aty, sino el lazo que existe entre la escuela y la familia, nos ayuda a pensar currículos que aporten al fortalecimiento cultural y no a la homogenización de las identidades, esto es importante para el CER Obdulio Duque, para la familia Ikꞑ que resiste en su identidad, para las universidades que se deben abrir a posturas *epistemológicas otras*<sup>5</sup>, y para mí que me nutro en mi ser mismo, propendiendo por relaciones interculturales con mis estudiantes.

La pertinencia de este trabajo es valiosa, ya que teóricamente están emergiendo conocimientos indígenas, afrodescendientes, populares que impactan las mismas metodologías investigativas, los currículos, y los cuerpos teóricos en Latinoamérica, es junto a los estudios poscoloniales y decoloniales una manera de sumarse a la desobediencia epistemológica, de abrir nuevos caminos en las escuelas de pensamiento occidental, y a partir de la interculturalidad apuntar a *“la transformación política, económica, social, cultural y colonial...marca formas distintas de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones del poder que la modernidad y la colonialidad han instalado”* (Walsh, 2009).

---

<sup>5</sup> *Epistemologías otras, conocimientos otros, educaciones otras*, son formas de lenguaje y expresión característico de la escuela decolonial, que tiene una intención política y simbólica a la hora de nombrarlas de esta manera.

## 2. Planteamiento del problema

En Colombia según la ONIC actualmente existen 102 pueblos indígenas, que hablan más de 64 lenguas<sup>6</sup>, de los cuales 34 pueblos se encuentran en peligro de exterminio físico y cultural (Auto 004 de 2009). Es así como algunos miembros de estos pueblos, debido a la violencia estructural del país, al problema agrario, a la persistencia de la colonialidad, y al deseo de mejorar sus condiciones económicas, junto a otras razones, se han visto obligados a la migración y desplazamiento de sus comunidades de origen, y así muchos niños y niñas indígenas han sido matriculados en escuelas occidentales urbanas y rurales, las cuales expresan una particular racionalidad y una determinada manera de comprender el mundo y que llevan consigo lo que Rojas (2010) denomina, triple dimensión de la colonialidad (colonialidad del ser, saber y poder).



La colonialidad, en la escuela entonces puede reproducir una discriminación, que puede llevar a la desaparición o pérdida de la identidad cultural indígena.

De este modo cuando la colonialidad del saber se reproduce a través del currículo y del proceso de enseñanza –

<sup>6</sup> ONIC. El Tesoro Quimbaya, la vida de 102 pueblos en persistencia. 28 de Enero de 2016. Tomado de <http://www.onic.org.co/noticias/70-destacadas/928-el-tesoro-quimbaya-la-vida-de-102-pueblos-en-persistencia>

aprendizaje, paralelamente se reproduce una colonialidad del ser, que puede influenciar a los niños y niñas indígenas respecto a sus conocimientos ancestrales, su identidad cultural y sus comunidades de origen.

Como dice la socióloga Rojas (2004), en el caso de las universidades, que son a su vez muestra de la matriz colonial del conocimiento científico, *“las construcciones de la subjetividad en estudiantes indígenas se dan en una tensión permanente entre demandas de la comunidad de origen y las de la ciudad y la universidad a la que se llega...”*.

Es así como dicha tensión entre la sociedad occidental, -representada en la escuela- y la comunidad de origen, -representada en la familia de la estudiante Aty-, hace que se vea inmersa en las tensiones entre el conocimiento científico y el ancestral, de su clan, y su comunidad de origen, produciendo transformaciones en su identidad.

**¿De qué manera se configura la construcción identitaria y los conocimientos ancestrales de la indígena estudiante del grado quinto del C.E.R Obdulio Duque de Marinilla, en medio de la relación entre la escuela y la familia?**

Para ello fue necesario investigar sobre la transformación identitaria en el contexto escolar de la indígena estudiante Aty, y la relación entre escuela y familia, para proponer aportes a la escuela desde un enfoque intercultural.

### 3. Objetivos

#### 3.1 Objetivo General

Explorar relaciones que se presentan entre el Centro Educativo Rural y la Familia IkꞤ, a partir de la construcción identitaria y los conocimientos ancestrales de la indígena estudiante del grado quinto del C.E.R Obdulio Duque de Marinilla.

#### 3.2 Objetivo General

-Identificar prácticas de la cosmovisión IkꞤ, que sirvan para comprender sus procesos educativos.

-Analizar los contrastes que se dan entre los procesos educativos de la familia IkꞤ, y los del CER Obdulio Duque.

-Identificar configuraciones de identidades en Aty a partir de sus procesos educativos en el colegio y sus vínculos con la comunidad de origen.

-Realizar aportes a la construcción de una educación intercultural para el C.E.R Obdulio Duque de Marinilla.

PREGUNTA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS
¿De qué manera se configura la construcción	Explorar relaciones que se presentan entre el	-Identificar prácticas de la cosmovisión IkꞤ-Arhuaca,

<p>identitaria y los conocimientos ancestrales de la indígena estudiante del grado quinto del C.E.R Obdulio Duque de Marinilla, en medio de la relación entre la escuela y la familia?</p>	<p>Centro educativo Rural y la Familia IkꞤ, a partir de la construcción identitaria y los conocimientos ancestrales de la indígena estudiante del grado Quinto del C.E.R Obdulio Duque de Marinilla.</p>	<p>que sirvan para comprender sus procesos educativos.</p> <p>-Analizar los contrastes que se dan entre los procesos educativos de la familia IkꞤ, y los del CER Obdulio Duque.</p> <p>-Identificar configuraciones de identidades en Aty a partir de sus procesos educativos en el colegio y sus vínculos con la comunidad de origen.</p> <p>-Realizar aportes a la construcción de una educación intercultural para el C.E.R Obdulio Duque de Marinilla.</p>
--	--	--

**Cuadro 1. Pregunta y objetivos de investigación.**

#### 4. Antecedentes teóricos

Para los antecedentes teóricos realizamos una revisión bibliográfica que nos arrojó tres líneas:

La primera, textos que nos nutrieran sobre las identidades indígenas y la escuela occidental, desde autores académicos.

La segunda línea, agrupa los trabajos sobre escolarización y educación indígena, desde las organizaciones y comunidades indígenas en Colombia como la OIA (Organización Indígena de Antioquia), el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia), y los proyectos educativos comunitarios (PEC) de las naciones Misak, Wounam y Wiwa.

La tercera, recoge unos textos que hablan sobre la problemática de la escolarización y las identidades indígenas, pero proponen didácticas y producción de materiales; debido a que su foco es la didáctica no las abordaremos.

#### 4.1 Línea identidades indígenas y escolarización desde académicos.

AUTORES	PAÍS	PLANTEAMIENTOS
Álvarez, A. (2001).	España	Aunque posicionan la escuela como hija de la racionalidad y la modernidad, que produjo un desencuentro en los países no occidentales, podría la investigadora desde su percepción del mestizaje, ver este concepto como un proceso necesario biológico y culturalmente.
Álvarez Echavarría, N.	Colombia	Estos autores pertenecen al Grupo de investigación Diverser, parten en sus investigaciones de una

(2007). Rojas Pimienta, A. (2007). Sierra, Z. (2010). Green Stocel, A. (2007)		perspectiva decolonial, algunos perteneciendo a naciones indígenas, problematizan la colonialidad del saber desde la educación superior y en la escolarización, frente a los conocimientos indígenas.
Donoso Romo, A. (S.f).	Chile	Esta investigación reafirma la escuela en la conservación de la identidad indígena Tobalaba.
Vigi, N. (2008).	Perú	Este artículo muestra la escasez recursos económicos en la investigación y una realidad de discriminación escolar que desborda a las investigadoras, visibilizando la pérdida de la identidad cultural indígena y la discriminación hacia toda una comunidad, desde su título “El profesor no nos entiende porque nuestra piel es así, fea”.
Novaro, G. (2001), Cremosi. M. (2006-2012). García, S.	Argentina	Explican la escolarización de los pueblos indígenas “la relación entre los conocimientos occidentales (científicos, hegemónicos) y los conocimientos indígenas (“tradicionales”, “nativos”); los diversos sentidos, las representaciones y las prácticas vinculadas a la interculturalidad.
Paladino, M.	Brasil	Esta autora nos hace un recorrido de lo que ha sido

(2015)		<p>la educación para los pueblos indígenas en Brasil, y nos plantea la reduccionista visión de la escuela como desintegradora o como fortalecedora, como una escuela conquistada por los indios, que establecen la interculturalidad como ruptura de ese pasado colonial, sin embargo no se problematiza el concepto y la práctica de este. Además porque desde las organizaciones indígenas se plantean rupturas que no son el reflejo de la comunidad, que practican ritos católicos, y otros. Cristalizando esta imagen de ellos mismos. Una imagen ingenua de la interculturalidad.</p>
--------	--	---

**Cuadro 2. Marco Teórico línea académica.**

#### 4.2 Línea identidades indígenas y educación desde los pueblos indígenas de Colombia.

<b>AUTORES</b>	<b>PAÍS</b>	<b>PLANTEAMIENTOS</b>
Pec Wiwa (2012)	Sierra Nevada, Colombia.	Los Wiwas junto con los Ikꞑ o Arhuacos, son pueblos hermanos descendientes de los Taironas, que cuidan el corazón del mundo, o la Sierra nevada de Santa Marta. Por lo cual han sufrido procesos sociales similares y se

		<p>encuentran en concepciones cosmogónicas. Este texto nos habla de lo que se entiende por la educación del pueblo Wiwa, por medio de la transmisión oral desde los mayores, fundamentada en la Ley de Origen, enseñando los legados culturales propios, con pedagogías propias vivenciales, como la música tradicional, danzas, ritos ceremoniales, para conservar su identidad cultural entendida como ser y estar Wiwa.</p>
Pec Misak (S.f).	Cauca, Colombia.	<p>Este proyecto nos habla de la educación y la escolarización como proceso “reafirmación de la identidad cultural, individual y colectiva del pueblo Guambiano”, donde los componentes investigativos y comunitarios son transversales a las líneas de trabajo desde su cosmogonía y la organización del plan de estudios se fundamenta en cuatro espirales; Territorio, Espiritualidad, Comunidad e Identidad.</p>
CRIC (1992)	Cauca, Colombia.	<p>Este texto recoge propuestas que nos pueden brindar un contraste de lo que ha cambiado, se ha tenido en cuenta o permanece igual en la educación indígena. También es importante porque nombra ciertas comunidades que han tenido experiencias, de lo que ellos denominan “educación propia” como las comunidades de Toribio Tacueyó, San Francisco, La Cilia, Corinto, Caldon, Pioyá, Canoas,</p>

		Pueblo Nuevo, Paniquitá, Tambichucue, Huila, Vitoncó, comunidad Páez, Embera del Sija, la ORIVAC y la OREWA.
PEC Wounnam (2001)	Choco, Colombia.	Este texto nos habla de los procesos y fundamentaciones educativas, como se aprende y se enseña, teniendo en cuenta la espiritualidad, el respeto mutuo, comunidad, lengua, territorio. Bajo una pedagogía que comienza en la familia, y se da por la comunidad y el médico tradicional.
OIA (2006).	Antioquia, Colombia.	Esto hace parte de un boletín que imprimió la OIA, sobre cultura y etnoeducación, es importante porque nos muestra las fallas que según ellos se presentan a la hora de plantear un educación bilingüe e intercultural, que encierra tanto padres, profesores y las respectivas comunidades.
ONIC (1992)	Bogotá, Colombia.	Enseña cómo se concibe la educación, desde las comunidades mismas, y la educación escolarizada.

**Cuadro 3. Antecedentes Previos de la investigación. Línea 2.**

Sin embargo, desde una rigurosa selección para nuestra temática nos centraremos en los estudios de los académicos de Chile, Perú, Argentina y Brasil, ya que las visiones de las comunidades indígenas reflexionan desde propuestas de educación propia, pero deseamos problematizar las identidades étnicas desde contextos escolares occidentales.

Desde esta selección Gabriela Novaro y Mariel Cremosi investigan sobre indígenas y migrantes latinos a contextos educativos y diversidad étnica y escolarización. (Argentina). Y así mismo, Paladino en Brasil; Vigi en Perú, quien enfatiza en el contexto de pobreza extrema y discriminación social. Y finalmente Donoso en Chile, que nos habla de la no-pertinencia de la escuela, postulando una lucha por el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, como un fin intermedio en la búsqueda de elementos que permitan superar los problemas, constricciones y contradicciones socioeconómicas de la sociedad.

<b>AUTORES</b>	<b>INVESTIGACIÓN</b>	<b>PLANTEAMIENTOS</b>
Novaro, G. (2001)	<p>Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural.</p> <p>Sonidos del silencio, voces silenciadas</p> <p>niños indígenas y migrantes en escuelas de buenos aires.</p> <p>identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación</p>	<p>Sus investigaciones abordan diferentes situaciones formativas en diferentes contextos. Una de ellas es el proceso de niños Tobas migrantes en Buenos Aires, de niños Mbya guaraníes de distintas localidades de Misiones, de niños procedentes de Bolivia en la Ciudad de Buenos Aires. Planteando intereses de comprender los sentidos de lo educativo en niños y niñas con diversas referencias étnicas y nacionales, sus procesos de identidad e identificación en las escuelas.</p>

	del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina	
Cremosi, M. (2006-2012).	Escolarización de pueblos indígenas: experiencias etnográficas en Argentina, Brasil y México. Niños/niñas en escuelas del conurbano de la ciudad de La Plata. Diversidad étnica y escolarización.	Esta autora plantea la escuela como un espacio de disputa, de formación de subjetividades, hace un recorrido sobre la interculturalidad como conflicto, que implica desafíos en las escuelas occidentales, con un continuo cuestionamiento a si existen en las escuelas mecanismo que permitan efectuar un diálogo intercultural.
García, S.	“Me da miedo cuando grita” indígenas Qom en escuelas urbanas.	Esta autora nos habla de cómo la institución escolar en el cono urbano de la plata, no responde a las identidades étnicas de los indígenas Qom que migraron a la provincia de Buenos Aires, favoreciendo su ocultamiento y negación. Por medio de prácticas escolares desde el disciplinamiento “de sujetos ‘sin historia’ y en la

		transmisión de contenidos abstractos”.
Paladino, M. (2015)	Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela.  Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi.	Esta autora nos hace un recorrido de lo que ha sido la educación para los pueblos indígenas en Brasil, y nos plantea en sus términos “la reduccionista” visión de la escuela como desintegradora o como fortalecedora, como una escuela conquistada por los indios, que establecen la interculturalidad como ruptura de ese pasado colonial. Además en el caso de los Bakairi, surge la escuela como un espacio para garantizar la reproducción del parentesco, "o sea, posibilita la continuidad de la organización social bakairi".
Donoso Romo, A. (S.f.)	Educación interculturalidad en la ciudad: Acercamientos desde Santiago de Chile.  Diálogos educativos	Este artículo nace de un proyecto muy completo en relación a la escuela chilena y la comunidad mapuche, esta investigación reafirma la escuela en la conservación de la identidad indígena y desarrolla algunas consideraciones prácticas a la educación intercultural urbana a partir de la experiencia intercultural de la escuela Tobalaba.

Vigi, N. (2008).	El profesor no nos entiende porque nuestra piel es así, fea”. Sobre la escuela en la comunidad nativa de Atahualpa- Perú.	La importancia de este estudio radica en la evidencia y pertinencia de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que surja a partir de la participación social real de los niños y niñas, padres de familia, ancianos y autoridades comunales, para la preservación de las identidades.
---------------------	---	--

**Cuadro 4. Antecedentes teóricos de la investigación.**

## 5. Marco teórico

### Líneas epistémicas dentro del marco teórico

	<b>TEORÍA O ESTUDIOS POSTCOLONIALES</b>	<b>INFLEXIÓN O PENSAMIENTO DECOLONIAL</b>	<b>CONOCIMIENTOS IKU-ARHUACO</b>
<b>AUTORES</b>	Edward Said, Franz Fanon, Bhabha, Gayatri Spivak. Bonfill. Hall.	Catherine Walsh, Anibal Quijano, Silvia Rivera Cusicanqui, Ochy Curiel, Navaro Gabriela, Bidaseca, Rossana Podesta, Abadio Green. Guerrero.	Mamo y Abuela clan Busin Tana.  Bunkwarin Maku, médico tradicional Iku. En preparación para mamo.
<b>ESPACIO EN EL QUE OPERA</b>	Problematiza el colonialismo.	Problematiza las consecuencias del colonialismo y de la colonialidad.	Son memoria viva de la resistencia a la colonización, problematizan la desconexión por la pérdida de la práctica del Pagamento que es fundamento espiritual y material como pueblo, para la protección del equilibrio en <i>la línea negra</i> , Para el mundo.
<b>LUGARES DE ENUNCIACIÓN HISTÓRICA</b>	Colonización de Asia y África del XVIII al XX, por parte de las potencias del norte europeo (Francia, Inglaterra, Alemania) en el contexto de la	Diferencia colonial que se remonta a la colonización de América Latina y el Caribe por las primeras potencias europeas España y Portugal, entre los siglos XVI y XIX, en el contexto	Antes de que existiera el mundo, ya todo existía en pensamiento.  Los pueblos guardianes de la sierra ya existían en pensamiento. Enuncia un lugar como Iku de la Sierra nevada de Santa Marta guardianes del equilibrio de la tierra, y

	segunda modernidad.	de la primera modernidad.	el impacto desde la colonización de América por los Europeos.
<b>DISTINCIÓN TEMÁTICA Y EPISTÉMICA</b>	Situación postcolonial de la India, la subyugación de ‘lo oriental’ y la actual colonización Palestina, alimentados por una línea intelectual donde figuran fuertemente Foucault, Gramsci, Derrida y Lacan.	Experiencias y trayectorias intelectuales y políticas propias de América Latina (el temprano colonialismo hispano-lusitano y corrientes intelectuales como la teoría de la dependencia y la filosofía de la liberación).	Pensamiento Iktu, cuya base fundamental es el pago, y la tradición oral.
<b>ENCUENTROS</b>	Aunque los dos primeros se diferencien en la conceptualización, en los anclajes históricos y en la imaginación geopolítica, ambas corrientes están intentando desentrañar las implicaciones de ciertas relaciones de poder asociadas a las experiencias históricas de la sujeción colonial, tanto de los grupos poblacionales que fueron sometidos al dominio colonial como de aquellos que operaron como colonizadores.  La tercera es una construcción epistémica diferente que es necesario que con base a una coherencia conceptual desde la decolonialidad, debe reconocérsele estatus epistémico.		

*Cuadro 5. Líneas epistémicas dentro del marco teórico.*

## 5.1 Colonialidades

### ¿Colonialismo, colonia, colonialidad?

El “Colonialismo o colonización es un término muy amplio, que significa cualquier forma de dominio político, económico o cultural de un territorio por otro, en cualquier época de la historia de la humanidad”. (Dorta. S.F)

Unos ejemplos de colonización son las colonizaciones griegas en el siglo VIII a.c por el Mediterráneo, la expansión de portugueses y españoles en el siglo XV y XVI, y la colonización de África y Asia a finales del siglo XIX.

Es así como la colonización puede verse como un proceso de dominio sobre un territorio, la colonia como un órgano de administración territorial también usado para la europeización, pero la colonialidad como lo dice el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000): *“es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista, que se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala sociedad”*.

Lo que quiere decir que la colonialidad:

*“se refiere a un patrón de poder que se inaugura con la expansión colonial europea a partir de 1492 y donde la idea de raza y la jerarquía etno-racial global atraviesa todas las relaciones sociales existentes tales como la sexualidad, género, conocimiento, clase, división internacional del trabajo, epistemología, espiritualidad, etc. y que sigue vigente aun cuando las administraciones coloniales fueron casi erradicadas del planeta”<sup>7</sup>.*

---

<sup>7</sup> Para profundizar sobre el concepto de colonialismo, colonialidad y descolonización. Se puede consultar Educabolivia: [www.educabolivia.bo](http://www.educabolivia.bo)

## ¿Colonialidad consecuencia de la modernidad?

Desde este marco conceptual la colonialidad trae consigo una discusión sobre el término de la modernidad. Según el filósofo de origen argentino Enrique Dussel, la modernidad puede comprenderse en primera y segunda modernidad; etapas que analizadas bajo la perspectiva del sistema mundo, evidencian aquel pensamiento iluminista del siglo XVIII como fruto de “siglo y medio de Modernidad”<sup>8</sup>, mas no como punto de partida de esta, por lo cual la primera etapa comenzaría desde la época de la conquista y la segunda etapa, sería la fase del movimiento de la ilustración, la revolución industrial y la revolución francesa, donde Inglaterra reemplaza a España como potencia hegemónica (hasta 1945), consolidando en las subjetividades europeas, su rol como centro de la historia.

En palabras de los académicos decoloniales Restrepo y Rojas (2010), al explicar a Dussel:

*“La subjetividad derivada de la experiencia del descubridor y conquistador es la primera subjetividad moderna que ubica a los europeos como centro y fin de la historia... Es con el ‘descubrimiento’ y la ‘conquista’ que se articula la modernidad, que se da el paso de la “la Edad Media renacentista a la Edad Moderna” (1994: 34). Colón, Vespucci y Cortés son tres figuras referidas por Dussel.*

*Colón fue el ‘primer moderno’, mientras que Vespucci transformaba Europa de particularidad sitiada por el mundo musulmán a ser una nueva ‘universalidad des-*

---

<sup>8</sup> Ampliado en los postulados de Restrepo, E. Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial.

*cubridora' (1994: 22). Por su parte, Hernán Cortés y la conquista de México devienen en referentes de esta subjetividad que se construye “[...] como ‘Señor-del-mundo’, como ‘Voluntad-de-Poder’” (1994: 22)”.*

Según esto la modernidad sugiere otra resignificación temporal, que va desde la conquista por parte de España y Portugal, seguida por la segunda modernidad que continuaría hasta el presente, donde la colonialidad no es consecuencia de la modernidad, la “*colonialidad no es derivable sino constitutiva e inmanente a la modernidad, que demanda una perspectiva planetaria*”<sup>9</sup>.

Modernidad-colonialidad son caras de la misma moneda, donde la modernidad necesitó de la colonización para instalarse, consolidarse y perpetuarse.

### **La triple dimensión de la colonialidad: Modernidad en Latinoamérica**

Cuando se dio la conquista en América, los europeos llegaron con su visión de dominio, de evangelización, de civilización, que generó un choque violento de culturas, donde las comunidades ancestrales que habitaban estos territorios eran vistos como salvajes y faltos de raciocinio, es así como en “*el siglo XVI emerge una nueva manera de clasificar a la gente en el mundo y las relaciones entre el conquistador y el conquistado fueron establecidas bajo la idea de raza*” (Schiwy , 2006), donde el conquistador era el iluminador, el poseedor de la verdad, aquel de una raza superior que podía tener el control del trabajo, estado y producción de conocimiento (Schiwy , 2006).

---

<sup>9</sup> Ibid. Pág. 85.

El esclavismo, era una de las bases económicas del sistema colonial en los siglos XVII y XVIII en América, que cuando vio la población indígena menguada por las duras condiciones de subsistencia y de dominación, se valió de los esclavizados africanos, para realizar labores de minería, agricultura, ganadería, artesanía, comercio y trabajo doméstico.

La Nueva Granada fue uno de los más grandes centros negreros del continente, los negros que lograban huir de los amos eran denominados “cimarrones” y se organizaban en “palenques”, muchas medidas se tomaron para frenar estas rebeldías, que cuando la esclavitud se fue haciendo poco rentable, empiezan a gestarse cambios en las instituciones esclavistas.

Pero el trasfondo del problema, es el asunto en el cual “el otro”, el no-europeo, era visto como inferior; bajo este asunto colonial emergen tres categorías a la hora de entender las consecuencias de esta relación de la modernidad/colonialidad; **La colonialidad de poder, la colonialidad de saber y la colonialidad del ser.**

Para Schiwy la colonialidad del poder es un modelo específicamente moderno que vincula la formación racial con el control de trabajo, estado y producción de conocimiento (colonialidad del saber). De allí surge la pregunta por el ser, un ser subordinado cuando el poder y el saber lo excluyen.

### 5.1.1 Dominación epistemológica como problema geopolítico: Colonialidad del saber y del poder

Una de mis reflexiones favoritas las hace precisamente un occidental Paul Feyerabend (1982) quien se cuestiona ¿Qué es la ciencia? ¿En qué se diferencian sus criterios, procedimientos y resultados de los criterios, procedimientos y resultados de otros campos? ¿Qué es lo que hace que la ciencia moderna sea preferible a la ciencia aristotélica o a la cosmología de los Hopi?

Pareciera que lo que antaño fuera la religión, y la idea de Dios, tras su muerte fuese remplazado por la ciencia. Esta colonialidad del saber, se encuentra inscrita en una triple dimensión de la colonialidad: Colonialidad del poder, del saber y del ser. (Cuchillo y Cartagena, 2014).

La colonialidad del poder se refiere al control económico, político y del conocimiento. Ese control de la producción del conocimiento es la colonialidad del saber; un saber hegemónico, en este caso el científico, que hace prevalecer la visión del mundo de aquel que se encuentra en la cúspide jerárquica<sup>10</sup>. Dichos procesos influyen en el ser, en este caso desde una violencia física, conceptual y espiritual sobre los pueblos para destruir su identidad (De Souza, 2008).

---

<sup>10</sup> Para ampliar el tema de la transformación identitaria de indígenas estudiantes, se puede consultar el informe de proyecto de investigación “Conocimientos y reconocimientos: Análisis sobre procesos de construcciones identitarias de indígenas estudiantes en la Universidad de Antioquia, en medio de la relación del conocimiento científico y los conocimientos ancestrales” realizado en el año 2014. En el cual se estudia el caso de los indígenas estudiantes universitarios frente a sus conflictos identitarios. Tomado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/283/1/2014%20-%20Conocimientos%20y%20reconocimientos.pdf>

La dominación epistemológica, es un problema geopolítico ya que jerarquiza e inferioriza a los pueblos para someterlos, destruir su identidad, su cuerpo, su territorio.

Esta dominación epistemológica, nos hace entender, según el anterior autor, que:

*“No existe un modo de pensar neutral. El pensamiento de una comunidad de actores refleja un régimen de verdades sobre la realidad y su dinámica. Dichas verdades son establecidas en el imaginario de estos actores a lo largo de su historia. Por lo tanto, un modo de pensar traduce una cierta forma de ser y sentir y condiciona una cierta forma de hacer y hablar, por que articula símbolos, códigos y significados de los que han creado dicho pensamiento... este proceso articula un discurso hegemónico (fuente de realidad), reglas políticas (fuente de poder), roles epistemológicos (fuentes de verdad), arreglos institucionales (fuente de patrones de comportamiento), significados culturales (fuente de sentido) y prácticas sociales (fuente de cambio)”.*

Entonces “¿Qué es la ciencia? ¿En qué se diferencian sus criterios, procedimientos y resultados de los criterios, procedimientos y resultados de otros campos? ¿Qué es lo que hace que la ciencia moderna sea preferible a la ciencia aristotélica o a la cosmología de los Hopi?” (Feyerabend, 1982) ¿o a los de los IkꞰ?

Agnew (2005) decía que “el mundo fue conocido y poseído no solo políticamente sino epistemológicamente”, el dominio del conocimiento pertenece a una lógica geopolítica, de

ocupación, apropiación y organización de los grupos humanos, que se sirven de los territorios en el ejercicio y porte del poder. Esto quiere decir que si un pueblo, nación, o grupo se impone territorialmente, a su vez bajo cualquier medio impone unas formas de pensar, de actuar y de ver el mundo, de esta forma las grandes potencias se han consolidado, del saqueo en la colonización del XV, y continúa en la actualidad en el mundo.

De allí la dominación epistémica, es un problema geopolítico, se van los barcos, dejaron las cruces en las escuelas y vinieron las multinacionales y trasnacionales, con la globalización, proceso que en muchos grupos étnicos los ha llevado al exterminio. Un exterminio que continúa en las escuelas, escuelas que han matado pueblos enteros con una educación que muchos niños y niñas indígenas reciben, descontextualizada, que les hace olvidar sus historias de origen, sus raíces, su historia común y su ancestralidad, la historia desde los vientres de las madres, les hacen adorar la cruz con la que clavaban a sus ancestros, sin una sola lágrima en su rostro: Las escuelas coloniales pueden matar, la muerte no es una metáfora. (Cuchillo & Cartagena, 2015)

Escuelas de pensamiento que han reproducido formas de conocer desde una sola perspectiva, donde hay unos conocimientos que se consideran superiores, y hay otros que ni conocimientos podrían considerarse, concibiéndolos desde saberes mágico – religiosos.

### 5.1.2 Colonialidad del ser

“La enseñanza escolar es un modelo repetido de la colonización.  
El maestro impone los moldes reconocidos como principios civilizadores,  
Ignorando del todo la cultura tradicional popular de donde surge  
Y se alimenta el alumno campesino.  
Los hábitos rústicos, producto de la pobreza más que de la cultura,

Son estigmatizados en los padres de los propios alumnos  
 Como deshonestos, bárbaros e inimitables.  
 Sin un análisis histórico social, se enseña al niño que no debe hablar como lo hacen aquellos;  
 no debe imitar sus modos de comer, vestir, reír o pensar...”  
 (Manuel Zapata Olivella, 1990)

Los procesos de exclusión, invisibilidad, rechazo, discriminación, esclavitud durante años, son procesos que pasan por el cuerpo de los seres humanos, no se quedan en discursos. Si reflexionamos históricamente sobre “*¿De dónde venimos? ¿Quiénes nos han contado? ¿Quién habla? ¿Cómo nos han contado? ¿Quién escucha? ¿Quiénes nos leen?*” (Cusicanqui, 2012). Inmediatamente comprenderemos la colonialidad del ser y del saber, y la necesidad de recuperar nuestra palabra, nuestro cuerpo, nuestra espiritualidad, nuestros conocimientos, de contarnos a nosotras mismas y no ser contado por otros.

Al igual que la categoría de colonialidad del saber, “*la de colonialidad del ser, es una elaboración de las implicaciones en una dimensión concreta de la categoría de colonialidad del poder*” (Restrepo & Rojas. 2010:156). Donde hay unos cuerpos y subjetividades específicas, que al encontrarse con otros -desde un proceso que no es necesariamente implica violencia física directa-, responden suprimiendo algunas de sus particularidades distintas a los parámetros europeos.

Desde Guerrero (2011), en la colonialidad del ser:

*“el poder instala el represor dentro de nosotros mismos, manipula desde lo más íntimo de nuestras subjetividades y cuerpos... pues así se construyen subjetividades alienadas, sujetos sujetos, se impone un ethos útil a la dominación, para imponer*

*la razón colonial en las subjetividades, que hace más viable la colonialidad del poder y del saber”.*

Esa desvolarización de la memoria colectiva, y el deterioro de la autoestima de muchos niños y niñas indígenas en la escuela, continúa perpetuando la colonialidad del saber y poder: La usurpación de nuestras palabras, el control de nuestros cuerpos, como ondas radiales que repiten los chistes crueles de un locutor sentado en el pulpito, las acciones, las miradas que inferiorizan, generación tras generación.

García (2009) explicaba:

*“Que, más allá -o más acá- de las estrategias institucionales y de las prácticas de los aparatos, existe una represión “popular” (“cotidiana”, “anónima”, “colectiva”) de la Diferencia es algo que se ha subrayado desde muy diversas tradiciones teóricas –Escuela de Frankfurt, genealogía francesa, Escuela de Ginebra, Escuela de Budapest,... Y que todos hemos experimentado en nuestras vidas... Se trata de una vigilancia espontánea del individuo, ejercida por “todos los demás”, por la colectividad, a modo de una conciencia anónima armada de ‘sentido común’ y de ‘proteofobia’; una vigilancia que se resuelve en imposición de los comportamientos ‘habituales’, de las pautas ‘dictadas’, de las actitudes ‘canónicas’. Pues bien, esa represión cotidiana de la Diferencia, que el indígena padece nada más salir del ámbito comunitario, se acentúa en las Escuelas...”.*

La escuela en la expresión de su racionalidad sigue reproduciendo las colonialidades, así como lo hacen las lógicas de mercado de la ciudad, los estereotipos de los medios de comunicación, y las formas de gobierno del estado nación, que ponen en conflicto las identidades indígenas con los patrones de poder existentes.

Esto nos remite a profundizar sobre la situación de las configuraciones identitarias indígenas en el contexto escolar. Porque han sido más de quinientos años de colonización y colonialidad ¿se modifican las identidades? ¿Debe existir un esencialismo en ellas? ¿Son las identidades solamente individuales? ¿Se pueden convertir las identidades en ficciones represivas o en identidades dignas de reconocimiento?

## 5.2 Identidades

La feminista afrodescendiente Ochy Curiel (2005), a través de los dilemas de las identidades en la acción política nos habla de dos líneas de debate, desde el movimiento feminista negro.

Una línea identifica a las identidades como ficciones represivas, es decir se convierten en esencialismos, que traen etnocentrismos, que encasilla a grupos sociales en estereotipos.

Y de allí, hay otra línea que considera las identidades como estrategia de “*sobrevivencia humana y política... una reafirmación subjetiva radical para poder hacer transformaciones sociales*”.

Desde estas dos polémicas, la autora comienza a definir las identidades no como algo homogéneo, ni esencialista:

*“La identidad es algo complejo... Desde el punto de vista individual podríamos entenderla como un proceso íntimo y subjetivo donde la persona, a través de su propia experiencia, de representaciones, de referencias en la interrelación con otros y otras se concibe y actúa consigo misma/o y con los otros y otras.*

*En el plano colectivo son referencias que rigen los interrelacionamientos de los y las integrantes de la sociedad o de grupos diferenciados de la misma. Desde una visión sociológica la identidad se enmarca en una estructura de hechos y conflictos sociales. En ese sentido no es estática, sino fluctuante y cambiante de acuerdo a los procesos históricos” (P.8).*

Y recomienda no caer en esencialismos, eso significa no caer en reduccionismos de identidades que obvian como se expresa el racismo a través del tiempo, que en vez de contrarrestar el sistema de dominación, lo perpetúen.

Desde esta crítica a los esencialismos, el teórico jamaicano Stuart Hall (2003), nos dice que la identidad no se basa en un individuo estable y sin cambios, aquel “...*fragmento del yo que ya es y sigue siendo siempre «el mismo», idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo*”, pero tampoco es un yo colectivo y verdadero sin cambios. Hablamos de identidades que se construyen con base a la diferencia y de la relación con el “otro”, en historicidad e identificación.

Así mismo los usos y costumbres de las comunidades ancestrales, sus formas de autogobierno, relaciones personales, siembra, tejido, danzas, cantos, son prácticas susceptibles al cambio, aunque hay un pasado común, unos orígenes y raíces compartidas que se esfuerzan en conservar, con las cuales se identifican. Por lo cual cambio y transformación no pueden confundirse con asimilación.

Es así como dentro de estas concepciones identitarias, entendemos una construcción individual, desde los sentidos que cada persona construye respecto a la orientación de su vida, pero también construcción de sentidos compartidos colectivamente con base a una pertenencia étnica.

Bonfil Batalla (1988), nos habla de identidad étnica, esta identidad étnica tiene un nivel ideológico, en el cual se ejerce la cultura propia, participando de las decisiones y beneficios exclusivos de su grupo, es entonces la identidad étnica un fenómeno social que se expresa individualmente:

*“La participación implica el conocimiento y el manejo de una serie de elementos culturales propios que hacen posible la comunicación, los acuerdos básicos en función de valores comunes, la producción y el consumo, el comportamiento cotidiano aceptable y, a fin de cuentas, la decisión misma de participar. El conocimiento y el manejo del repertorio cultural propio se adquiere normalmente a través de los procesos de socialización y endoculturación que se mantienen como canales de transmisión cultural interna bajo control del grupo y que permiten dar contenido a la identidad étnica original, y definirla. La identidad se fundamenta en la coparticipación de una cultura propia común, que a su vez define los límites del sistema social que constituye un grupo étnico” (Bonfil Batalla, 1988).*

Desde Bonfil, también se habla de control cultural, es decir aquel mecanismo por medio del cual las comunidades deciden qué elementos toman según necesidades y objetivos, como pueblos que controlan sus cambios. Así que desde este concepto también podríamos comprender que si las áreas de conocimiento tradicional en las escuelas son de corte occidental y han invisibilizado *“actores, saberes, conocimientos, sabidurías y prácticas de existencia que desde el mismo momento en el que se colonizó la vida, han estado en procesos de lucha, de re-existencia”* (Guerrero, 2011), también hay personas con *identidades étnicas*, que observan y deciden, para su propio bien.

### 5.3 Interculturalidad y Educación intercultural

Walsh (2009) nos habla que la interculturalidad fue tomada desde propuestas educativas para poblaciones indígenas, y que incluso se utiliza como sinónimo de multi y pluricultural, dos acepciones totalmente distintas con esta propuesta política, ética, y epistémica.

Ella habla de que para construir una educación intercultural deben existir unas insurgencias político-epistémicas encaminadas a una praxis decolonial:

*“Como podemos ver, el asunto va mucho más allá de la sola inclusión de la diversidad cultural... implica una reconsideración y refundación –y no una simple re-forma- de la educación desde adentro, partiendo de la conciencia y la aceptación de que ella nunca ha sido pensada para el conjunto de los ecuatorianos (en nuestro caso colombianos) desde la pluralidad de sus realidades, lógicos, cosmovisiones civilizatorias, conocimientos y sistemas de vida” (2009).*

No se trata de fundamentar una reforma, sino de preparar las revoluciones, los cambios estructurales, ¿Cómo y desde qué lugares? Cada quien lo responderá, pero para empezar se debe minar el campo epistémico-educativo, fraccionar los muros que cimentaron una *“sociedad uninacional, monocultural y excluyente, ciega, inconsciente y desinteresada en la diferencia colonial y cultural presente en su interior”* (2009, p184), de otra manera estaríamos reformando el multiculturalismo de tendencia liberal, que acepta las diferencias

mientras estas se asimilen a la libertad y orden que establece la nación, y la voluntad del Estado.

El asunto va más allá de la inclusión cultural, vista en actitudes de tolerancia desde el colegio en forma de folclor, o diálogo de saberes que no implican acciones en el ser, que no implican transformaciones a la matriz de conocimiento de la escuela, deben cuestionarse.

En otras palabras “relacionarse sin que esta relación o conocimiento impliquen moverse de sus particularidad posicionada como universal” (2009. P. 200), no hacen parte de un construcción intercultural.

Una educación intercultural es aquella que se piensa como “*proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos*” (2009, p.9), en una manera concreta según Walsh (2009) esta significaría, formación docente, desde la metodología, didáctica, producción de materiales, continua evaluación, toda una “*revolución educativa de índole social, política, cognitiva y procedimental*”.

Desde allí entendemos la interculturalidad, como “*proceso y proyecto intelectual y político dirigidos hacia la construcción de modos otros de poder, saber, vivir y ser*” (2009. P. 204).

## 6. Metodología

“La situación no se escribe con caligrafía, ni con ortografía...  
Nos sale del fondo del estómago arrastrando palabras indigestas”  
(Alejandro Haber)

Alejandro Haber, nos recuerda que la investigación viene de la raíz, In Vestigium, que alude a la planta del pie, a la huella, y una investigadora es la que sigue las huellas, mientras deja las propias.

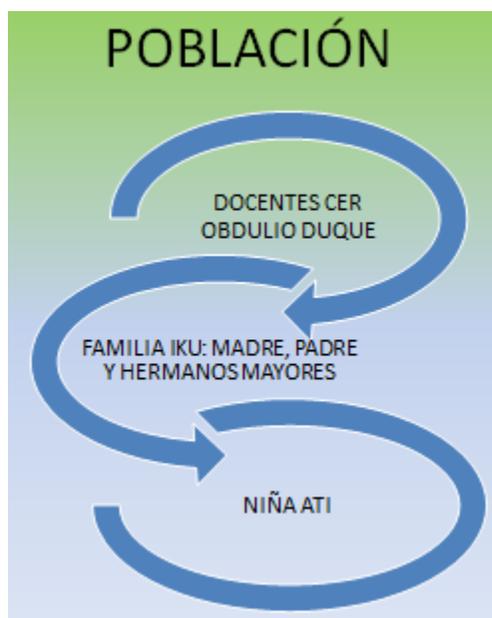
En mi proceso metodológico, he seguido unas huellas que me han situado en el domicilio de la decolonialidad, de la deconstrucción, sin embargo he encontrado tensiones para el trabajo metodológico porque los enfoques que hay son restringidos para las propuestas de análisis en investigación educativa desde la perspectiva decolonial. Considero que como maestras y maestros tenemos enfoques prestados de otras disciplinas y casi no hay construcción de pensamiento propio investigativo del gremio.

Sin embargo, el modo de posicionarnos sobre el abordaje de los problemas es muy importante, por lo cual es desde el paradigma interpretativo, desde la investigación cualitativa en la cual deseamos comprender las situaciones problematizadas, sin sacar generalizaciones, despreciativas de la subjetividad (positivismo).

Para esta sustentación metodológica nos basamos en los autores Peter Woods (1998), Goetz y LeCompte (1988), que desde la investigación cualitativa, se enfocan en la etnografía escolar, y nos ayudan a entender la descripción y observación de prácticas y conductas al

interior de la escuela con el fin de “obtener estructuras de significado”. Así mismo nos sirve para entender desde la etnografía “formas otras de educación” desde la familia IkꞤ.

## 6.1 Población



Dentro de la población se encuentra la Familia IkꞤ, conocidos comúnmente como Arhuacos, pero según su propia manera de denominarse son IkꞤ (personas), ellos pertenecen al clan Busin Tana familia de mamos (médicos y autoridad tradicional) y de sabias. Dentro de la familia compartimos con la madre y el padre, los dos hermanos mayores, y Aty, que es la menor de la familia. Este acercamiento que se dio en una producción de co-

autoría, nos abrió la relacionalidad entre mundos y conocimientos, que arrojaron la importancia de las relaciones entre occidente y pensamiento IkꞤ, la necesidad de la lengua y la supervivencia del saber ancestral-

Dentro del CER Obdulio Duque, compartimos con la rectora de la institución, y las cinco docentes del centro educativo, para esta población se realizó trabajo de observación participante, entrevistas semiestructuradas, y grupos focales, que nos aportaron relaciones con el contexto escolar, además de darnos entender como las docentes relacionan los contenidos curriculares y prácticas en la escuela, en las configuraciones identitaria de Aty.

Como ya lo hemos abordado anteriormente, Aty es la única niña indígena en la escuela, tiene 9 años, y pertenece a una familia del pueblo Ika -Arhuaco, del clan Busin Tana, un clan que es de Mamos, médicos espirituales del pueblo. Para acercarnos y poder comprender los procesos de construcción identitaria de la indígena estudiante del CER Obdulio Duque de Marinilla, en medio de la relación del conocimiento científico- escolar y los conocimientos ancestrales del Clan Busin Tana – Ika, es muy importante conocer las narraciones, y las conversaciones con la población implicada que permita realizar interpretaciones.

Desde el paradigma crítico, la metodología es dialógica y dialéctica, esto quiere decir que hay un diálogo permanente entre el investigador y lo investigado, en los cuales ambos se transformen y adquieran un conciencia más informada *“al ver cómo se pueden cambiar las estructuras y entendiendo las acciones necesaria para efectuar un cambio... descubrir y excavar aquellas formas de conocimiento históricas y subyugadas que apuntan hacia experiencias de sufrimiento, conflicto, y lucha colectiva... vincular la idea de comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza”* (Guba & Lincon, 2002).

Por ello nuestra investigación estará posicionada desde la investigación cualitativa, desde el enfoque del método etnográfico educativo, haciendo uso de técnicas como los relatos biográficos, entrevistas, grupos focales y observación.

Nuestra indagación hará uso parcial de estrategias como las denomina la etnografía colaborativa (Rappaport, S.F)<sup>11</sup>, como una forma de que las personas participantes hagan parte del proceso de la investigación y sean constructores en las comprensiones de la realidad, para ello realizamos una entrevista a profundidad con el hermano de Aty, en la que se hizo un trabajo conjunto de la construcción de significación de salud y educación IkꞤ, que dio como resultado un texto.

Las características fundamentales de la etnografía colaborativa se dan en el sentido de la información, ya que los sujetos investigados serían colaboradores, dando un papel activo al interior de la investigación. Los colaboradores, son co-productores, co-teóricos que en el trabajo de campo marcan la etnografía en la colaboración. La etnografía colaborativa, pretende dar valor a la pluri-situacionalidad en la investigación incorporando *“otras cosmovisiones generalmente silenciadas en los espacios académicos en cuanto a su legitimidad para producir saber y sentido”*<sup>12</sup>.

## 6.2 La etnografía educativa y la investigación cualitativa

*“La investigación cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social... Según Goetz y LeCompte (1981), el análisis de la información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar*

---

<sup>11</sup> Se puede consultar más sobre esto en su texto Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en Colaboración. Georgetown University. Artículo Traducido por Mariela Eva Rodríguez. Tomado <http://es.scribd.com/doc/59802366/Rappaport-Etnografia-en-Colaboracion>

<sup>12</sup> Ibid.

*constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización” (Quecedo, 2003).*

Dentro del paradigma cualitativo, hacemos uso del método etnográfico:

Desde Goetz y LeCompte (1981), “una *etnografía es una descripción o reconstrucción analística de escenarios y grupos culturales intactos... recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas... es un proceso, una forma de estudiar la vida humana*”, y ya que la etnografía tiene que ver con situaciones localizadas, comunes y compartidas, para “una descripción e interpretación de múltiples prácticas situadas” (Álvarez, S.F), dentro de este método, tendremos el enfoque de etnografía educativa, que denota inicialmente los estudios de enseñanza escolar y otros procesos educativos:

*“comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de la sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y el adulto...*

*"Etnografía educativa" se refiere también a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano". (Goetz y LeCompte, 1981).*

### 6.3 Huellas para el trabajo en campo

*“Se suele considerar que la labor expositora de la etnografía es pintar cuadros con palabras... recrear la sensación de un instante, evocar un imagen, despertar el espíritu”* (Woods, 1998). Nuestro enfoque nos da la posibilidad de usar muchas herramientas e instrumentos de trabajo en campo, para pintar las reconstrucciones culturales, usamos instrumentos congruentes con nuestra posición cualitativa, que dan cuenta de la construcción de subjetividad individual y colectiva.

Para Restrepo (S.F). *“...por técnicas etnográficas se entiende las diferentes herramientas de investigación que buscan ofrecer... una comprensión de aspectos de la vida social de manera situada e incorporando la perspectiva de la gente”*.

Las técnicas usadas fueron las siguientes:

- Observación Participante: Se participó de jornadas escolares los martes y jueves en la semana, junto a un ejercicio de observación con la familia Ikú en la vereda cascajo abajo, de las cuales se organiza la información en texto llamada Problemáticas Observadas. (Anexo 1)
- Observación Participante: En toda oportunidad se realizaba visita a la familia, para compartir alrededor del fogón conversaciones sobre la cotidianidad.
- Relatos biográfico: De la dinámica del mismo contexto y exploración se elaboró un taller de relatos narrativos sobre la historia de Aty en la escuela (Anexo 2), en la cual se

lo solicitó que en cada hoja escribiera la historia de su vida de los 0 a los 11 años que es la edad actual que tiene, allí la niña dibujó en tres hojas, en la primera su vida en la sierra, lo que le gustaba como bañarse en cascada, el cacao, la siembra del café, el tejido. En la segunda hoja dibuja lo que significó la escuela en su vida, la no comprensión de la lengua, las burlas, la amistad. Y en una tercera pintó una frase que dice “No importa donde estén lo importante es no perder la cultura”, que puso como historia de 9 a 11 años. Posterior a esto se le pide que haga un cuento sobre lo que dibujo, que cuente su historia. (Anexo 3: transcripción).

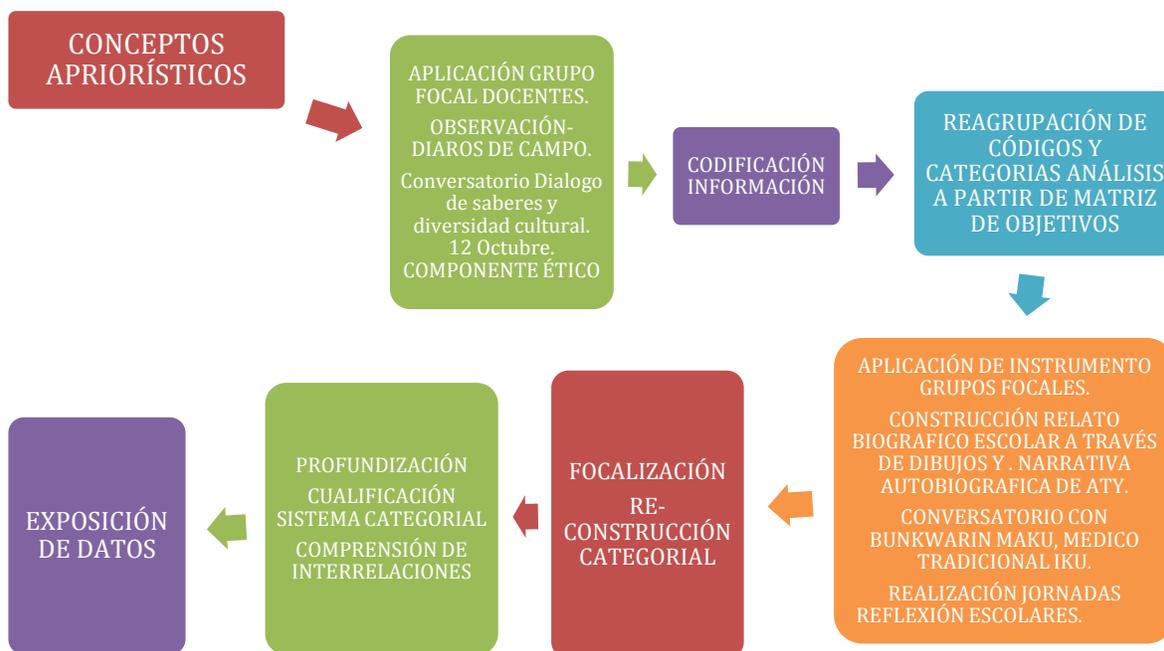
- Construcción conjunta de historia de vida: se encuentra construyendo de manera escrita la historia de su vida. (Anexo 2).
- Taller Grupo focal con grado quinto: haciendo uso del juego dramático: Esta taller hizo uso del cuento, para responder un cuestionario sobre sí mismos. Y posteriormente una dramatización sobre la situación. Esto arrojó una reflexión muy interesante sobre la identidad en Aty. (Anexo 4).
- Taller estereotipos, prejuicio, y discriminación. Grado 5: se les pidió que respondieran que no les gusta de la escuela, familia y vereda. Y dramatizaran una situación de discriminación en la escuela. (Anexo 5).
- Realización Jornada por la Diversidad cultural (Antes día de la raza). (Anexo 6): Allí se trajo al mamo para que hablara en la escuela, Dialogo de saberes entre campesino mayor de la vereda, y madre de familia del Tolima.
- Grupo Focal con docentes: Cinco docentes participantes participaron en el grupo focal. (Anexo 7: Transcripción).

- Entrevista individual rectora del CER Obdulio Duque. (Anexo 8).
- Construcción como transcriptora de texto con Bunkwarin Maku, médico tradicional IkꞤ, sobre educación y salud, en el marco de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y esta investigación en curso. (Anexo 9).
- Encuentro diálogo de saberes: En conjunto con el Ciep, curso Investigando... ando. Teatro – Foro, sobre identidades culturales, con estudiantes universitarios de la facultad de educación. Diálogo de saberes Mamo Bunkwabin y médico tradicional Bunkwarin Maku. Planeación, diarios de campo de la experiencia de los estudiantes del curso, entrevistas docentes del CER Obdulio Duque. (Anexo 10).
- Dibujos escuela para construcción de material didáctico. (Anexo 11)

#### 6.4 Plan de Análisis

Para la sistematización de las huellas halladas, hicimos una lectura de Teresa Gil (S.F), Cubillos (2014), Cisterna Cabrera (2005), y Galeano (2008), quienes hablaban de las estrategias de análisis en la investigación cualitativa, sin embargo finalmente retomamos algunas ideas de Eumelia Galeano (2008) sobre la construcción de un sistema categorial, en la cual partiendo de unas preguntas iniciales, se plantean, desde los objetivos unas categorías de análisis a partir de la matriz de objetivos, que dan pie para que se construya el primer sistema categorial expresado en diagramas. De allí el esquema se organiza en categorías y se jerarquiza, teniendo en cuenta una focalización, que será el problema de

investigación y las relaciones del contexto, un contexto que es socio-político, cultural, educativo, local, nacional, y global, ya que la globalización tiene una incidencia en las prácticas.



Después para la realización del diagrama categorial, tomamos elementos de la cosmogonía Ika. Construyendo así el Tejido Categorial.

El tejido se considera como una forma de representar o escribir pensamiento Ika, que se teje en espiral, como la vida, la forma del cordón umbilical, como alimento.

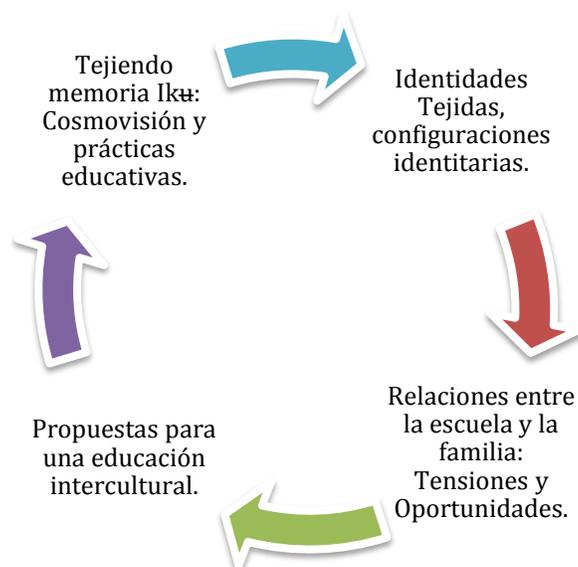
Es por ello que hacemos uso de la mochila como elemento propio de acuerdo a la tradición IkꞤ, donde en el tejido se representa el pensamiento IkꞤ, que en este caso está tejido al conocimiento occidental.

Después de establecer el sistema categorial y subcategorial, a partir de una identificación, codificación y categorización de los bloques principales, se comenzó con un ejercicio de consolidación de significados, de búsqueda de relaciones, interconexiones, que consistió en un análisis progresivo durante todo el proceso de la investigación, que empezó desde la misma formulación del proyecto.

## 6.5 Categorías

Es así como desde la sistematización de la información emergen las siguientes categorías principales:

1. Tejiendo memoria IkꞤ (Cosmovisión y prácticas educativas).
2. Identidades Tejidas: configuraciones identitarias.
3. Relaciones entre la escuela y la familia: Tensiones y Oportunidades.
4. Propuestas para una educación intercultural.



**Gráfico 1. Categorías y subcategorías de la investigación.**

Para cada categoría emergen subcategorías que se distribuyen, desde el siguiente sentido:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIPCIÓN DE CATEGORIA
Tejiendo Memoria Iku: Cosmovisión y prácticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cosmovisión Iku: Salud y educación un mismo proceso.</li> <li>- Atyjina: Madre primera educadora.</li> </ul>	<p>Esta categoría identifica aquellas prácticas y formas de pensamiento que manifiestan parte de la cosmovisión Iku - Arhuaca, que sirven para comprender sus procesos educativos.</p> <p>que incluyen por ejemplo, la visión de educación desde el vientre, escrituras otras de pensamiento desde el tejido y el poporo, plantas de conexión como el ayu, y el pagamento como fundamento espiritual y educativo de los Iku.</p>
Identities Tejidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identities étnicas.</li> <li>- Influencia de la escolarización.</li> </ul>	<p>Esta categoría contiene las concepciones de identidad, las relaciones que se establece de</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miradas de la otredad.</li> </ul>	<p>los actores escolares con base a las identidades indígenas y aquellos aspectos que emergen como configuradores de la identidad tanto desde el otro (estereotipos, prejuicios, discriminación), como desde sí mismo (reconocimiento, autodiscriminación, sensación de inseguridad).</p> <p>Por ello es un tejido de identidades, por qué parte desde el ser, como representante de una familia, en el proceso de escolarización. En esta categoría identificamos configuraciones identidades en medio de los procesos educativos en el colegio y en su familia Iku-clan Busin Tana.</p>
Relaciones escuela-familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roles familia Iku y Centro educativo rural, en el proceso educativo.</li> <li>- Colonialidad en el Centro Educativo Rural.</li> </ul>	<p>Esta categoría recoge las relaciones entre el centro educativo rural y la familia Iku, tanto desde los sentidos de escolarización, la colonialidad y los roles educativos de la familia y el CER, que tengan que ver con los procesos de configuración identitaria.</p>
Propuestas para una educación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visiones de inclusión del CER Obdulio Duque.</li> <li>- Oportunidades de articulación.</li> </ul>	<p>Esta categoría recoge las oportunidades de articulación, para formular aportes a una educación intercultural.</p>

**Cuadro 5. Categorías y subcategorías de la investigación.**

## 6.6 Tratamiento ético de la información

El componente ético es transversal a todo el proceso, considerando que este proyecto no representa mayores riesgos a la integridad física y emocional de quienes participamos, sin embargo se tendrá un adecuado, oportuno y concertado manejo de la información, de los objetivos y resultados de esta propuesta investigativa, así el manejo de los consentimientos informados con fines educativos por parte de los y las investigadores y participantes en general.

Igualmente, esta propuesta se enmarca, dentro de lo establecido por el Ministerio de Salud en la resolución 008430 de octubre de 1993 con respecto a la investigación en seres humanos, en la categoría “investigaciones con mínimo riesgo, dado que la población no será sometida a pruebas” (art. 11). Para tomar datos, se tendrá en cuenta, como primera medida, la autorización expresa de las personas participantes. Exceptuando los casos en que las personas participantes expresen su deseo de que sus nombres aparezcan en los informes finales o representaciones, se guardará su privacidad y la de cualquier otra fuente de información, mediante el uso de seudónimos. Los y las participantes tendrán libertad de acceder a los informes finales para de conocer la divulgación.

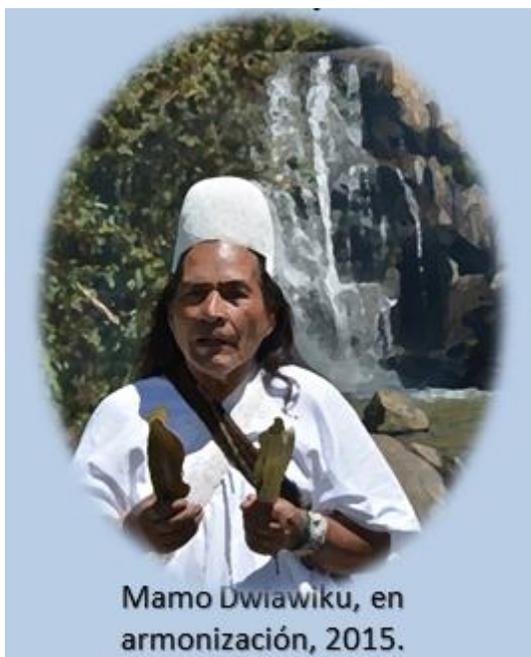
## 7. Análisis de la información

### 7.1 Kunsu Isun (tejiendo pensamiento-memoria):

#### Espíritu, memoria y transformación en el proceso pedagógico

“Nuestro pensamiento es universal, porque abarca cuanto existe es decir lo visible y lo invisible, los grandes misterios que encierra la naturaleza y que hasta ahora, el hombre no sabe, pues todo lo lleva a la química y a las ciencias, pero ignora que todas las cosas tienen su espíritu, inclusive las plantas, las piedras, todo esto conforma un pensamiento que va al universo, unido todo como un respiro, como un aliento. Este es un pensamiento que no lo he inventado yo, sino que tiene miles de años.”

Mamo Zeukukuy (Norberto Torres)



Mamo Dwiawiku, en armonización, 2015.

Las sabidurías como la llaman los IkꞤ (conocimientos, educaciones) no están fragmentadas, así mismo los procesos de fortalecimiento de salud, comunicación, educación, son procesos educativos desde los principios de origen o ley madre, de esta nación.

Dentro de la nación IkꞤ podemos observar dos líneas educativas, una tradicional desde la oralidad y una escolarizada con los PEC

(Proyectos Educativos comunitarios), con maestras y maestros bilingües (IkꞤ y castellano).

Y así mismo esto se observa en la familia de Aty, ellos educan con base a lo que se podría llamar “*pedagogías nativas IkꞤ*” que se basa en la educación desde la Madre Tierra, donde las Aty Jina (Madres) son las primeras educadoras. Los mayores, el pagamento, el vientre,

la siembra hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, conectados entre sí, en un carácter de reciprocidad y complementariedad.

El proceso de educación escolarizada en el pueblo IkꞤ, se impuso con el proceso de conquista, el asesinato de los Taironas y la invasión de los españoles, quienes por medio de la misión capuchina -desde 1750 cuando se funda su primera colonia-, instigó a las comunidades de la sierra a la adhesión al cristianismo (XVIII), logrando la aculturización por medio de la misión capuchina (1916 – 1982) quien fue la encargada de la evangelización, que junto a los procesos posteriores de colonia de café, de coca y la actual colonización de la religión evangélica, y los procesos extractivistas, han legado muchas estructuras de la educación occidental.

Sin embargo identificamos algunos rasgos de los procesos de enseñanza y aprendizaje IkꞤ que se evidencia en el seno de la familia del clan Busin Tana, que son también procesos pedagógicos tradicionales en la nación IkꞤ – Arhuaca, (García Pinilla, 2010):

- Palabra: Tradición oral desde la lengua IkꞤ. Con el consejo (palabra dulce) que dan los mayores a los que van creciendo.
- Educación desde el vientre de la madre.
- Madres primeras educadoras de niño y niñas.
- Madre Tierra como fuente de pensamiento y enseñanza.
- Proceso pedagógico atravesado por la escucha, observación y sentido práctico o vivencial.

- Sentido de comunidad.
- Importancia de la familia.
- Agentes educativos: Mayores, madres, familia, comunidad.
- Comunicación se da por el pensamiento, lengua, y pagamentos.
- Pagamento, como acción Principio IkꞤ



A continuación, desde un esquema epistémico decolonial y que parte del pensamiento IkꞤ, analizaremos lo que podría ser esta “Pedagogía Nativa” y como se da la complementariedad y correlación en las sabidurías:

### Cosmovisión IkꞤ: hilar para empezar a tejer

Cuenta el mamo Dwiawiko<sup>13</sup>, que antes de que naciera el mundo todo existía en pensamiento (Arunkumake). Cada órgano de nuestro cuerpo, las montañas, las plantas, todo fue pensamiento primero, y a través de la conexión con el espíritu, a través de la memoria, y la transformación en un cuerpo, se forma el conocimiento: Juasukwa Jina (conocimiento).

<sup>13</sup> Dwiawiko, es el padre de Aty.

De allí Ñankwa, Serankwa, Señankwa, los grandes espíritus creadores, quienes fueron los grandes guardianes en la creación de la Madre Tierra, empezaron a dialogar con los seres que todavía estaban en espíritu, y comenzaron a hacer pagamento, para que esos seres que eran de distintas partes del cosmos, vinieran a ser parte de la Madre Tierra.

Así como la Madre Tierra fue formada en el pensamiento, por cada espíritu, cada parte de nuestro ser, fue traído de otro planeta, hasta formar el cuerpo. Y este cuerpo es lo que representa la tierra y el cosmos.

Cada parte de nuestro planeta madre pertenece a distintos seres que habitan en el cosmos y así mismo nuestro cuerpo pertenece a distintos lugares del cosmos.

Nuestro cuerpo, o el cuerpo Ikꞑ, también nace desde el pensamiento, y tiene relación con otros seres que hay en el cosmos, porque desde la cosmogonía cada órgano tiene relación con diferentes planetas que rodean la tierra. Por eso en el cuerpo habita todo el cosmos.

Por ejemplo, se dice que el ojo fue un ser como nosotros, y que para que hiciera parte del cuerpo, tuvo que haber un diálogo con los tres grandes espíritus guardianes y creadores, quienes fueron los que hicieron posible que esto sucediera, y le fueran dando orden al cuerpo.

Por eso según el médico Bunkwarin Maku<sup>14</sup> dice que el ojo fue un vehículo, usted pensaba, miraba y allí se transportaba, lo que era muy peligroso, porque por ejemplo usted pensaba en maldad y ya estaba haciendo maldad, entonces espiritualmente el pensamiento se recogió y le dio un lugar en el cuerpo físico; es así como el pensamiento tuvo un lugar por medio de un proceso de comunicación con los espíritus creadores.

---

<sup>14</sup> Médico tradicional indígena, hermano de Aty.

Pero además es una metáfora, que nos da a entender que el pensamiento es como una puerta que se abre a múltiples conexiones y visiones, por eso *pensamiento*, *memoria*, *transformación*, no es un concepto, o unas palabras con significados fraccionados, todas remiten a Kunsu Jina Isun, significados de vida que guardan los principios de origen del pueblo IkꞤ. Cada parte de cada palabra tiene conexiones, por ello analizaremos los significados de las palabras, o lo que se denomina *significados de vida*<sup>15</sup>:

KUNSU JINA: SABIDURÍAS - MEMORIAS <sup>16</sup> (EDUCACIÓN)		
KUN	SU	JINA
Gorgojo, animal que polvoriza cualquier cosa. Discernir los conocimientos, el que teje.	Sentado, en una posición.	Todos (plural). Palabra de los principios que se hacen cumplir.
Significado de vida: “Gorgojo sentado en lugar sagrado”: Es decir, educación es vista desde las sabidurías, y se refiere a comprender, escuchar, tejer los conocimientos de lo sagrado: Memoria.		

#### Cuadro 6. Significado de Vida *Kunsu Jina* (Memorias – Educaciones).

Significado de vida: “*Gorgojo sentado en lugar sagrado*”: Es decir, la educación es vista desde las sabidurías y se refiere a comprender, escuchar, tejer los conocimientos de lo sagrado: Memoria.

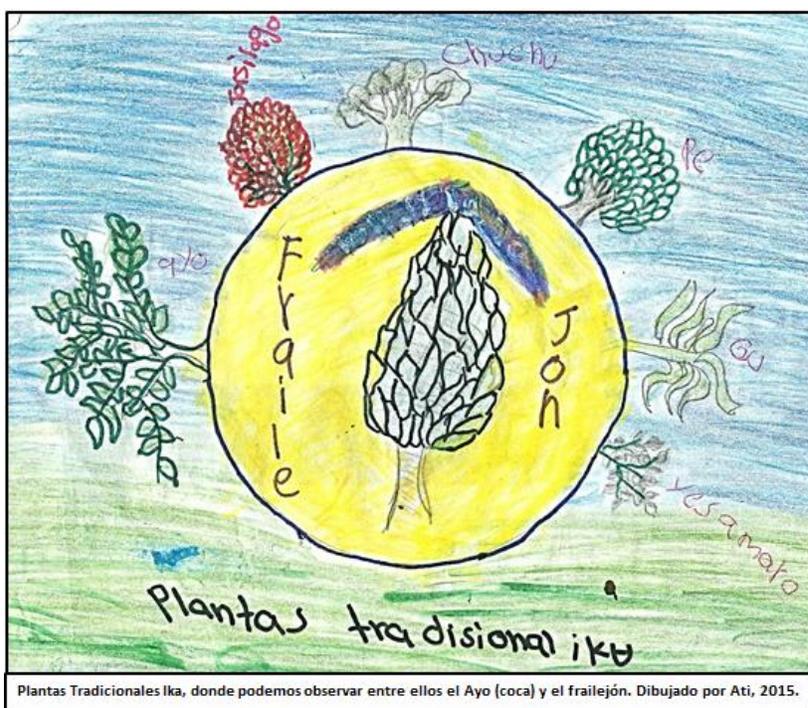
El pensamiento IkꞤ, se evidencia en prácticas de la cotidianidad, cuando usan el poporo<sup>17</sup> para la conexión, tejen mochila, realizan pagamento, ceremonias, como la de bautizo,

<sup>15</sup> Significados de vida, es un ejercicio que parte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, desde el área de lenguajes, con el cual cada palabra, cuando la dividimos en sílaba, tonalidad, consonante o vocal representa cosas, lugares, espacios sagrados, montañas, río, laguna, esto unido a alguna parte de la cosmogonía de los pueblos indígenas.

<sup>16</sup> El proceso de traducción a la lengua castellana, es de por sí un trabajo complicado porque remite a unas significaciones, a unas categorías desde pensamiento y lengua occidental, que en IkꞤ no corresponden totalmente, de allí que *Kunsu* puede entenderse como pensamiento, memoria, sabiduría, palabra que habla de vivir según los principios de origen IkꞤ, pero implica un proceso educativo. Es por ello que la traducción son más bien interpretaciones o acercamientos de la lengua IkꞤ.

cuando se siembra, cuando se hace Chey (chagra), la construcción de la casa madre (Kankurwa), las reuniones de familias para pagamento, las danzas, músicas, cerámicas, todos son conocimientos que se escriben desde el pensamiento. Por eso los Iku (gente) existieron primero como pensamiento, y no solo ellos, los ríos, las montañas, árboles, plantas, los colores, también. Y ese pensamiento, ese conocimiento se escribe también desde esas prácticas, como el poporo, como el tejido.

### Salud y educación un mismo proceso



Desde la práctica pedagógica evidenciamos que el aprendizaje se da en la familia, comunidad, conocimiento del territorio, en la Madre Tierra, plantas medicinales, animales, agricultura, tejido,

transmitidos de generación en generación por medio de la palabra.

Cházaro (2014), hablando del modelo pedagógico basado en la sabiduría nativa, explica que antes de las escuelas occidentales ya existía un modelo pedagógico, se “*aprendía de los abuelos, de lo que la gente hace en comunidad*” (p.108).

<sup>17</sup> El poporo es una herramienta de conexión espiritual, hecha de calabazo, que representa la mujer, y es cargada por los hombres de la comunidad Iku.

Allí viene la comunidad que tiene que ver con la relación con la Madre Tierra como ser, con el territorio, y el **trabajo de la tierra** como labor y servicio. Desde esa relación con la tierra se está continuamente aprendiendo, sembrar semilla es alimento, vida:

*“...cuando mi mamá estaba en la sierra, con toda la familia y cada vez que mi mamá le llegaba visitaba me dejaba ir a este árbol que siempre me gustaba mucho, que porque hay muchas cosas, frutas... entonces mi hermanito le gustaba mucho el cacao y siempre me dejaba uno para mí”. (Narrativa autobiográfica Aty).*

Este recuerdo de Aty es de cuando tenía aproximadamente cuatro años, y no solo recuerda el cacao, sino también el café, el sabor de la semilla de café:

*“Pues como el café antes que, antes dar la semilla adentro, pues, la cascarita y lo que tiene encima es tan rico entonces me gustaba comer eso, pero no me dejaban, y yo me lo comía con mi hermanito”. (Narrativa autobiográfica Aty).*

Esta forma de vida cuando Aty estaba en la Sierra, en reconocer sabores, semillas, arboles, es algo que está en su proceso educativo:

*“Siempre se aprende algo, en todo momento, de cada ser vivo, de cada relación con la naturaleza, de cada oración ofrecida. Se aprende del producto de la tierra...de la convivencia humana y del trabajo productivo y sagrado. Se aprende para vivir. Se disponen los sentidos a través de las relaciones, el olor de la semilla y el calor del fuego que purifican... Se dispone el corazón, más allá de la mente, para conocer”*  
(Cházaro, 2014:112)

“Las Educaciones”, desde su significado de vida traduce Kunsu Jina, conjunto de sabidurías, memorias que tienen que ver con el principio de vivir en armonía, para la preservación de la nación Ikꞌ y los principios de origen.

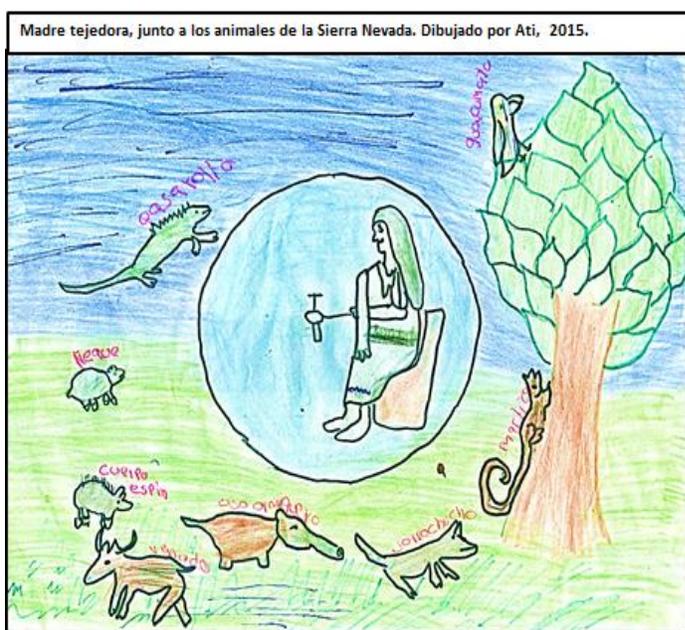
### **7.1.2 Principio pedagógico del Consejo: Escucha y observación en la educación**

Desde esas educaciones, los abuelos, abuelas, los mayores, las personas que aun siendo jóvenes son protectores de un saber ancestral y se forman toda su vida desde la medicina - como el hermano de Aty -, son los que a través de la palabra, las historias, sus prácticas, también educan, aconsejan:

*“ENTREVISTADORA: ...Entonces tus padres como te acompañan en la escuela y si han sido importantes en la escuela...”*

*ATI\*: si porque ellos me dan consejo, que no escuche a esa persona que le diga hacer una cosa que no es de la cultura”. (Narrativa autobiográfica, Aty).*

Dentro de este fragmento encontramos el *consejo*, que es repetido muchas veces y en las observaciones con la familia IkꞤ. La palabra es la manera de educar, y el ejercicio del silencio, escucha, observación hace parte del aprendizaje. Es la forma de *conocer* “*el escuchar desarrolla habilidades de relacionalidad en su propio contexto... son historias que revitalizan el ser humano holista, en ese sentido llegan a ser una fuente de poder y energía en dirección al aprendizaje*” (Cházaro, 2014:131).



“ENTREVISTADORA: ¿Por qué tú le estás diciendo [a las niñas indígenas que] “no importa donde estén, lo importante es no perder la cultura? ¿Qué será eso de cultura?”

ATI: Como lo que usted me contaba a rato, Embera<sup>18</sup> que les pintaban el cabello para ser igual que los demás entonces ahí ya ahí el niño, como si

*no le estuviera dando consejos...”* (Narrativa autobiográfica, Aty).

Los consejos, desde el contexto Aty se dan desde los actores educativos IkꞤ, encabezada por la madre que es la primera educadora, y de la familia.

<sup>18</sup> Embera es una nación indígena en Colombia, cuya presencia es mayoritaria en el departamento de Antioquia.

Aty se encuentra en la escuela occidental pero rodeada del elemento de la naturaleza de la tierra, aunque este lejos de la Sierra, su familia conserva *Kunsu Jina*, y vive de acuerdo a sus principios como nación Ika, pagamento, tejido de mochila, compartir, saber de plantas, cuidar la naturaleza, construcción espiritual, ya que esta familia, es familia de medicina<sup>19</sup>, sabios y sabias, que cuidan mucho la espiritualidad, y es por medio de escuchar los consejos, las historias, de ver a las mujeres y hombres en sus labores, de escuchar en su familia que hablan la lengua nativa, como niños y niñas Ika van aprendiendo:

*“En las familias nativas se observa una forma de organización para el aprendizaje, que parte de las prácticas con los abuelos y del ejemplo de los padres; de trabajar con ellos directamente tanto en el campo como en la casa; de comunicarse y transmitir saberes en idioma nativo... enseñan paso a paso, o cantando y escuchando historias, dependiendo del tema que se trate” (Cházaro, 2014:131).*

*“ENTREVISTADORA: Tú tienes una familia de mamos que te aconseja, entonces algún día un niño indígena está pasando por lo que tú en la escuela, qué mensaje le darías a ese niño indígena en la escuela... ATI: que recuerde la identidad que ellos vienen, aunque los padres no estén con él que él puede darse el consejo el mismo”.*  
*(Narrativa autobiográfica, Aty).*

---

<sup>19</sup> Hombres y mujeres de medicina, son aquellos que generación en generación han conservado el legado de la armonía y equilibrio, con sanación, salud, plantas, pagamentos, confieso y una formación especial desde el principio de vivir en armonía. Salud: Tanakanajina.

<b>Tanəkanaajina</b>				
TA	TANŪ	KA	NA	JINA
Verdad. Afirmación.	Armonía.	Tierra. (Suelo)	Linaje, clan.	Todos (plural). Palabra de los principios que se hacen cumplir.
Significado de vida: Principio de vivir en armonía.				

### Cuadro 7. Significado de vida Tanəkanaajina. (Salud).

#### 7.1.3 Pagamento: Principio de origen Ikꞑ en la educación

**Kunsu Jina** (Sabidurías – conocimientos) y **Tanəkana Jina** (Salud), no son procesos aislados, se dan en complementariedad, porque no hay pensamiento fragmentado.

**Tanəkana Jina** viene desde el vientre, y desde el agradecimiento a los espíritus de plantas, alimentos, mar; para que exista salud debe existir comunicación con todos los espíritus de la madre tierra y del cosmos, esta comunicación se hace desde la tradición comunitaria, compartida por los cuatro pueblos de la Sierra Nevada Ikꞑ, Kogui, Wiwa, Kankuamo, y es lo que permite el equilibrio en su territorio y la protección de La Línea Negra:

*“El pagamento es la forma de cómo se busca la conexión con el pensamiento espiritual ancestral. Se requiere plantas medicinales, coca, tabaco, algodón, cuarzo. Y desde el nuevo diálogo con otras medicinas...” (Texto inédito, Bunkwarin Maku)*



Así, es el pago un medio de fortalecimiento espiritual y manera de agradecer y pagar a la tierra por todo lo recibido. Si esta

práctica no se realiza se podría decir que los integrantes del pueblo Ika, enferman, la enfermedad es un desequilibrio en el propio cuerpo, por la desconexión con la naturaleza:

*“Entrevistadora: ¿Cómo Iku, para ti es importante el pago?”*

*ATI: Entregar un trabajo que uno ya hizo con algodones, y él la entrega para que las cosas malas, que él lo entrega a un abuelo, que es la tierra, para que ella los reciban y no sean engañados... y uno tiene enfermedad entonces hace pago, y un mamo lo entrega entonces uno se le puede aliviar la enfermedad que tiene”.*

*(Narrativa autobiográfica, Aty).*

*El pago, es un principio para vivir en armonía, una forma de comunicación, gratitud, pero también es un principio de educación:*

*“...Así el pagamento es salud, porque permite al cuerpo estar en armonía. Tan#kanajina (Principio de vivir en armonía)=salud. También es educación porque conocer los lugares sagrados, es respetar territorio, crear lazos, y la educación es relación, comunicación con transparencia con los lugares sagrados, esos lugares son espacios de mayor energía y que equilibran, por lo que conocer ese lugar, hace que nuestro cuerpo este en equilibrio, porque el territorio es nuestro propio cuerpo”. (Texto inédito, Bunkwarin Maku).*

Dentro de la educación propia Ik#, la tierra es portadora de saberes y de conocimientos, por ello conocer los sitios sagrados, el territorio es parte de la educación de los Ik#, la Madre Tierra como educadora. Es en el pagamento donde el mamó se comunica con los puntos de conexión con el cosmos, si este no se hace se empieza a generar enfermedad, por ello el pagamento es una de las prácticas de educación y salud, que se realiza por medio del diálogo y la memoria, para la reconexión:

*“...El pagamento, es un lenguaje de comunicación, porque cuando se hace, siempre se está conectado con un lugar de la tierra, que representa a su vez las montañas del mundo. Y las montañas, representan los propios órganos y células de la propia madre”. (Texto inédito, Bunkwarin Maku)*

La espiritualidad, es el fundamento de esta familia Ik#, y en ella se encuentra la comunicación, que es salud, educación. Por ejemplo el Ayu (coca), es una planta de comunicación espiritual en los hombres, como un hilo que los conecta con cada lugar del

territorio, porque allí se encuentran los padres espirituales, que son los que acompañan y permiten casamientos, bautizos, llegada del bebé al vientre.

#### 7.1.4 Aty Jina: Madres primeras educadoras.

Las Aty Jina (Madres) son las espíritu-madre, son las mujeres que tienen la capacidad de dar vida, dentro de los IkꞤ hay un gran valor hacia las mujeres, por que las mujeres representan o son la tierra, ellas escriben la memoria histórica IkꞤ por medio del tejido. Espíritu, memoria y transformación son procesos que se expresan en la labor de las mujeres de crear vida y memoria, son ellas las que escriben pensamiento cuando tejen las mochilas con sus diseños, y a medida que tejen pensamiento lo transforman en algo material. Así mismo pasa con el nacimiento de una persona, el niño o la niña fueron primero pensamiento, espíritu, a través de la madre ella le da de su alimento, de su carne, y logra transformar pensamiento en una nueva vida. Son las Aty Jinas (madres) y la madre universal, la Madre Tierra (Aty SeynekꞤn) los seres centrales en la educación. Son muchas cosas en la comunidad que evidencian esto:

*“La Kankurwa o casa ceremonial IkꞤ simboliza [es] ... el útero de la madre y el universo con todos sus niveles. La Madre está personificada en cada mujer; en el mar, en cada río, charco, pozo o laguna; en los orificios, grietas y abismos de la tierra que representan su vagina y su útero; en la hamaca que, como una placenta, envuelve al durmiente; en las mochilas que tejen las mujeres; en las ollas de barro en que se preparan los alimentos; en el hilo de algodón que se tuerce como un cordón umbilical [pagamento]; Y, finalmente, en la tumba que recibe al difunto*

*colocado en posición fetal, como si volviera al vientre de su madre”. (Pinilla ,2010. Citando Sentencia SU-510/1998).*

Las mujeres no representan la tierra, las mujeres como madres son la tierra, quienes reciben a hijas e hijos y les dan la primera educación, desde el vientre mismo, son las transformadoras. Tejen pensamiento en mochila que podemos ver, oler, tocar, llevar con nosotras, las mujeres desde su vientre transforman pensamiento en vida humana, -porque recordemos que todo fue creado primero en pensamiento-.

*“la educación la recibe desde los padres, principalmente de la mamá, por que la niña está más cerca de ella, en su cuidado, en su protección. Empezando en la parte digamos, en la emocional por ejemplo... mucho no se le enseña, porque puede crearse otra distintas ideas, entonces los niños se empiezan con otras cosas raras, y en su pubertad también. La mamá explica cuáles son los cuidados, entonces esa es la enseñanza”. (Entrevista familia IkꞮ, 2015).*

La educación comienza desde el vientre, desde la familia, donde la madre tiene un papel principal. Son varios elementos educativos en lo que para un integrante de la familia IkꞮ es educación:

*“Estar sentados alrededor fuego calor de la familia, del pueblo el calor de cada uno, que estar alrededor de él es estar al lado de una madre, donde estamos*

*dialogando que las cosas no se vayan del aire, sino que se cumpla lo que se diga allí... también el confieso, la ceremonia, trabajo espiritual.” (Entrevista familia Ikꞑ, 2015).*

Dentro de los roles de la cultura Ikꞑ, las mujeres son las que tejen mochila, también pueden ser sabias, mujeres dedicadas a la medicina, donde su trabajo tiene un gran valor familiar y comunitario, pero los hombres son los Mamo, autoridad tradicional, que es aconsejado y acompañado por la mujer:

*“...los grande sabios y sabias enseñaban desde la cosmogonía la importancia de la mujer, del cuidado y el respeto, la relación el tejido desde el vientre como camino de sabiduría... Desde el vientre nace la relación espiritual la armonía, con su propio órgano de la madre, el cuidado de su alimentación analizado por los mismos sabios, por ejemplo raíces, baños de planta medicina, o el alimento recomendado por el mamo o medico tradicional esto nos hace relacionar con el mundo de pensamiento, espíritu, memoria y transformación”. (Autobiografía, Bunkwarin Maku, 2015).*

#### **7.1.4.1 Principio pedagógico de “Educación desde el Vientre de la Madre”**

Recordemos que para el pueblo Ikꞑ, todo existió primero desde el pensamiento, todo fue pensamiento, de allí que las personas Ikꞑ, no existan desde que llegaron al vientre sino desde antes, porque ya existían espiritualmente, eran pensamiento. Y de este modo, su

proceso de enseñanza no comienza cuando ingresan a una escuela, o cuando tienen una edad específica, su enseñanza también se da desde el vientre:



*“El primer paso de mi vida fue llegar conocer el vientre. Estando allí los primeros días del mes dentro del vientre de mi Madre empiezo crecer, a conocer, el calor, y sus bellos colores de sus órganos y sus células armoniosamente iluminada circulaban su espíritu de amor de vida y cada momento de mi existencias dentro del vientre fue una gran única oportunidad que*

*me compartió sus bellas hermosura de armonía de colores sagrada, y sus bellas dulces energías aroma de paz”<sup>20</sup>. (Autobiografía Bunkwarin Maku, 2015).*

Por eso la capacidad de las mujeres de dar vida, y el vientre donde se alimenta a los hijos, se relaciona con la Madre Tierra, de allí que durante el embarazo se planteen unas prohibiciones:

*“...Mis padre[s] hacen un papel tan importante el cuidado con la madre, no se podía tener relaciones sexuales durante el embarazo, porque era como tener*

---

<sup>20</sup> Este texto inédito es hecho por Bunkwarin Maku (2014), como parte la construcción de su autobiografía, la cual llamó “*Kaku Serankwa pensamiento ancestral. El mundo es nuestro vientre donde viaja la energía el espíritu y la vida*” y que hace de un proceso para la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

*relación con su propia hija/o, por ello no dormían juntos la pareja, además es equilibrio para la niña y el niño que nace”. (Autobiografía Bunkwarin Maku, 2015)*

Pensamiento, es así espíritu, memoria y transformación, en un mismo proceso, que se ve desde el vientre:

*“... (Desde el vientre) es cuando también fue mi primera conexión con el sagrado espiritual con el munu, kunkawu cordón umbilical y la placenta donde dio primer inicio la conexión con los órganos danzaron alrededor de mí ser y permitiendo la comunicación y se entrelazaron con los órganos y células de mi madre para comenzar la transformación de mi vida...*

*...mi vida se consagra, armoniosamente, profundo (profundamente) con el cordón umbilical y placenta; me acobijan con su manto de energía vital de líquido amniótico, empecé a navegar sostenido guiado munu con el hilo umbilical y conectado con este dos hilos. Maravilloso viaje profundamente a interior del corazón Seynekun Madre Tierra y de mi madre, cada día sintiendo más cerca de [la] conexión con los cosmos, astros y un nuevo viaje, así a la Madre Tierra y de igualmente mi madre, empezó a alimentarse de estas bellas luz (luces) de amor y también de muchas variedades de alimento de cereales, raíces, frutas y de plantas medicinales también fueron pagamentos al agua, al aire, fuego, tierra, baños de plantas medicinales sagradas”. (Autobiografía Bunkwarin Maku, 2015).*

La educación antes de la colonización cuenta Bunkwarin Maku, y el Mamo Dwiaawiko, que estuvo basada en la siembra, conocimiento de plantas medicinales, y de las diversas

semillas, las fases de la luna, cultivo del Ayu (coca), historias de origen, pagamento, tejido. Todo esto lo transmitían los “mayores y las mayores”<sup>21</sup>, por medio de su palabra, así que era la observación, y la escucha. Educación que primero empezaba desde la madre, *“madre acompañada por familia, familia acompañado por la comunidad, la comunidad acompañada por los espíritus, el cosmos... La enseñanza era caminando, conociendo lugares. Y en cada lugar hacían pagamento y limpieza”*. (Bunkwarin Maku, 2015)

Aunque estas formas de educar aún se conservan, mamo Dwiawiku y Bunkwarin Maku, en una reflexión escrita sobre el análisis de su comunidad después de la colonización en la Sierra, cuentan:

*“...en el embarazo, ya no se escucha la historia, y en muchas personas no hay preparación, padre no hace pagamento, no se cuida en la parte de la relación sexual... Aunque se conserva el sembrar antes de dar a luz, ya no se hace bautizo tradicional, sino evangélico-cristiano. Eso porque los jóvenes, y los padres ya no se acercan al*



*sistema tradicional sino que se manda a la escuela”*. (Bunkwarin Maku, 2015.)

Esa desconexión desde antes de la llegada del Yiyi (bebe), es la que ven como un acontecimiento que posibilita el alejamiento del sistema tradicional IkꞤ, recordemos como

---

<sup>21</sup> Mayores y mayores, abuelos y abuelas, se les llama a todas las personas de mayor edad de la comunidad, como un trato de valoración y respeto.

con la colonización, la iglesia católica motilaba los cabellos de los niños, les prohibía hablar la lengua Ika, usar el poporo, les cambiaban los nombres tradicionales, desconociendo que los nombres tradicionales brindan la facilidad de conexión con el cosmos y los llevaban a internados: muchos niños y niñas, fueron abusados sexualmente.

La educación desde la palabra, recorriendo el territorio, la siembra, los tejidos, las danzas, los cantos, el sentarse a escuchar en las Kankurwas<sup>22</sup>, por la imposición violenta fue siendo remplazado por las escuelas, los libros de texto, la enseñanza conductista, otra forma de vestir, la lengua castellana, la evangelización, muchas de estas prácticas que se conservan en la actualidad.

La educación desde el vientre, la escucha, la observación, ligada a una cuestión práctica de caminar, reconocer, tejer y guardar, para transformar, podrían llamarse los principios pedagógicos de enseñanza y aprendizaje Ika

Sobre la educación desde el vientre, Abadio Green (2014) recuerda:

*“Todas y todos venimos del mismo vientre, el vientre es nuestra primera casa, nuestro primer territorio, nuestra primera escuela donde las abuelas y los abuelos, las tías, nuestras madres nos enseñaron, nos comunicaron la transcendencia de lo que somos, de dónde venimos, cuál es nuestra historia de origen; en ese pensamiento, toda la humanidad venimos de mismo lugar”<sup>23</sup>.*

---

<sup>22</sup> Kankurwa, es la casa madre, casa del universo y casa ceremonial.

<sup>23</sup> Green, A. (2014). El vientre camino de sabiduría y medicina para vivir en paz. Lectura en la clase inaugural del profesor Abadio Green, en la II Cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: Maloca del jardín Botánico.

El principio de vivir en armonía, requiere vivir según las leyes de origen, las cuales recuerdan realizar el pago, como base de armonía y retribución con la Madre Tierra. Esta orden implica a su vez, todos los procesos de educación desde el conocimiento de los astros, como la luna, que tiene que ver con la siembra, el alimento, la creación de la familia, el nombre tradicional, sabiduría de las plantas, todo como un proceso de educación, que fortalezca el territorio, la comunidad.

Y como lo dijimos al principio, todo antes existía en pensamiento, en espíritu, mis ojos, mi boca, mi hígado, todo fue pensamiento. Esto quiere decir que mi cuerpo es toda una comunidad, mi cuerpo es territorio, así que nuestro cuerpo es el primer espacio de resistencia, mis órganos, mis células son mi primera comunidad, que se debe cuidar espiritualmente, y desde la alimentación.

El cuerpo es un microcosmos, que comenzó como una parte más de la madre, esto nos explicaba el médico tradicional Bunkwarin Maku, quien además



Madre Ika tejiendo, 2015.

invitaba a preguntar ¿cómo fue el embarazo de nuestras madres cuando nosotros estábamos en su vientre? ¿Si nacimos por cesárea o parto natural? Ya que el pensamiento, el conocimiento pasa por el cuerpo mismo, y la educación comienza desde el vientre con la madre (Aty) como primera educadora.

### 7.1.5 Principio pedagógico del Tejido: “Memoria que lleva al origen”.

Desde el pensamiento: espíritu, memoria y transformación, la mujer es su tejedora, y es el tejido una práctica muy importante para la tradición IkꞮ, para la educación.

<b>ISÜN: TEJER</b>			
<b>I</b>	<b>Sü</b>	<b>Un</b>	<b>Sun</b>
Comienzo	Olor Fuerte	Afirmar algo	Llevar algo a un lugar
Significado de vida: “Que lleva al comienzo de la esencia”.			

#### **Cuadro 8. Significado de vida Isun. (Tejer).**

Tejer desde *su significado de vida*, tejer se refiere a “lo que lleva al comienzo, a la esencia”, por ello el tejido es memoria, una forma de “escribir” pensamiento:

*“El tejido es tejer pensamiento cultura el camino, así como el poporo [es] tejer o escribir pensamiento, no solo para divertirse, para conversar, construir algo bueno, lo mismo la artesanía, la simbología de la mochila representa una madre, y todo lo que haga con esa intención es una protección”. (Participante 1, Entrevista Familia IkꞮ, 2015).*

La mochila en IkꞤ es Tutu, una combinación de dos palabras: “Tu”, significa seno, alimento. “Tutu”, significa mochila.

Todos existimos por una madre que nos alimenta, y existimos porque la madre mayor, la Madre Tierra nos sigue alimentando, cuando en cultura IkꞤ se habla de las ceremonias no son solo danzas, o rituales, la ceremonia también consiste en sembrar alimento, buena semilla, para que el alimento sea vida:

*“en nuestra palabra... Tutu... es una mochila... “Tu”, si lo divides... Un “Tu” para nosotros es un seno de la mamá... la mochila simboliza el seno de nuestra madre...*

*Lo que madre me hizo a mí fue primero tejer sus senos... lo primero que me entrego fue una mochila... para nosotros habla de alimento y conexión... “Tutu”, que mi madre es la que me dio la vida... “Tutu” es el alimento que mama tejió para poder echar en el bolso...todo lo que yo echo es lo que voy a comer... eso es lo que me hizo mi mamá”. (Video 1, Bunkwarin maku, familia IkꞤ, encuentro Día de la diversidad cultural).*

*“¿cómo tu llegaste en el vientre de la mamá?, ahí encuentras la sanación, la conexión y la espiritualidad, encontramos historia de origen desde el vientre de la madre”. (Video 1, Bunkwarin maku, familia IkꞤ, encuentro Día de la diversidad cultural).*

Hay dos aspectos que sobresalen, uno es la educación que inicia desde el vientre, y otro el tejido. Por eso el respeto hacia las mujeres, porque las relaciones de conexión se tejen desde el vientre, vientre como camino de sabiduría. Expresión que emerge en las conversaciones con la familia:

*“...desde el vientre nace la relación espiritual la armonía, con su propio órgano de la madre... Mientras que el padres, sembraban alimento, para que en el nacimiento llegue como los guardianes protección para la vida, mientras la madre tejían durante los ciclos de 9 meses, el tejido es muy importante simbólicamente, es tejer el cuerpo criatura”<sup>24</sup>. (Bunkwarin Maku. 2015).*

Si el nacimiento de Ikꞵ era de mujer, había una celebración espiritual por que la niña nacía como símbolo de la Madre Tierra; ya desde allí de la masa del maíz hacía el cuerpo de la niña.

Las mujeres se convierten en las primeras socializadoras de la cultura a sus hijos e hijas, y son referente educativo.

Es así como el consejo, la escucha, observación, la realización del pago, el vientre, el confeso, son prácticas de enseñanza y aprendizaje, procesos que no pueden desligarse, que están conectados; cuando se hace pago, por ejemplo, se fortalece la salud, la

---

<sup>24</sup> Bunkwarin Maku. (2015).Cómo era la vida antes y después en nuestra comunidad? Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra. Texto inédito.

educación, la autonomía, por lo cual un desequilibrio en la educación o en la salud produce enfermedad espiritual “y la curación es un ritual de reafirmación cultural donde se aplica el conocimiento sobre la naturaleza y el saber ancestral” (OWYBT, 2012)<sup>25</sup>, la educación debe verse como medicina, dirigida a conservar el equilibrio, o sino restablecer lo perdido, ensañando sobre los principios de creación, música y danza, territorio, agricultura, las plantas medicinales y el tejido; donde las madres, las autoridades espirituales, familia, comunidad son actores primordiales para el equilibrio y la preservación de la memoria Ikꞑ; memoria tejida y materializada en unos principios. Por eso tejer pensamiento Ikꞑ, es entender la relación entre el espíritu, memoria y transformación.

---

<sup>25</sup> OWYBT, es la organización Wiwa Yugumaiu Bunkwanarua Tairona, en la Sierra Nevada de Santa Marta, en su mayoría son indígenas Wiwa, que han producido variados materiales etnoeducativos.

## 7.2 Tejiendo identidad: “No importa donde estés lo que importa es no perder la cultura”

Cuando realizamos un taller donde construimos un árbol de problemas sobre la escolarización, Aty recordó la historia propia y la historia de otro niño que vino de la Sierra Nevada a estudiar un tiempo en la escuela; este niño no entendía la lengua castellana y sufrió maltrato por sus compañeros, tanto que Aty cuenta que llegaron a jugarle una “broma” haciéndole comer tierra. De allí que ella expreso: “parecieran que el niño indígena no existiera”, y ubique la discriminación como problema y como posibles causas de este se encuentra el desconocimiento a su cultura, desde las personas de la institución y las docentes, que también se visibiliza a la hora de enseñar. (Anexo 12)

¿Cómo estas experiencias vividas y presenciadas pueden quedar en la historia de vida de aquel niño indígena, y de la misma Aty? ¿Acaso esto no podría condicionar a los sujetos respecto a sus conocimientos ancestrales, sobre su identidad?

Las culturas, no son estáticas, son dinámicas, cambiantes, fluyen con la historia y la sociedad, así mismo la identidad *“surge como una reacción a los numerosos fenómenos políticos, históricos y sociales... Así en una visión dinámica e histórica, la configuración de los grupos, su extensión, su identidad o incluso su organización se modifican en función de las relaciones de las fuerzas establecidas”* (Carrasco et. al, 2004)

Para aproximarnos al concepto de identidad Икә, también indagamos sobre su significación para los docentes de la escuela, palabras como costumbres, pensamientos del ser o de un colectivo, con relación al lugar en donde se vive, emergieron junto a aspectos que pueden ser inherentes al ser, y heredados:

*“Lo que nos diferencia de otras culturas y de otros seres humanos. En nuestro ser individual tenemos una identidad, en nuestro ser grupal tenemos otra identidad, me diferencia de otros seres humanos como ser individual, me diferencio de otras comunidades por mi identidad, me diferencio de otras culturas por mi identidad”.*  
*(Grupo Focal, Profesora 1).*

En un primer aspecto visibilizamos lo que Alamos y Furnaro (2013), describen como aspectos identitarios, uno desde lo personal y otro desde lo colectivo:

*“El concepto de identidad es central... Primero, desde un aspecto personal, porque desde la tradición filosófica y psicológica se ha comprendido la identidad personal como una fuente de sentido y significado que orienta la vida y determina las expectativas y proyectos de cada quien (Castells, 1998). Y segundo, desde un aspecto colectivo o social, ya que desde las ciencias sociales se ha vinculado la pertenencia a una etnia con una identidad étnica, que también serviría como una*

*fuerza de significado individual, pero elaborada colectivamente” (Alamos & Furnaro, 2013). .*

Pero también fue recurrente desde los docentes a referenciarlo desde un aspecto inherente al ser:

*“hay cosas que son inherentes o heredadas, y en el transcurso de la vida o del crecimiento personal, yo voy adquiriendo mi propia identidad”. (Grupo Focal, Profesora 1).*

Sin embargo aunque se identifique la identidad como algo dinámico, debemos recordar que esta *“no es solo la suma de rasgos típicos y genéticos, sino que está dado por un conjunto de características que las personas pertenecientes a esta etnia deben practicar, como lo son la manifestación de costumbres sociales singulares, el uso de una lengua propia, la valoración de su cultura y su procedencia o raíces”* (Alamos y Furnaro, 2013. P. 16).

Para comprender estas construcciones identitarias IkꞤ en la escuela, cuando se le pregunta a la niña sobre si la escuela puede influenciar su ser, ella responde:

*“No porque yo soy de otra cultura y no puedo ser lo que la gente me dice”. (Taller identidades grado quinto, 2015).*

Aunque Aty no alcanza a comprender dicha influencia, hay en ella una autoidentificación o autodescripción del yo, un reconocimiento en sí misma como perteneciente a una cultura diferente, esto porque las identidades son construidas en relación a otro del que se busca diferenciarse, y hay una autoidentificación en función de sus vivencias, de su contexto de vida.

*"Para mí la identidad es de mi lugar Arhuaco y que soy Ika... y que somos de la sierra". (Aty, Taller con grado quinto. 2015.)*

*"ENTREVISTADORA: ¿Por ejemplo cuando tú vas a la escuela y vuelves qué haces en tu casa? ATI: dormir, hacer las tareas, tejer...*

*ENTREVISTADORA: Tejer... ¿Y que más tienes en tu vestimenta que sea diferente a los niños? ATI: que es la diferencia? Que yo me visto de blanco. Que pongo collares... trabajo espiritual". (Aty, Narrativa autobiográfica, 2015).*

Identidad étnica, que es definida “como aquella parte del autoconcepto de la persona que se forma debido a que se reconoce como miembro de un grupo determinado” (Aguirre, 1997:

68). Y es este reconocimiento de su identidad indígena un componente fundamental para la interculturalidad, el reconocimiento de sí mismo.

Así mismo la familia IkꞤ de la niña refiere la identidad para ellos desde el lugar, desde la colectividad, y además desde una proyección en función social, como portadores de cultura IkꞤ, desde su clan que ha sido de sabios:

*“La identidad de donde viene, de que clan viene...” (Entrevista Familia IkꞤ 1, 2015).*

*“Somos hermanos, porque primero nacieron, IkꞤ, y luego cogí, y luego wiwa, kankuamo, de ahí por abajo nacieron otros indígenas, luego bunachi... La cultura que hay en la sierra es una sola, pero la hablada es distinta, los kankuamo ya lo perdieron, el vestido es diferente... espiritual es igual, pero pronunciación es diferente”. (Entrevista Familia IkꞤ 1, 2015).*

*“La descendencia de nosotros viene de linaje de ser mamo, camino de sabiduría, y toda la parte viene de eso no más, papa de mama fue mamo, papa de papa mamo, de continuar de fortalecer lo que nos corresponde, de ser sabios y sabias”. (Entrevista Familia IkꞤ 1, 2015).*

Incluso las mismas docentes identifican esta cualidad de la familia “ellos son un grupo organizado, que ya tienen muy definido lo que quieren” (Entrevista Dirección, 2015). Para Bonfil Batalla (1988), comprendemos como la identidad étnica es asumida individual y socialmente:

*“poseer una identidad étnica, esto es, asumirse y ser reconocido como miembro de una configuración social que es portadora de una cultura propia... la afirmación de la identidad étnica significa simultáneamente, la decisión de pertenecer al grupo étnico correspondiente, es decir, formar parte de un complejo nudo de interdependencia que ubican socialmente al individuo a partir de derechos y obligaciones culturalmente prescritos. Esta ubicación social, en la que las expectativas están firmemente establecidas, compite en favor del mantenimiento de la identidad de origen frente a la incertidumbre de cambio...”*

Son muchas las concepciones de identidad tejidas hasta aquí, docentes, directivas docentes, familia IkꞤ, Aty, que nos llevan a aproximarnos no a la definición de una categoría, sino a la identificación de la identidad IkꞤ, desde diferenciaciones visibles o materiales, como el vestido, la lengua, collares, tejido en las mujeres, el poporo, pero también implica pensamiento propio IkꞤ, memoria histórica compartida como clan Busin Tana, y la referencia al lugar de origen en la Sierra.

### **7.2.1 Miradas a la otredad en el proceso de escolarización: “Me empezaba a decir que yo debería estar muerta”**

Como lo mencionamos anteriormente Ochy Curiel (2005) también explica, que la identidad puede verse como aquellos procesos de construcción del ser desde lo individual y lo colectivo, que no pueden ser absolutizadas.

Sin embargo identificando esos aspectos de esta configuración identitaria Iku, encontramos procesos sociales que impactan negativamente en las identidades de los y las niñas indígenas como lo es las miradas a la otredad, desde la discriminación, los estereotipos negativos, por ejemplo.

Para ello nos basamos no solo en la historia de la escolarización de Aty, sino también de las experiencias de sus hermanos en la escuela.

En el relato de vida construido por Aty, a través de la narración de unos dibujos nos cuenta:

*“Bueno primero saluda a Lau\* y después le dice a Lau\* que porque se está juntando conmigo que ella es una india no sé qué, y que habla muy raro”...*

*Y después de ahí yo estuve en primero, a mi como que no me querían ver, y yo me conseguí una amiguita que fue Lu<sup>26</sup>, obviamente pues la primera, y Naly\* siempre me insultaba, me decía que yo hablaba raro y muchas cosas más, bueno me decía que yo no debería estudiar... Bueno entonces me empezaba a decir que yo debería estar muerta”. (Narrativa autobiográfica Aty, 2015).*

---

<sup>26</sup> Nombres de niñas cambiados.

Dentro de las visiones de la otredad, también se encuentran las construcciones de los prejuicios y los estereotipos negativos. Cuando a Aty se le pregunta porque cree que su compañera le decía esas cosas ella responde:

*“Porque, yo creo, porque ella nunca, los padres no le explicaron que los indígenas existen entonces ella no reconoce, como es de otro lugar y yo de otro, entonces como que si uno no fuera tan... Tan... como si uno no fuera tan bueno. Como dicen que los indígenas que los indígenas no sé, que comen animal... entonces Nalle\* siempre me insultaba y después le decía a mi amiguita que no se juntara conmigo, que te puede embrujar...” (Narrativa autobiográfica Aty, 2015).*

La discriminación se puede entender *“como la anulación o menoscabo del ejercicio de un derecho por motivos diversos -entre ellos, la nacionalidad o la pertenencia étnica-”* (Novaro, G. Diez, M. 2011), es un factor muy importante a la hora de entender si en la escuela se puede o no posibilitar la preservación de las identidades indígenas. El hecho de desear la muerte, es uno de los rasgos más visibles, pero hay cosas más sutiles, en este caso vistas desde las experiencias de sus hermanos, como el llamarlos con otro nombre:

*“A mí me pareció muy peculiar, cuando yo inicié el trabajo con Bunk\*, que todo el mundo le decía, Juan, Juan, Juan, y yo le decía Juan, porque los niños le decían Juan, porque para mí él era Juan. Y recuerdo que yo pasaba pues la lista, cuando yo veía la lista, cuando yo: “Aquí dice es Bunk\*”.*

*Y yo decía eso y los niños extrañados: “¿qué es eso?”*

*Pues como... y yo: “¿cómo así? ¿Es que usted no se llama Juan?”*

*No a mí me dicen así... yo recuerdo que le dije a los compañeros, porque le están diciendo así? Es que ese no es su nombre y yo empecé a llamarlo Bunk, y los niños que en ese entonces estaban tan acostumbrados a llamarlo así, que con Bunk se le burlaban”. (Grupo Focal docentes, 2015).*

Nombrar las cosas es dotarlas de existencia, de identidad, de reconocimiento, el cambio de nombre tradicional, por la dificultad de pronunciación y las burlas, no es una discriminación muy sutil, sin embargo en esta situación es de anotar, que la propuesta del nombre surgió de la misma familia, para facilitar la pronunciación a los bunachi<sup>27</sup> (mestizos). Según nos explica una docente:

*“...Entre ellos se les ocurrió ese nombre, digámosle Juan para que no se burlen de él porque el nombre es muy raro, de pronto permitieron por esa facilidad para la pronunciación. Pero que hicimos en ese año cuando él iba a salir, “llamémosle*

---

<sup>27</sup> Expresión en lengua Iku, que significa mestizo, no indígena.

*Bunk, porque se llama Bunk”, o sea volvimos a rescatar eso”. (Grupo Focal docentes, 2015)*

La anterior escolarización de sus hermanos, y las experiencias educativas previas de las docentes con ellos, fueron importantes para suavizar el impacto que genera la escolarización. Y evidenciamos como esto se convirtió en un factor que le daba un sentimiento de protección Aty, frente a una evidente sensación de inseguridad en ella:

*"Bueno ahí estudiaba mi hermano Bunk\* y Dina\* entonces yo estudiaba también, pero ya que ahí estaban mis hermanos, y no me podían pues insultar casi..."*  
*(Narrativa autobiográfica Aty, 2015).*

*"...cuando Aty ya llegó a la escuela ya había como esa costumbre, le tocó más duro a los primeros, ya estaban como los niños adaptados, acostumbrados, a que la familia Ikꞵ estaba en la comunidad, entonces fue como más fácil". (Entrevista dirección, 2015).*

Para Novaro (2011), esas discriminaciones las podemos ver en *“los prejuicios y estereotipos incrustados en los discursos de algunos actores educativos, en las representaciones y en las formas de interacción, y en los silenciamientos de la palabra de*

*estos niños...”<sup>28</sup>, pero a la vez nos recuerda que “en el contexto concreto de la escuela, y en referencia a la escolarización de niños y niñas tildados de “diversos”, los maestros se enfrentan al desafío de un encuentro que siempre es conflictivo y, en las condiciones socioeconómicas de amplios sectores de nuestro país, muchas veces es también dramático”<sup>29</sup>.*

Y si bien es un encuentro conflictivo, precisamente se requiere diálogo entre la escuela y la familia, además de una iniciativa hacia la información y formación para el abordaje en el proceso de enseñanza de los y las niñas indígenas en escuelas occidentales. Ya que las acciones contra la discriminación y estereotipos negativas, configuran nuevas visiones de la otredad:

*"Yo no sé si tiene que ver con la educación pero una cosa que me parece muy particular y tiene que ver con los nombres de ellos, que un día hablando con la mamá de Aty, queríamos saber por qué se llamaban los niños así, y que significaba. Y para ellos todo tiene un significado, y nos parecía muy particular... todo tiene que ver con la tierra con el medio ambiente. De pronto eso ha sido como el conocimiento que nosotros tenemos sobre ellos". (Grupo Focal docentes, 2015)*

Dentro de esas visiones de la otredad, se encuentran las de las maestras que responden que el vestido es algo que identifican de diferente en Aty, además de otros aspectos:

---

<sup>28</sup> Op. Cit. Novaro, G. Diez, M. (2011).

<sup>29</sup> Ibid.

*"el lenguaje era el mismo, pero ella era un poquito más callada, más hermética, la diferenciaba uno, obviamente por la apariencia física y por su vestuario, que cuando le preguntaban los niños cómo era su lenguaje, ella sí... y de hecho si todavía uno le pregunta ¿usted conoce de sus raíces? Ella nos habla, pronuncia ciertas palabras..." (Grupo Focal docentes, 2015).*

*"...cuando yo vine, lo único que yo le veía de diferente era la forma de vestir no más, de resto todas las actividades las hacían exactamente igual a los demás niños, cuando hablan y se dirigían aunque no eran muy elocuentes, muy extrovertidos, o muy expresivos, yo sinceramente no busqué cómo educó a este niño que hace parte de una cultura diferente porque yo lo vi totalmente igual a mis otros estudiantes..." (Grupo Focal docentes, 2015).*

*"Que si vi muchísimo la diferencia, que en el momento por ejemplo de hacer un dibujo, creación artística, ellos marcan un punto de diferencia total, a diferencia de los demás niños". (Grupo Focal docentes, 2015).*

*"...Y contando historias... por que manejan mucho el lenguaje, o mucha imaginación desde su cultura, entonces verbalmente, si se ponía escribir, escribían cosas no sé si fantásticas, de hecho no es gratuito que la hermana que salió de acá*

*se hubiera ganado el mejor cuento ecológico de Cornare al mejor cuento y que Aty hubiera estado entre los ganadores de la campaña que hizo Greepin” (Grupo Focal docentes, 2015).*

Pero también existen las miradas de otros actores que transitan, la escuela para actividades concretas, en este caso seminaristas, participantes de fundaciones cristianas, empresas que apoyan con proyectos, entre otras. Actores que no tienen acceso a la información o las reflexiones sobre la diversidad que las docentes han ejercitado, y que a veces impactan en los niños y las niñas indígenas:

*“Le pasaron al niño (hermano de Aty) varias cositas... por decir algo, llegaban gente de otra parte, llegaron para dar cuadernos y como tenía su cabello largo... yo no sé ni que sentí, le dieron de niña. Él se quedó callado, pero yo me imagino que el niño se sintió muy mal ese día”. (Entrevista docente, 2015)*

*“Como también ha pasado, que son indígenas, ay! que pa’la foto... era llamativo para el visitante, pero esa parte yo no la veía como mal, o no sé si ellos llegaran a asentirse como mal, también pudo haber pasado” (Entrevista docente, 2015).*

Estos acontecimientos pueden influenciar la configuración identitaria, pero también visibiliza tensiones y oportunidades para las docentes, para la vivencia escolar de Aty, y para la familia. Aspectos que trataremos en el siguiente aparte.

Aunque estas visiones de la otredad parten de los actores institucionales, existen visiones de parte de la familia, que dotan de significado a la importancia que le confieren a la escolarización:

*“...yo extrañaba a mi papá y mi mamá, porque yo no había estudiado, entonces yo no quería estudiar, y no quería perder la cultura”. (Narrativa autobiográfica, Aty, 2015).*

Cuando se le preguntó a Aty, en el instrumento de la narrativa autobiográfica, si sus padres le habían explicado por que ella estaba en la escuela, ella respondió:

*“... me dijeron que para que aprender y cuando sea grande que no me engañen” (Narrativa autobiográfica Aty, 2015).*

Entonces, desde la visión del proceso de escolarización occidental de Aty, existe una suposición hacia la pérdida cultural, pero también una manera de responder a ciertas necesidades. Aty lo explico al preguntarle sobre el sentido de la escolarización, a lo que ella respondió “*para que no me engañen*”; Dicha expresión según Restrepo y Rojas (2010) hace parte en la colonialidad del ser, de la visibilización de la **herida colonial**:

*“Herida colonial se refiere a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de la tierra, de los damnés (condenados). Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte. La herida colonial, que enrostra a la arrogancia imperial, las experiencias y subjetividades de los damnés”.*

### **7.2.2 Influencia de la escolarización en la configuración identitaria de Aty**

En este aparte comenzaremos observando lo que consideran las docentes y directivas docentes sobre si puede o no la escuela influir en las configuraciones identitarias:

*“Yo digo que sí y no tanto la escuela con su parte administrativa, sino el ambiente al ya socializarse digamos los niños entre sí en que influya, porque dependiendo todas esas creencias, las tradiciones la forma en ser tal cual del ser humano, va influir, entonces los principios en que la casa se fomente influye. Si no son tan sólidos influye”. (Entrevista dirección, 2015).*

*"Yo diría que más que configurar, de pronto es más fortalecer, ellos ya vienen con una identidad de pronto religiosa, o cultural, con unas ideologías, lo que hace la*

*escuela es afianzarlo en esas identidades. La escuela no pretende cambiar identidades, pues ideologías". (Grupo focal docentes, 2015).*

*"Yo diría que es como reforzar, lo que ellos traen de la casa aquí lo que hacemos [es que se] refuerza". (Grupo focal docentes, 2015).*

*"...entonces ¿qué hacemos en la escuela? marcamos pautas que ya deben estar establecidas desde el hogar, nosotros no pretendemos cambiar pues la ideología, con la que ya vienen los niños. Nosotros ¿ qué pretendemos? que se fortalezcan los principios y los valores que permitan relacionarse con los demás". (Grupo focal docentes, 2015).*



**ATI CON CARTILLA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA, EN ENCUENTRO CON COLECTIVO EXTERNO A LA ESCUELA, 2015**

La mayoría de docentes identifican la escuela no como una configuradora sino como “reforzadora”, “fortalecedora” de identidades, sin embargo se observa

que el aspecto de la familia, es crucial para esclarecer este papel de la escuela, ya que hablando de unos niños y niñas indígenas, que portan una identidad étnica, si podría influir, según las palabras de una de los docentes, que resalta que si no hay solides en la familia, si se podría influir en esas identidades.

Aunque no deseamos caer en esencialismos, muchas de las definiciones que identificamos de la identidad se enfocan en aspectos objetivos, materiales, como vestido, collares, lengua. Además emerge la expresión artística y su imaginación en los niños y niñas indígenas. Y si bien las visiones de la otredad estereotipadas pueden influir en la construcción identitaria, los contenidos curriculares, se convierten en otro obstáculo, y es sinónimo de la colonialidad en el saber:

*“español... fue más peor, es que yo no entendía casi. Y además de eso Nale\* cogía mi cuaderno me lo tiraba me lo rasgaba. Más o menos matemáticas e inglés, peor que todas...” (Narrativa autobiográfica Aty, 2015).*

Los contenidos curriculares y las prácticas escolares hacia la escritura, la estructura del salón y el tablero, también pueden influenciar esas configuraciones identitarias vistas desde la escritura, los contenidos hacia las poblaciones indígenas desde el exotismo, el uso de la lengua castellana:

*“Cuando llegó a la escuela tenía seis años, de seis años. Ella hablaba la lengua (Ikꞌ), como no entendía casi español, se iba acostumbrando poco...*

*Ha cambiado mucho en la lengua, casi no la habla, ella entiende pero no lo práctica mucho, no hace el esfuerzo. Porque [en el aspecto] espiritual entiende mucho y práctica”. (Entrevista Familia Ikꞌ, 2015)*

Recordemos que para Guerrero (2012) la colonialidad “hace referencia a una matriz colonial-imperial de poder que se encuentra vigente desde la Conquista, y aun después de la superación del colonialismo, que se revitaliza con la ‘independencia’ y la creación de los Estados nacionales, y se recrea en tiempos de globalización”.

Esta colonialidad opera desde una triple dimensión; ser, saber y poder:

*“la colonialidad del poder, para el control de la economía, la política, la cultura, la naturaleza y la vida; la colonialidad del saber, que opera a nivel epistémico, filosófico, científico, para la subalternización de las lenguas y los conocimientos; y la colonialidad del ser, para el dominio de la sexualidad, de las subjetividades, las sensibilidades, los imaginarios y los cuerpos; que operan no separadas sino interrelacionadas a fin de lograr el control absoluto de la vida” (2012. P.227).*

Es así como la colonialidad en la escuela, puede reproducir una discriminación, que podría llevar a la desaparición o pérdida de la identidad cultural indígena:

*“Pero la lengua... ella en la escuela nunca la ha hablado, no, nunca hablado, y de pronto cuando hemos tenido los diálogos, que algunas veces se han hecho, por ahí dos o tres diálogos, hablan es los mayores, como los adultos, los hermanos, el papá, pero ella no”. (Entrevista dirección, 2015).*

Sin embargo las docentes, ven el lugar de la escuela en esas construcciones identitarias como una escuela fortalecedora, reforzadora y esto porque algunas de las docentes se convierten en aliadas, en el proceso de identificación y legitimadoras de ese saber otro, desde su propio saber como docentes:

*“...alguien, una niña que ya salió y estaba con Bunk\* y empezó a decirle, que hablaban muy raro, que hablaban como guaguaguagua. Cuando yo escuché eso, a mí me dio, me molestó mucho entonces yo qué hice, parar a Aty al frente y traje a Bunk al frente entonces empezamos a explicarles, y ellos empezaron a explicarles a los de segundo, los que estaban ahora en quinto, como era su ideología y empezaron a decir palabritas y ya ellos quedaron fascinados”. (Grupo focal docentes, 2015)*

Como lo vemos las visiones de los actores escolares están atravesadas por estereotipos positivos y negativos, prejuicios y discriminación, pero algunas experiencias tensionantes y negativas se convirtieron en oportunidades en los docentes para enfrentarlas, así como a Bunk se le comenzó a llamar por su nombre tradicional, y se hayan realizado acercamientos con la familia que han servido como reflexión.

### 7.3 “Para que nos puedan escuchar”: Roles de la familia *Ikꞑ* y CER Obdulio Duque en la educación

La familia es la primera instancia de educación para los niños y las niñas Arhuaco:

*“El niño y la niña Arhuaca son educados principalmente en su familia, participando en actividades con la misma de acuerdo con su edad. Ahora bien, la educación Arhuaca se caracteriza por ser espontanea e informal, ya que ellos aprenden lo que la familia en un primer momento les transmite... posteriormente la escuela es la encargada de afianzar lo que los niños y las niñas implementan en su contexto familiar” (García, 2010).*

Como lo vimos en el primer aparte *tejiendo memoria Ikꞑ*, la educación está dada desde la comunicación entre las personas y con los espíritus de la tierra, para ello es fundamental la ceremonia del pagamento, y el cumplimiento de la Ley Madre o normas de origen del pueblo *Ikꞑ*. Son la preparación del cultivo, la siembra, la escucha y observación de la naturaleza, el tejido, ya que *“en la mochila se va marcando todo el pensamiento y en el tejido se puede ver la clase de persona” (Uribe, 1998), la música, las danzas, la elaboración de instrumentos musicales “las ceremonias, el diálogo alrededor del fuego, contar historias... conocer los sitios sagrados...” (Entrevista Mamo Bunkwarin Maku, 2015).*

El encuentro de escucha con el hermano mayor de Aty, nos dio a entender que los procesos de salud, son procesos de educación. Donde la base es el pago, como “*forma de buscar la conexión con el pensamiento espiritual ancestral*”. (Entrevista mamó Bunkwarin Maku, 2015).

El proceso de enseñanza *Ikũ* se hace desde el diálogo, desde las conversaciones en familia, y el aprendizaje desde la siembra, la visita de los sitios de conexión sagrada en la sierra, la observación, el silencio, la comunicación, el tejido. La oralidad es la forma de construcción o transmisión de conocimiento.

Estos roles educativos *Ikũ*, tienen grandes desencuentros con los roles del CER Obdulio Duque, sin embargo los integrantes docentes y directivos docentes en general se muestran abiertos a establecer más relaciones con la familia, además que propenden por el fortalecimiento comunitario, familiar y amoroso desde la escuela misma.

De hecho una de las actividades en el marco de este proyecto consistió en no celebrar el Día de la raza: 12 de Octubre de 2014, sino el Día de la Diversidad Cultural, ya que el concepto de raza “*ha conservado su funcionalidad: diferenciar, segregar, tergiversar la otredad y, de esta manera, “racializar” por medio del determinismo biológico las relaciones sociales*” (Hering, 2007).

Para ello se realizó un conversatorio con la familia *Ikũ*, una señora del Tolima, y uno de los campesinos más ancianos de la vereda. Una dramatización sobre lo que implicó el proceso de colonización, para los afrodescendientes y los indígenas. Actividades de trovas, y una actividad programada por una de los docentes sobre recital de frases sobre la diversidad.

En esta celebración sucedieron muchos acontecimientos relevantes, el primero es resaltar esta actividad como fuente de información para las docentes sobre la cultura IkꞤ:

*“El año pasado tuvimos la experiencia del papá de Aty ... Ahí fue donde nos dimos cuenta, donde conocimos más de ellos porque realmente el papá de Aty es una persona muy colaboradora en la institución, si muy respetuosa, pero nunca habíamos tenido la oportunidad de sentarnos qué era esto, o qué era esto... usted misma vio que cuando tuvimos eso de la diversidad, pues como que ampliamos muchas dudas y preguntas que teníamos, porque yo realmente no sabía muchas cosas... y fue muy bueno”. (Grupo focal docentes, 2015).*

*“Yo creo que en este momento que nos estamos replanteando tantas cosas, primero sería conocerla (la cultura IkꞤ), lo poquito que yo personalmente conozco acerca de sus prácticas de lo que ellos hacen cuando se llevan, de todo la dinámica familiar la conocí solamente el año pasado cuando vinieron... eso que ellos nos compartían era para mí absolutamente nuevo y genial, porque era algo que yo no conocía. Y de pronto eso si nos hacía falta replantearnos porque nosotros si notamos en ella un punto de diferencia, pero no nos adentramos a preguntarnos: “ve! Y que pasa en su casa, como hacen esto”, me hago entender... diferente a los demás niños”. (Grupo focal docentes, 2015).*

Pero también visibilizó una ausencia en la formación sobre la diversidad cultural en los niños y niñas de la escuela. Esto lo evidenciamos cuando la familia va a la escuela, y en la conversación el padre de la niña habla en su lengua IkꞤ y la mayoría de los niños y las niñas que no son de su grupo de grado quinto, comienzan a reír, mientras que Aty, se encontraba también al frente observándolos y las docentes llamándoles la atención a los niños que reían.

Como lo mencionamos anteriormente, recordemos que la colonialidad del saber y del ser, son implicaciones concretas de la colonialidad del poder (Restrepo & Rojas, 2010:156), la colonialidad de ser a veces no se da por una violencia o imposición directa, son cuerpos - subjetividades condicionadas, producto de una experiencia vivida de deshumanización, conocimientos corporizados, saberes incorporados (Guerrero, 2012:208), setipensamientos, y vivencias inferiorizadas.

Un tercer aspecto que el encuentro reveló, fue una necesidad de formación en las mismas docentes, sobre el tema de la diversidad, vista desde la colonialidad de los saberes en la escuela. Esto lo evidenciamos en la actividad programada por las docentes en la que se dio un recital de frases por parte de los estudiantes, pero salieron con unos títeres estereotipados que decían: Raza negra, blanca, amarilla y roja, en esta última le pusieron India. Recordemos que Hering (2007), indica que *“El simbolismo medieval del color operaba como trasfondo cultural para relacionar valores, colores y seres humanos. En ese entonces, los colores no eran pigmentos observables objetivamente; ante todo, el color se asociaba con idearios y valores religioso-morales. Desde la antigüedad el color blanco se*

*ha relacionado con lo bueno, lo bello y lo divino, el negro con la amoralidad, la perversión y lo diabólico*<sup>30</sup>.

### 7.3.1 Colonialidad en el Centro Educativo Rural

“La enseñanza escolar es un modelo repetido de la colonización.  
El maestro impone los moldes reconocidos como principios civilizadores,  
Ignorando del todo la cultura tradicional popular de donde surge  
Y se alimenta el alumno campesino.  
Los hábitos rústicos, producto de la pobreza más que de la cultura,  
Son estigmatizados en los padres de los propios alumnos  
Como deshonestos, bárbaros e inimitables.  
Sin un análisis histórico social, se enseña al niño que no debe hablar como lo hacen aquellos;  
no debe imitar sus modos de comer, vestir, reír o pensar...”  
(Manuel Zapata Olivella, 1990)

Como nos recuerda Guerrero, la episteme científica racional, habla, explica y teoriza sobre la vida, habla sobre los seres humanos, la cultura, las instituciones, describiendo pero no comprometiéndose con lo que conoce, sin transformación individual o colectiva, además posiciona a las personas desde un lugar de “expertos”, sean llamados científicos o docentes, son los que conocen y difunden los conocimientos desde dicha episteme, desde allí *“la colonialidad del saber, es la hegemonía del saber técnico y científico, la que se impone, y los otros conocimientos surgidos desde la vida quedan atrás subalternizados”* (Guerrero, 2012:213). **¿Desde cuándo podemos identificar esta colonialidad? ¿Será solo producto de la ilustración, difusión de las ideas de la revolución francesa? ¿Cuánto tiempo hemos vivido bajo estos procesos? ¿Y cuánto tiempo de olvido nos hemos visto sometidos?**

En palabras de los académicos decoloniales Restrepo y Rojas, al explicar a Dussel:

---

<sup>30</sup> Op.Cit. Hering.

*“La subjetividad derivada de la experiencia del descubridor y conquistador es la primera subjetividad moderna que ubica a los europeos como centro y fin de la historia... Es con el ‘descubrimiento’ y la ‘conquista’ que se articula la modernidad... Colón, Vespucci y Cortés son tres figuras referidas por Dussel.*

*Colón fue el ‘primer moderno’, mientras que Vespucci transformaba Europa de particularidad sitiada por el mundo musulmán a ser una nueva ‘universalidad descubridora’... Por su parte, Hernán Cortés y la conquista de México devienen en referentes de esta subjetividad que se construye “[...] como ‘Señor-del-mundo’, como ‘Voluntad-de-Poder’”. (Restrepo, 2010).*

Ahora que entendemos que llevamos más de quinientos años de una construcción histórica colonial, podemos comprender que las materias en las mayorías de las escuelas occidentales, implementan modelos, construyen prácticas y difunden saberes que para algunos pueblos indígenas pudiese haberse sentido como condenas de muerte.

La cartografía, la historia, la biología, conocimientos abstractos y científicos, también ayudan a configurar un racismo científico. Como ejemplo, Hering (2007), nos habla de esas variables históricas de raza que están ligadas más que a una realidad biológica, a una construcción intelectual que codifica lo social, con la finalidad de segregar al otro. Allí

vemos el poder del discurso, el determinismo biológico de las relaciones sociales y como los conocimientos científicos no son neutrales:

*“..Concepciones (que) no constituyeron, únicamente, empresas del Saber y de la Validez, sino poderosas industrias de la desigualdad. Posturas y creencias racistas se producen y se reproducen por medio de los significados discursivos y, a través del discurso racista, las prácticas segregacionistas y discriminatorias se preparan, se promulgan y se legitiman. En los discursos de “raza” a lo largo de este proceso histórico, se aprecia una constante que incorpora infatigablemente una estrategia de marginación, cuya funcionalidad de exclusión termina siendo el cometido común y central” (Hering, 2007).*

La colonialidad es un problema geopolítico que específicamente ha llevado al exterminio de millones de pueblos, y en este caso a los pueblos indígenas de Abya Yala o América *“...inferiorizando seres humanos (colonialidad del ser), marginalizando e invisibilizando sistemas de conocimiento (colonialidad del saber) y jerarquizando grupos humanos y lugares en un patrón de poder global para su explotación en aras de la acumulación de capital (colonialidad del poder)” (Restrepo & Rojas. P.38).*

Este encuentro del Día de la Diversidad fue el abre bocas para generar preguntas y cuestionamientos a esa colonialidad en la escuela, pero también se convirtió en un tejido de

saberes, en un diálogo, fue una voluntad de escucharse, que dejó preguntas; y un encuentro desde la reflexión de semillas, trabajo del campo, y la Madre Tierra, como temas tratados en el encuentro.

Allí quedan expresados algunos de los símbolos del CER Obdulio Duque, como la Proyección comunitaria, solidaridad, conocimiento, visto como la *“razón de una formación integral que desde la escuela se imparte como aporte significativo de aprendizaje para la vida”*; campo como *“la realidad directa en el contacto con la vida, representa la fecundidad que brota de la tierra y el contraste con el hermoso paisaje pero sobre todo es el ambiente tranquilo y humilde que caracteriza una comunidad educativa enmarcada en el contexto sano y natural”*<sup>31</sup>.

También podemos identificarlo en apartes de su himno, “La pobreza y la ignorancia juntas son portadoras de guerra y terror. Con estudio, trabajo y amor, acabaremos con estas plagas de horror. Aquí cuidamos la naturaleza sembrando arboles por doquier. Porque el hombre en su carrera loca está acabando con la creación”<sup>32</sup>.

Estos elementos son importantes para comprender la especificidad del contexto del centro educativo, con relación a la vivencia de la ruralidad y las acciones pedagógicas de los docentes entorno a la importancia de la comunidad, en sus actividades escolares. Que nos

---

<sup>31</sup> PEI (2012) CER Obdulio Duque

<sup>32</sup> Estrofa IV y V del himno de la escuela compuesto por Javier Tobón en el 2009 padre de la ex alumna Yuliana Tobón Muñoz.

brindan la posibilidad de evidenciar como este contexto específico también va a brindar unas posibilidades de acción respecto al fortalecimiento identitario, que nacen de la relación docentes – comunidad. Aunque en el siguiente aparte evidenciamos algunos contrastes encontrados:

### *Fundamentación pedagógica del Centro Educativo Rural*

Desde la revisión del PEI, la escuela *“asume la pedagogía como la disciplina que estudia y diseña la educación del ser humano en las variables del desarrollo humano, la cultura, lo social y el conocimiento científico y tecnológico, por lo tanto se trata de una meta-teoría de la educación con un objeto, la educación, una historias, unas teorías”*. Según este documento ellos privilegian la teoría sistémica, el análisis funcional constructivista, su fundamentación se encuentra anclada en la epistemología constructivista *“para la cual el conocimiento es la capacidad de hacer distinciones por un observador (Spencer Brown)”*.

Sin embargo cuando se refiere a la dimensión pedagógica indican que *“el modelo pedagógico es holístico con énfasis en los enfoques de aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo y experimental”* y sustentan su enfoque teórico en la teoría de sistemas de Niklas Luhman y teoría de la acción comunicativa de Habermas.

La metodología para la enseñanza y el aprendizaje de las materias, se basa en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y la de Perkins. Los criterios de evaluación del área están contruidos sobre la base de los procesos de pensamiento social desde grado primero hasta el once.

Además de esta fundamentación teórica tan variada, que privilegia el constructivismo, este centro educativo en su práctica visibiliza algunos rasgos conductistas, con unos temas curriculares que privilegian la visión europea. Por otra parte conservan los homenajes a la bandera y eucaristía una vez por mes, y un arraigado carácter religioso-católico, visto también en los énfasis de los retiros espirituales que realizan.

A continuación veremos cómo se evidencian esta amalgama de prácticas, en una breve descripción de las situaciones observadas, y consignadas como anexo producto de los diarios de campo.

### **7.3.2 Descripción de las situaciones de tensión observadas**

#### ***Espiritualidad***

Según el PEI de la escuela se define una dimensión espiritual desde Oser y Gmunderl (1998) la cual habla de cumplir la voluntad de Dios, porque si no se rompería con él. Además también es necesaria la liturgia para influir en las decisiones de Dios, las cuales se realizan cada mes, y retiros espirituales por grupo.

En ese sentido cuando llegan los y las docentes al salón, el primer paso es el saludo donde los niños y niñas dan una respuesta que alude a esto: “Bien gracias a dios, bendecidos por el señor”.

Después de este saludo sigue la oración, que todos repiten y que termina con la bendición.

Aty al principio se echa la bendición y dice la oración cada vez que empieza la clase, pero es solo un parafraseo de esta. En el transcurso de grado cuarto a quinto, este se ha cambiado pues se han introducido otras posturas con las docentes y la niña misma, a través de las preguntas desde el trabajo investigativo.

### *Actos Nacionalistas y Patrióticos*

Aty gana la izada de bandera por su comportamiento, ella comenta que no quiere hacerlo, acto que no fue discutido con la familia, quienes en el acto patriótico lo miran en silencio mientras le ponen una banderita en el pecho a Aty por el respeto y buen trato a sus compañeros.

Mientras que en el juramento a la bandera los niños y niñas juran lealtad a la bandera, la familia de Aty calla, los niños y niñas no hacen observaciones, mientras las docentes se miran entre sí.

Estos juramentos a la bandera, los cantos del himno nacional y antioqueño, se dan una vez por mes en la escuela.

Recordemos que en el siglo XIX se da el proceso de los estados nación, desde allí las actividades o fiestas patrias pretenden infundir un sentimiento nacionalista, con el fin de consolidar un mito fundacional para la nación colombiana. Sin embargo las condiciones de grupos como los afrodescendientes, indígenas, e incluso los campesinos, no cambia, ya que la nación se edifica bajo el mismo pensamiento colonial, que ve al otro como aquel del que se debe diferenciar, aquel otro inferior y primitivo, visto bajo los lentes del progreso y el desarrollo, que propenden por la homogenización.

Esa configuración de los mitos fundacionales en Colombia se evidencian aproximadamente desde el siglo XIX, donde podemos ver como los programas de enseñanza de la historia nos muestran una historia al servicio del estado, usándola para crear nacionalismo y sentido patrio, una historia que reprodujo en el aula de clase fechas y personas notables “héroes de la patria”, personas “dignas” a ser imitadas. *“Así, se intenta que el individuo se reafirme en su identidad nacional, construya una noción de ciudadanía y básicamente genere un sentimiento de pertenencia a su comunidad nacional” (Carretero, 2000:73).*

La historia tradicional en el aula, es la historia europea, que invisibilizó la historia de los pueblos y grupos subalternos, *“en la perspectiva de Franz Fanón (1952) la escuela se erige como medio socializador secundario para reproducir los valores nacionales ya enseñados por la familia. Así, el niño en el proceso de escolarización aprende que lo bueno está representando en lo blanco y lo malo está asociado con lo negro” (Caicedo, 2011),* pero además para las naciones indígenas, significó la homogenización en la nación colombiana.

### *Estereotipos, prejuicios y discriminación*

Las docentes tienen estereotipos<sup>33</sup> sobre los indígenas, pero en ocasiones pueden llegar a folclorizar según la pertinencia étnica, por ejemplo al enunciar en eventos de la escuela que los indígenas podrían ser invitados para que “muestren sus bailes”. Sin embargo estos estereotipos han venido siendo trabajados desde el proceso de investigación.

Por otra parte las observaciones también condujeron a descubrir actos discriminatorios de los niños y niñas de la escuela hacia Aty.

### *Lengua IkꞮ*

Aty en la escuela habla en castellano, con la familia habla en lengua, manifestó su molestia de hablar la lengua por las burlas de sus compañeros. Y esto se repitió el 12 de Octubre de 2014, en reunión con toda la escuela, los niños al escuchar hablar la lengua del Mamo (padre de Aty) ríen, las profesoras sacan algunos niños y empiezan a regañar. Aty sentada al frente con ellos observa en silencio y baja la mirada, después de un rato los niños y niñas dejan de reír. Un adulto campesino de la vereda también se sonríe por la situación.

---

<sup>33</sup> Para Matsumoto (2000), los estereotipos, contrario a los prejuicios, son consecuencias normales e inevitables del funcionamiento psicológico, son parte de la vida y ayudan a comprender el mundo.

### *Prácticas de enseñanza en el CER Obdulio Duque*

Los y las docentes hacen uso de prácticas tradicionales, con el recurso de la cartilla y la copia textual de esta en el tablero. Los niños y niñas ven como la parte más interesante del dictado el momento en que dibujan lo que hay en la cartilla.

La nota se usa como compensación y castigo, al igual que el libro de anotaciones.

Contenidos como la colonización, la pirámide social en la colonia, son totalmente textuales a la cartilla. Aty copia textual a su cuaderno, cuando hablan de descubrimiento, indios, raza.

Se observa que las docentes son amorosas, y cariñosas con los estudiantes. Son cercanas con muchos padres y madres de familia, a quienes le ofrecen el servicio de apoyo psicosocial, y con quienes realizan constantemente escuela de padres y madres.

El conductismo como sabemos se consolidó a partir de estudios del comportamiento animal, de la determinación de la respuesta o un estímulo, haciendo énfasis a la formación de la naturaleza humana, a través de la experiencia, y la instrucción (Pavlov). Teoría traducida en las aulas en control del comportamiento por medio de condicionamientos o castigos, que incluso incluyeron la violencia física, y que dejó de lado lo no observable como los sentimientos y los pensamientos. Según lo anterior podemos observar algunas

tradiciones conductistas que se conservan en la escuela, pero también observamos que las docentes son amorosas, además de los acercamientos de la escuela a la familia.

**¿Qué efectos puede tener esto en la experiencia vivida de la identidad étnica de Aty?**  
**¿Qué efectos puede tener esto en la familia Iku o en el pueblo Iku de la Sierra Nevada en Santa Marta? ¿Cómo atraviesa esto a las docentes y a los actores escolares del CER Obdulio Duque?**

Estas situaciones nos implican reflexiones sobre una recurrencia de ideas coloniales, como los patrones raciales – jerárquicos, las múltiples violencias asociadas a la pertenencia a un grupo étnico o cultural, la imposición de unos referentes cosmogónicos, políticos y económicos, que son reproducidos por medio de la educación y entender la necesidad de establecer diálogos que conduzcan hacia una interculturalidad, y allí el papel de las familias como las columnas vertebrales de cualquier comunidad.

Si algo diferencia la historia escolar de Aty es la apertura de la escuela desde el trato personal hacia su familia, y los acercamientos de la familia a la escuela:

*“cuando llegó la familia a la vereda, ellos lo que hicieron fue irnos primero a visitar, nos hicieron la visita... ellos no llegaron así como de una, bueno vamos a entrar los niños a la escuela y arranquemos. No! ellos llegaron con el ánimo de que nosotros nos fuéramos familiarizando con ellos y eso me pareció como bien, porque*

*hicimos unos diálogos con los maestros y luego con los niños”. (Entrevista dirección, 2015).*

También la disponibilidad de la escuela, al facilitar que la niña venga al centro educativo con el vestido tradicional:

*"Ella no se le impuso tampoco utilizar un uniforme respetando sus creencias, sus ideologías, su identidad, a ella no se le impuso..." (Entrevista dirección, 2015).*

*Y aunque la colonialidad del saber en el currículo, sea un obstáculo, la misma familia Iku es consciente de estas tensiones pero también de las oportunidades, y de la necesidad de acompañamiento a los hijos e hijas escolarizadas:*

*“Le abre una idea más, un conocimiento más, si uno busca algo mejor, de lo queremos llevar a la parte occidental. Los niños todavía están en esa sensibilidad, y sería fácil que cojan el camino negativo. Los padres deben estar más constantemente exigiendo que la parte de la cultura nuestra no se olvide” (Entrevista Familia Iku, 2015).*

*La misma Aty ha identificado el rol de la familia en su escolarización, cuando en párrafos anteriores hablaba de los consejos y acompañamiento que le deban. (Narrativa autobiográfica Aty, 2015).*

Así mismo la escuela habla sobre la unión, el apoyo en las relaciones escuela - familia, y el papel de la familia en el fortalecimiento de su identidad:

*“todo es como una cadena y un círculo donde deben estar uniéndose el uno al otro porque por aislados, digamos, no estarían no ayudarían a esos procesos de socialización” (Entrevista dirección, 2015).*

*“yo hago una pregunta, ¿qué los hace a ellos indígenas la comunidad, o sus prácticas y lo que traen de familia? aquí ella tiene un lenguaje similar al de nosotros, pero dentro de su casa, ¿cómo es? Me imagino yo que debe ser netamente indígena, igual con su lenguaje entre el español y el Ika. Yo digo dentro de las prácticas Don Dwiawiko, ¿no le está enseñando sobre su Dios, sobre la Madre Tierra, o es que le está hablando del Dios católico?” (Grupo focal docentes, 2015).*

Y es que si bien hay interpelaciones de la familia a la escuela, también de la escuela hacia la familia:

*“...yo considero que al estar aquí, no deben cerrarse a que somos nosotros y vivimos de esta manera, así como este ambiente le abra las puertas, también ellos deben darle a este mismo ambiente en el que se están desarrollando, pues los conocimientos que ellos tienen, y eso no quita que pierdan su identidad...*

*Que ellos tengan dentro de los propósitos... más acercamiento a la escuela, ellos son cercanos... son súper responsables disponibles... pero como no decir es que no es la escuela la que me tiene que llamar, o esperar a que la escuela me llame”*  
(Entrevista Dirección, 2015).

Desde la perspectiva de algunos integrantes de la familia se expresa que parte de ese conocimiento Ikꞌ puede estar en la escuela, y ratifica la disponibilidad al diálogo:

*“Yo creo que si podría ser necesario porque de alguna manera también necesitamos dialogar con la gente occidental para defender nuestro territorio, que nos puedan respetar para pedir las cosas de la cultura, yo creo que hoy en día es necesario. Antiguamente la gente no sabía, ignorante de la parte occidental se aprovecharon, sería una forma para poder tener ideas y que nos puedan escuchar”*  
(Entrevista familia Ikꞌ, 2015).

Esto nos deja las puertas abiertas para pensar en realizar aportes a la construcción de una educación intercultural para el C.E.R Obdulio Duque de Marinilla, pues si bien existen tensiones entre la formación que recibieron las docentes y las lógicas de la escuela, que muchas veces visibilizan una discriminación silenciosa que condiciona a la identidad de Aty, ciertamente estos asuntos no determinan su construcción identitaria como Ikæ, también por las acciones familiares que fortalecen, y por la progresiva toma de conciencia de las docentes, que en este encuentro de culturas también en su mayoría, comienzan a hacer preguntas, sobre la escuela, sobre la historia de la vereda y sobre ellas mismas.

#### **7.4 Formación de personas con corazón bueno: Aportes a la construcción de una educación intercultural**

En medio de las tensiones emergen desde los patíbulos de los políticos, y de las escuelas, palabras de países y escuelas multiculturales, pluriculturales, interculturales, que se muestran como los conceptos redentores al racismo epistémico, a las relaciones subordinadoras, dando un reconocimiento constitucional en 1991 a las poblaciones indígenas, afrocolombianas, y rom del país, porque después de 500 años de una historia de negación, invisibilización, Colombia en un primer paso se reconoce como un país “pluriétnico y multicultural”. De allí que los conceptos mencionados se asocian a poblaciones étnicas en Colombia. ¿Pero qué es y qué no es la interculturalidad? ¿Para quiénes sirven este concepto? Y ¿Cómo debe ser vista en la escuela?

##### **7.4.1 ¿Qué no es la interculturalidad?**

La interculturalidad no es describir que existen distintos grupos étnicos y culturales, que son diferentes, que tienen formas de gobierno propio, lengua, danzas, vestidos que se encuentra en determinado territorio. No es reducir al “otro” desde el exotismo sin un aspecto de relación, o de proximidad hacia sí mismo. No es ser benigno con las “minorías étnicas”, dentro de un orden nacional. (Multiculturalidad).

La interculturalidad, no es un concepto que promueve la “inclusión” de las culturas, de la convivencia en un territorio nacional, sin cuestionar las causas de la subordinación, de la desigualdad social, de la discriminación. No es ver esas culturas conviviendo, intercambiando en un territorio y que forman la nación colombiana en cuestión de desigualdad. (Pluriculturalidad).

La interculturalidad no es solamente para afrodescendientes, indígenas, rom o gitanos.

No es solo tolerar, aceptar o descubrir al otro, ni hablar de identidades esencialistas o inamovibles (Walsh, 2009).

La interculturalidad no puede ser el nuevo concepto de moda en los lobbies educativos, y las fiestas escolares, ni la palabra que se pone a enunciados en los discursos mesiánicos: “Sociedad intercultural, democracia intercultural, estado intercultural, educación intercultural”. Porque la interculturalidad no es un sustantivo, que nombra a las personas, porque en las relaciones entre las sociedades la interculturalidad no existe, “se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas políticas, prácticas, valores y acciones sociales concretas y conscientes que se pueden construir no en “abstracto” sino en medio de procesos formativos colectivos, en los que se relacionen miembros de culturas diversas así como sus maneras de ser y estar en el mundo” (Walsh, 2009).

¿Entonces que es la interculturalidad? La interculturalidad no es, la interculturalidad está siendo, se está haciendo, se está construyendo dinámicamente desde la vida cotidiana del ser, de la familia, de la educación, de las sociedades, sin ocultar las relaciones inequitativas:

*“el principio de la intercultural busca establecer una manera de relacionarse de manera positiva y creativa, un enriquecimiento entre todos sin perder por ello la identidad cultural de los interlocutores... implica un elemento personal y otro social... se enfocan en la necesidad de construir relaciones entre iguales... y transformar estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a la diferencias culturales y a la diversidad de sus prácticas... el foco problémico de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afro sino en todos los sectores de la sociedad” (Walsh, 2009).*

De esta forma entendemos la interculturalidad como proyecto político y de sociedad:

*“La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, que apunta a la construcción entre todos de una*

*sociedad radicalmente distinta. Una transformación que no quedan en el enunciado... por el contrario, requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana” (2009. P.48).*

#### 7.4.2 Visiones de inclusión del conocimiento *Iku* al sistema educativo del CER Obdulio

##### Duque

Desde la problemática que presenta diferenciar la pluri, multi e interculturalidad, el concepto de inclusión emerge en los discursos de las docentes, cuando se les pregunta si considerarían necesario que el conocimiento de esta familia Arhuaca- *Iku* sea tenido en cuenta en la escuela:

*"Pues yo diría que sí es bueno, porque si estamos en aras de la inclusión esa sería una forma de incluir otra cultura diferente... otra cultura, que puede estar en la persona, la persona que representa esa cultura, sería una oportunidad para enriquecer el currículo y enriquecer el conocimiento de los niños, no en forma teórica, sino en forma vivencial, me gustaría por ese lado". (Grupo focal docentes, 2015)*

*"De pronto lo que tiene que ver con el medio ambiente y el valor que le dan a la naturaleza, en término de ellos a la Madre Tierra". (Grupo focal docentes, 2015)*

*"si a mí me pregunta como maestra, pues yo me centraría en eso que estoy diciendo, la parte ambiental, pero como Ismina\*, a mí si me encantaría conocer más sobre la idiosincrasia de ellos, no por amarillismo, sino porque me parece*

*enriquecedor para mi vida personal y para mi vida social, porque ellos tienen unos lineamientos muy distintos de cómo ven la naturaleza, de cómo ven al otro, a los animales..." (Grupo focal docentes, 2015).*

*Y complementando lo que dice, "estamos hablando de inclusión, inclusión a quienes, nosotros la incluimos a ella y ellos a nosotros". (Grupo focal docentes, 2015).*

Evidentemente las docentes se encuentran interesadas en conocer más de ellos, pero también reafirman que la familia Ikꞌa debe conocer de lo occidental, todo en términos de inclusión, inclusión que se asocia más desde el discurso de la pluriculturalidad.

Sin embargo las docentes aunque no se posicionen desde unos abordajes conceptuales determinados, sí manifiestan una preocupación al papel del centro educativo respecto a las identidades de los niños y niñas indígenas:

*"pero hoy en día, por ejemplo, todos los salones resultan niños con necesidades especiales, y usted que tiene que hacer, acomodar el currículo a esos niños, porque ese niño no va a aprender de la misma forma, que un niño que aprende con sus capacidades y sus cinco sentidos.*

*Entonces vea, a nosotros si nos falta por ejemplo lo de ellos (Ikꞌa), incluir, como es la educación de ellos, que tradición tienen ellos allá, o como es su forma, para*

*nosotros ayudarles a que ellos no desaparezcan. Porque si nosotros no lo incluimos al sistema educativo, tarde o temprano si puede desaparecer eso”. (Grupo focal, 2015).*

Y desde la dirección se hace una aclaración de cómo debe hacerse esta apertura de la escuela, pero también de la familia Ikꞵ:

*“El reto, de pronto, que este proyecto fuera un abrebocas para que nosotros nos sensibilicemos, más ante la presencia de ellos en la escuela y que al mismo tiempo la aprovechemos, entonces si nosotros abrimos más nuestras puertas, y ellos también como comunidad indígena hacen lo mismo ambos nos vamos a enriquecer, ambos nos vamos a aprovechar...”*

*Y yo considero de que el reto, que podamos compartir el conocimiento de nosotros con el de ellos, pero que ninguno pierda su identidad, ninguno deje de ser nosotros como institución y ellos como familia Arhuaca.*

*Por ejemplo, de pronto la meta es lograr con ellos tener más diálogos y que tengamos más cercanías y que nosotros de alguna manera, sí, nos apropiemos y nos sensibilicemos más, uno decir, si bueno, están aquí, y que se pueda aprovechar como que ellos estén en la vereda...” (Entrevista Dirección, 2015).*

Conceptos como identidad, sensibilización y diálogo, nos apuntan a una interculturalidad, que no se separa de la identidad, porque para poder relacionarse sin jerarquías debe partir de saber quiénes somos, que negociamos y que no negociamos, por decirlo de alguna manera:

*“El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas requiere de un autoconocimiento de los elementos que se forman y destacan, tanto a nivel de lo propio como de lo diferente. Eso no implica rescatar hábitos costumbres tradicionales o replegarse al pasado sino abrirse a los elementos presentes, que contribuyen a formar seres individuales y colectivos; cuyo reconocimiento puede contribuir al fortalecimiento de autoestima y autenticidad, y a impulsar y no “salvar” culturas” (2009. P.46).*

Se trata entonces de visibilizar la colonialidad en la escuela como un aspecto nocivo y en algunos casos desgarrador para las identidades étnicas, pero a su vez identificar oportunidades y construir puentes de articulación, desde las formas de autoidentificación de las identidades de los actores escolares y de las de la comunidad IkꞤ. Por supuesto estos son aspectos conflictivos, ya que son procesos de negociación, en medio de diferencias no solamente étnicas y culturales, sino también sociales, políticas, de género, económicas.

Por lo cual en este informe identificamos aquellas oportunidades de articulación, para poder realizar aportes a una educación intercultural. Nutriéndolo con lo que plantea García, Pulido y Montes (1999: 76-79) quienes recomiendan preparar a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para:

- a. “Conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos.
- b. Percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución de poder, y los recursos en la sociedad.
- c. Criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación.
- d. Posicionarse crítica y activamente en la acción social”.

#### **7.4.3 Oportunidades de articulación familia *Iku* – escuela: ¿Cómo se ha venido aportando a una educación intercultural?**

Aportar a una educación intercultural primero requiere sembrar dudas sobre los supuestos naturalizados, aquellos prejuicios y estereotipos negativos de una cultura sobre otra, incluso sobre la misma cultura a la que se pertenece. También requiere reconocernos como grupo cultural, que tiene encuentros con otros pueblos, con identidades que se nutren, sin dejar de ser o sentirse como parte de una cultura.

En una primera parte realizamos diferentes actividades que nos ayudaban a identificar los diferentes grupos étnicos en el territorio nacional (multiculturalismo), posteriormente reflexionamos sobre nuestras propias raíces afro descendientes, indígenas, que hacen ver ese “otro” en nosotras mismas. Sembrando dudas, cuestionando la colonialidad, por medio de propuestas como la no celebración del día de la raza (Día de la Diversidad Cultural).

En esta última etapa desde los puntos de encuentro hallados entre el CER Obdulio Duque, y la familia Ikꞥ, resaltamos la oportunidad de tejer identidades y procesos desde tres aspectos: Comunidad, práctica de la siembra y diálogo de saberes.

#### ***7.4.3.1 Comunidad: Una educación con autonomía individual y proyección social***

*“... acá me siento como en casa, siento que trabajar con el campo, con la comunidad, con la gente ha sido realmente lo mío, es un trabajo maravilloso, y que realmente no solamente está proyectado con los niños, como maestras. Trabajar con el campo es de mucho amor, porque no solamente uno está en el aula de clase, sino que también está con los padres de familia, las entidades que vienen a la escuela, entonces veo que lo que uno hace es por plena vocación”. (Entrevista profesoras, Profesora 1)*

Desde los principios pedagógicos de la Madre Tierra, lo comunitario se entiende “...*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... Así se promueven procesos formativos fundamentados en el diálogo estudiantes-comunidades a partir de sus mismas realidades y sus propias dinámicas*”<sup>34</sup>.

En este apartado hacemos evidente que se debe fortalecer la construcción de propuestas de educación escolar y extraescolar, donde la escuela y sus agentes, dialoguen con su comunidad, intercambiando prácticas, saberes, que dignifique todos los sujetos, y que reconceptualice la educación como algo de la escuela e individual, sino como un proceso conjunto, colectivo. La escuela no es la única que enseña, y no sólo se aprende de ella, esto requiere repensarse la escuela y los procesos educativos no escolares, dialogando entre la educación escolar y la educación comunitaria.

*“... me enamoré de la educación rural... porque aquí tenía la posibilidad de ver los niños más en su transparencia, además lo que dice la profe yo lo comparto, es el contacto con los padres, es el contacto con la naturaleza”. (Entrevista profesoras, Profesora 2).*

---

<sup>34</sup> Para consultar más sobre este programa académico, su historia y principios pedagógicos puede ingresar a la siguiente página <http://www.pedagogiamadretierra.org/>

Las relaciones del CER Obdulio Duque con los padres y madres, se hacen a través de “la escuela de padres” y de la “psicorientación”. Pero proponemos también acciones de fortalecimiento e identificación de saberes y cosmogonías propias, además de fortalecimiento de su “capacidad organizativa y de movilización social y políticas desde una postura crítica, propositiva” (Betancur, 2015), a través de formas ancestrales que comparten los grupos étnicos y culturales en la vereda:



**Trueque:** Forma de intercambio que no requiere el dinero como referente económico. Este puede ser de semillas, trabajo, productos agrícolas, saberes.

**Convites:** Trabajo compartido, como forma de organización y trabajo colectivo de la comunidad campesina.

**Minga:** Forma de organización de pueblos indígenas en Colombia, que al igual que el convite es comunitario y de proyección social, fomentando el sentido de solidaridad, apoyo mutuo, reciprocidad, con un propósito especial. Pueden ser mingas de pensamiento, defensa del territorio, educativas.

La proyección comunitaria, se ve en encuentros para la construcción de viviendas, arreglo de la escuela, caminos, puentes, elaboración de proyectos, asambleas, donde cada persona tiene un rol, en el proceso de apoyo, aportando según sus capacidades, a un objetivo comunitario.

### *Aporte al proceso educativo intercultural*

La educación escolar no puede reducirse a un acto mecánico de contenidos expuestos en cartillas, y repetidos a niños y niñas, aislados de su contexto comunitario, para ello fortalecer este aspecto, es pensar la relación de las docentes con la realidad de sus estudiantes, de su contexto. Y en los educandos la oportunidad de fortalecer su aprendizaje interior y social, en el cual:

*“... éste vive su propia experiencia y despliega una forma de conocer en su permanente interrelación cultural. Freire, con su concepto de concientización, plantea la idea de que cada quien se educa de acuerdo con su conciencia, en un mundo que se abre en un sentido vivencial. De allí que, la respuesta pedagógica-comunitaria es esperanza porque, como lo establece el autor, deberá conducir a la dialectización de la conciencia- mundo”. (Luna, 2005).*

Para que este proceso se nutra, Sinigüi (2010) en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, dice que es importante repensarnos varias cuestiones:

*“¿cómo entienden las comunidades el trabajo comunitario y/o familiar?, ¿cómo entienden el diálogo de saberes?, ¿quiénes participan, quién/es convocan?, ¿cómo se han llevado a cabo estas prácticas de trabajo en las comunidades y cómo se han transformado?, ¿cómo fortalecerlas?, ¿por qué es importante fortalecer el trabajo comunitario y/o familiar y el diálogo de saberes?, ¿en qué consisten y cómo se relacionan los procesos educativos escolares y no escolares en las comunidades?, ¿qué es la educación comunitaria y cuál es su importancia en el proceso organizativo de las comunidades?, ¿cómo fortalecerla?, ¿cómo debería ser la relación estudiantes-comunidades-cabildos-organizaciones indígenas-otros pueblos indígenas y no indígenas-Madre Tierra y, específicamente, la relación comunidades-estudiantes?, ¿cómo y quién establece el papel que debe desempeñar un/a estudiante en su comunidad?, ¿cuál debe ser su papel en el fortalecimiento político-organizativo de los pueblos indígenas, (campesinos, afrodescendientes)?”<sup>35</sup>.*

El trabajo comunitario y/o familiar se apoya en encuentros en los cuales se realizan solidariamente actividades de construcción (una escuela, una vivienda o un camino), elaboración (de propuestas y proyectos) discusión (asambleas), intercambios (alimento,

---

<sup>35</sup> Estas preguntas las plantea la docente Sabine Sinigüi, en el curso de Proyección comunitaria.

arte), entre otras. Este se da en todo tipo de sociedades, pero se enfatiza en las comunidades rurales. Además permite contextualización de la educación, fortalecimiento en investigación a los estudiantes, construcción de conocimientos comunitarios, que aporten al fortalecimiento de las identidades culturales.

La primera premisa de este punto de unión entre la educación del CER Obdulio Duque y la familia Ikæ se da en lo siguiente: Hay que desinstitucionalizar la responsabilidad de educación a la escuela, la comunidad en conjunto también educa, las maestras no deberían ser personas extra-comunitarias, sino compañeras del estudiante en el proceso educativo, que potencia la educación comunitaria. Compañeras maestras, no instructoras, maestras que como colectivo fortalezcan la autonomía de los y las estudiantes, en trato igualitario y antiautoritario.

#### *7.4.3.2 Madre Tierra: Sembrando la tierra de la que somos parte, sembrando nuevos modos de vivir*

El alimento es la fuente del buen vivir, así como la madre nos dio de su leche para nuestro crecimiento, la Madre Tierra no ha dado toda la vida la savia para vivir. La siembra orgánica, la relación con el territorio, ha permitido la soberanía alimentaria de muchas personas que trabajan y cuidan la tierra.



Sembrar, no es solo sembrar la tierra, sino sembrar nuevas formas de vivir, y para ello se requiere sembrar “educaciones otras”, nutrirnos de los múltiples conocimientos subordinados en las escuelas, los campesinos, indígenas, afrodescendientes, familiares y comunitarios que nutran las nuevas relaciones sociales soberanas. *Maneras otras* de compenetrarnos con el territorio, dejando de ver la tierra como un recurso, o sólo como un sector primario de la economía.

La siembra, debe ser un proceso transversal con todos los grados y áreas curriculares, tiene potencial para la interdisciplinariedad, desde las ciencias sociales, naturales, humanidades, artes. Un ejemplo de esto lo encontramos en Venezuela con el proyecto “Todas Las Manos A La Siembra”, que busca la formación desde las temáticas agroecológicas, para la integración de la comunidad, familia y escuela, y dicha integración incorpora actividades didácticas y pedagógicas, impulsando la soberanía alimentaria, el conocimiento de semillas nativas, y el aprovechamiento de los espacios rurales.

*Aporte al proceso Educativo  
intercultural*

La siembra es una práctica milenaria de



los pueblos en el mundo, y la educación no debe estar desligada de este principio de vida, para ello es importante que estudiantes, familia, docentes, comunidad, reconozcan este valor de su cultura, y lo fortalezcan por medio de múltiples acciones como la construcción de proyectos ambientales, que impliquen las huertas escolares, siembras horizontales, proyectos agroecológicos y de permacultura, como las tecnologías ecológicamente apropiadas, economías solidarias, gestión territorial y ambiental, el autogobierno comunitario, semillas y plantas nativas.

Así dialogan y se fortalecen los conocimientos rurales, campesinos, indígenas y afrodescendientes, desde sus diversos conocimientos sobre la tierra, desde sus diversas identidades:

*“Nosotros ahora estamos siendo más conscientes de esa conservación de la identidad cultural, porque es que tenemos niños de la costa, del Tolima, de Cali, de nuestro pueblo, de otros municipios como Cocorná, del Carmen de Viboral, entonces toda esa interculturalidad, nos obliga a nosotros como a aprender primero al respeto, a la conservación...” (Entrevista docentes, Profesora 2).*

La segunda premisa de este punto de unión entre la educación del CER Obdulio Duque y la familia Ikꞑ se da en lo siguiente: La interconexión del mundo, implica que lo primero a deconstruir en una educación intercultural es deconstruirnos a nosotras mismas, ya que cada ser en la tierra influye en las múltiples conexiones en la vida de los otros, sea que este

en Nueva Guinea, o en la Guajira. Primero debemos abrazar al individuo, para movilizarnos en comunidad, y así educarnos en justicia y reconocimiento de los diferentes saberes.

#### *7.4.3.3 Diálogo de saberes*

Desde los principios pedagógicos de la Madre Tierra, el diálogo de saberes tiene que ver con la interculturalidad ya que

*“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 un claro ejemplo. Desde la perspectiva de los pueblos subordinados (mestizos, indígenas, afros, campesinos, mujeres), estos discursos son solo ropajes distintos que perpetúan una profunda violencia no solo territorial, política y económica sino epistémica”<sup>36</sup>.*

---

<sup>36</sup> Para ahondar más sobre esta construcción curricular y los principios pedagógicos puede visitar el siguiente link <http://educacion.udea.edu.co/pedagogia/?q=node/32>

No sólo lo que dice la ciencia debe ser lo socialmente válido, existen saberes no reconocidos dentro de la escuela, como los afrodescendientes, campesinos, e indígenas, para poder transformar esto debemos, realizar análisis en contexto de los distintos saberes que se encuentran en la comunidad, y de utilidad social, que logre rupturas con la colonialidad.

*“... si nos vamos a mirar tenemos una población de más o menos 130 estudiantes. Entonces yo pienso que el centro educativo ha sido pionero en respetar la diferencia de cada uno... como ahorita le mencionamos tenemos niños que llegan y son de un ambiente difícil pesado, con otras costumbres, entonces que hacemos nosotros? entrar al diálogo, entrar a conversación, tanto con los padres, como con el mismo niño. Se hace un proceso pedagógico, para que logremos esa armonía en compartir en familia educativa que somos. Entonces la escuela entra en tratar como nivelar, de acuerdo el ambiente que llegue...” (Entrevista docentes, profesora 1).*

### *Aporte al proceso Educativo intercultural*

El diálogo de saberes, es un aspecto controversial ya que no por realizar una crítica al eurocentrismo y la colonialidad de la ciencia, implica caer en radicalismos de saberes populares, indígenas, campesinos, como mayores que la ciencia, lo que implica es que reconociéndonos como interlocutores válidos, semejantes, construyamos conjuntamente, ya que este diálogo es *“una estrategia política, epistémica y existencial para construir una*

*interculturalidad que le apueste al diseño de un mundo distinto en el cual se encuentre presente la pregunta por el tipo de sociedad en que se desea vivir” (Betancur, 2015).*

Una de las sugerencias para estos diálogos es utilizar la propuesta de Círculos de la Palabra, un círculo de la palabra, incluye un diálogo de carácter horizontal entre las personas. Es un círculo en donde se centra palabra, donde se armoniza, y se practican los principios pedagógicos de la Madre Tierra: Escucha, observación, tejido, educación desde el vientre, palabra dulce, silencio.

Paralelo a estas propuestas, que son a largo plazo, diseñamos unas actividades a corto plazo, que permiten las preguntas sobre nuestra ancestralidad como personas campesinas, indígenas, afro descendientes.

#### **7.4.3.4 Aporte didáctico “Tejiendo identidades”**

Este será una mochila a base de bolsa de materia ecológica que contiene una cartilla que recoge varios elementos abordados en el año, este aporte didáctico estará guiado bajo los siguientes propósitos:

- Autoidentificación de los niños y niñas IkꞤ y campesinos, como forma de fortalecer sus procesos identitarios y autoestima.
- Información a docentes y estudiantes sobre la nación IkꞤ.
- Fortalecimiento de los saberes ancestrales IkꞤ y campesinos.
- Conocimientos sobre territorio, desde plantas medicinales y prácticas.

#### **Elementos del aporte didáctico.**

- CARTILLA.

Objetivo: Orientar a docentes y comunidad educativa sobre la nación IkꞤ, y así brindar herramientas que cuestionen sobre las prácticas educativas tradicionales que puedan afectar el diálogo de saberes o las identidades indígenas, campesinas, afro en la vereda Cascajo Abajo.

Potencialidades pedagógicas:

Esta cartilla contiene actividades, sugerencias metodológicas, algunas palabras necesarias de aprender en lengua *Ikũ*, la cual reconoce los principios pedagógicos desde los *Ikũ*, y propone caminos de encuentros para construir un enfoque intercultural en la educación.

- **Recolección de imágenes de plantas medicinales de la vereda, realizada por estudiantes del CER Obdulio Duque.**

Objetivos:

Reconocer la tierra como educadora y portadora de saberes.

Potenciar la unión entre los conocimientos campesinos e indígenas entorno al territorio, el cultivo de la tierra, y las plantas medicinales.

Potencialidades pedagógicas:

Transversal a cualquier área este puede ser un material que con uso continuo y propositivo potencie los principios pedagógicos nativos *Ikũ*, y todas las sabidurías campesinas que traen consigo los niños y las niñas en la escuela. A partir de estos se podría construir piezas de rompecabezas.

- **Rompecabezas sobre cultura *Ikũ***

Objetivos:

Construir la posibilidad de autoreferencia para los niños y niñas indígenas en material didáctico desde los usos y costumbres *Ikũ*.

Informar por medio de material didáctico sobre los usos y costumbre IkꞤ a la comunidad educativa.

Concientizar a las comunidades educativas, sobre la importancia de conocer sobre los usos y costumbres IkꞤ

Potencialidades pedagógicas: Sirven de apoyo a las docentes para una próxima escolarización de niños y niñas indígenas, además de sensibilización sobre la diversidad de cosmovisiones que hay en el país para la comunidad educativa.

Para los niños y niñas indígenas será un gran apoyo en su proceso de construcción identitaria.

- **Teatro de títeres: Obra hombres y mujeres de maíz.**

#### **Objetivos:**

Implementar un medio para establecer diálogos, manifestar opiniones, emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje que evidencia la multiculturalidad.

Potenciar el reconocimiento de la identidad campesina e indígena en los niños y niñas del Cer Obdulio Duque.

Realización de títeres y escenografía obra de títeres que aborda reflexiones sobre el respeto y reconocimiento del derecho a la diferencia la interculturalidad y la diversidad cultural.

Potencialidades pedagógicas: Los títeres potencian los principios pedagógicos de la Madre Tierra como el silencio, la escucha, la observación, el diálogo de saberes, la construcción de conocimiento comunitario, porque allí se puede interactuar con el público, mientras se da un mensaje.

## PERSONAJES

ATI: MUJER INDÍGENA

BUNK: HOMBRE INDIGENA

JOSEFINA: MUJER AFROCOLOMBIANA

JOSEFO: HOMBRE AFROCOLOMBIANO

MARIA JOSE: MUJER CAMPESINA

JOSE MARIA: HOMBRE CAMPESINO

MARA VILLA: NINA PEQUENA

Historia a poner en escena:

**“La historia de los hombres y mujeres de maíz**



Cuentan nuestras gentes más ancianas, nuestros jefes, que los dioses hicieron al mundo, hicieron a los hombres y a las mujeres de maíz primero. Y que les pusieron precisamente el corazón de maíz.

Pero que el maíz se acabó y que algunos hombres y mujeres no alcanzaron corazón.

Pero también se acabó el color de la tierra, y empezaron a buscar otros colores y entonces les tocó corazón de maíz a gente que es blanca, roja o amarilla.

Por eso hay aquí gente que no tiene el color moreno de los indígenas, pero tienen el corazón de maíz, y por eso están con nosotros.

Dicen nuestros más antiguos que la gente que no agarró corazón luego lo ocupó, ocupó el espacio vacío con el dinero, y que esa gente no importa qué color tenga, tiene el corazón de color verde dólar.

Y dicen nuestros antiguos que, cada tanto, la tierra busca proteger a sus hijos, a los hombres y mujeres de maíz. Y que llega un momento -que es cuando la noche es más difícil- donde la tierra se cansa y necesita que esos hombres y mujeres le ayuden a vivir<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Tomado de <http://www.redchiapas.org/proyectos/los-otros-cuentos-volumen-2/la-historia-de-los-hombres-y-mujeres-de-maiz/> 09 de Agosto de 2015.

## 8. Discusiones, recomendaciones y preguntas finales

“Más allá de la razón, la interculturalidad, ofrece vida nueva para la humanidad este sistema de muerte no nos brinda salida, hoy la tarea es descolonizar la vida. No solo hay que cambiar el episteme y la ciencia lo que hay que transformar, es toda la existencia, este tiempo demanda, de una gran revolución pero que empieza primero por nuestro corazón. La utopía demanda, que insurja la ternura, para hermanarnos todos, con amor y alegría, más allá de la razón, forjaremos la utopía, y la humanidad podrá corazonar la vida”.

(Patricio Guerrero)

### 8.1 Interculturalidad como tarea política

La interculturalidad sigue siendo una tarea política, una tarea en construcción, por ello la construcción de una educación intercultural en el CER Obdulio Duque, requiere un proceso de alianza por parte de algunas docentes a esta tarea, para empezar esta alianza la primera instancia coherente a la que acudimos es al corazón, a la emergencia de la ternura, como primera tarea política y educativa, ya que este camino no se debe andar en soledad, es un camino para construir y caminar con los otros.

Aunque el sistema escolar sigue operando, desde la colonialidad del saber, del poder, del ser, es jerárquico reproductor de nacionalismos y eurocentrismos, destructor para las configuraciones identitarias indígenas Ikæ en Marinilla, existen variables importantes a resaltar que nos brinda la vivencia misma de la ruralidad respecto a la interculturalidad.

## 8.2 Posibilidades de la ruralidad: Relaciones escuela y familia para la construcción de identidad

- **Vivencia de la ruralidad:** La tierra (o Madre Tierra) emerge como un lugar común, campesino-indígena, que logra que los y las niñas indígenas sigan aprendiendo del territorio, de la siembra tanto en el hogar, como en la escuela, la tierra conecta tanto a campesinos e indígenas a una ancestralidad, y si para los campesinos la tierra sirve como modo de producción, de alimentación, de tradición; para los indígenas, así no se encuentren en su territorio originario, también les ayuda a mantener la armonía, la disciplina espiritual, que implica un tipo de alimentación, por tanto de siembra y de relación con las plantas y animales, les ayuda a tener un mayor control de factores ajenos a la cultura, fortaleciendo la agricultura como cultura ancestral, que está ligada a los principios de origen, las normas de ley de origen teniendo en cuenta el tiempo, época, calendario, fases de la luna, posición del sol, estrellas, sonidos de los animales que indican cuando se puede sembrar.

Aunque en la ciudad también se podría seguir conectado y coexistiendo según unos principios, la vivencia de la ruralidad permite que con diálogo y propuestas se consoliden en mediano plazo relaciones entre diferentes culturas de respeto y reconocimiento más sólidas, posibilita conservar conocimientos sobre la siembra y lo que ello implica, y con un ejercicio de organización en la familia indígena se podría tener un mayor acompañamiento con niños y niñas para controlar factores ajenos a la cultura.

Esta vivencia de la ruralidad trae consigo un elemento determinante para la escuela y son las relaciones más cercanas entre escuela y familia, si bien consideramos que es importante

volver a pensar la otredad y así mismas, se debe profundizar con las docentes asuntos sobre la interculturalidad, los prejuicios, estereotipos y discriminación, no solo desde las identidades étnicas, sino también para las identidades culturales campesinas que se agrupan en el centro educativo; la vivencia de la ruralidad representa una enorme potencialidad:

**8.2.1 Relaciones entre escuela y familia:** La ruralidad, junto a las relaciones de solidaridad y amabilidad de las docentes y directivas docentes con la comunidad rural, son una potencia enorme para trabajar, ya que algunas docentes se muestran interesadas en aprender más, en actualizar sus conocimientos pedagógicos desde una visión de la diversidad, pero sobre todo desde una posición de la afectividad, y cordialidad reciben a los padres y madres en la institución, también a visitantes y practicantes con familiaridad, y aunque la proyección comunitaria de la escuela debe potenciarse esta apertura que tienen, y el hecho de que docentes sean de la vereda logra relaciones personales más directas, con unos conocimientos verdaderos de la familias y los contextos de los niños y las niñas. Aunque es responsabilidad de la familia insistir en fortalecer esta relación, también de las maestras posibilitarla.

Otro aspecto requiere indagar sobre su propia historia, sobre la historia local que no ha sido contada, actualizando sus saberes en perspectiva decolonial.

**8.2.2 Organización Familiar:** En esta familia IkꞮ en particular, su respeto hacia los principios de origen han hecho que se trabaje desde el respeto y la conservación de la armonía en la familia y la Madre Tierra. El sentido de comunidad comienza desde el cuerpo, y desde la familia, para ello hay unas tareas a cumplir como los pagos,

confieso, tejido, poporo. El nivel de organización familiar entono a la preservación de la cultura es lo que ha permitido que las relaciones con otros se den bajo una voluntad de asociación, mas no de asimilación, con compromiso y unión familiar. La familia debe recordar esto, fortalecer la organización familiar hacia el propósito de permanecer como cultura, requiere de aliados dentro de la escuela, y de acercamiento de ambas partes, aliados que la familia debe cultivar.

Estos puntos de encuentros nos ayudan a resignificar la interculturalidad como un cambio en las relaciones de poder en todos los ámbitos de la vida, como el acceso a la tierra, redistribución de recursos financieros, reconocimiento lingüístico, cultural.

### **8.3 Educar desde el vientre: Profundizar la memoria de la historia propia y local**

*“La palabra sin la acción es vacía,  
la acción sin palabra es ciega,  
la palabra y la acción, fuera del espíritu de la comunidad son la muerte”  
(Pensamiento Nasa)*

Si en la ciudad se han demorado en llegar y hacerse prácticos los discursos sobre interculturalidad, en lo rural aún más, -a pesar de las oportunidades en que se puedan establecer lugares comunes-. Las sociedades están más interrelacionadas, y las ciudades más diversas, los movimientos migratorios nos ponen esa pregunta, ¿cómo vivir de modo

intercultural esas relaciones territoriales?, para ello el CER debe indagar más acerca de su propia historia, ya que la historia de Marinilla es de presencia indígena, y esta migración de la familia IkꞤ viene sino a recordarles sobre esos orígenes de su historia local.

Pero también precisamente por el proceso de urbanización y de globalización, es indispensable hacer memoria de nuestra propia vida, construyendo nuestra autobiografía, árbol genealógico y nuestra historia desde que estamos en el vientre de nuestras madres. Tanto la familia IkꞤ, como las docentes, con los niños y niñas deben hacer memoria pensarse a sí mismas, porque un dialogo intercultural en igualdad significa conocimiento de sí mismo, sin olvidos impuestos para relaciones horizontales de intercambio.

Los contrastes entre los procesos educativos de la familia IkꞤ con el tejido, observación, siembra, escucha alrededor del fogón, pago, entre otros son procesos que se dan en complementariedad, un proceso de fortalecimiento en salud por ejemplo, es un proceso de fortalecimiento en educación, para que la identidad de Aty, que ha ido cambiando a medida que crece y se relaciona, no deje atrás aquello que le ha sido legado ancestralmente, y le dieron a guardar, la familia tiene que ayudar a que lo propio se fundamente progresivamente y sostenidamente durante el tiempo que residan en Marinilla, ya que no es sólo responsabilidad de la escuela, o culpa de la colonialidad, sino que se debe fortalecer la organización familiar desde la conservación de la ley madre, como fundamento del mundo espiritual y material. Cuando se conoce la ley madre o principios de origen, se recorre el territorio, se cultiva, se conocen las plantas y animales, ya que en los lugares sagrados habitan los padres espirituales, y a ellos hay que *pagarles*, esto lo enseñaron los ancestros

que son los transmisores de la tradición, tradición que conserva y enseñan los mamos, como comunicadores del mundo espiritual y material.

Los procesos educativos interculturales son actos políticos, por que reconocer y cuestionar las relaciones de poder en el conocimiento, en la enseñanza, solo se hace con la recuperación de la dimensión sentí-pensante de las maestras, por que dichos procesos implicarían por lo menos una decolonización del ser y saber de las maestras, para que así su enseñanza y su práctica dialoguen, con otras relaciones maestras- estudiantes, con las “escrituras otras” como el tejido, con la tradición oral, y el sentido de comunidad que viene a ser recordado por este encuentro entre IkꞤ y mestizos.

#### **8.4 Espiritualidad**

Áreas como ética y religión deben expresar el pluriverso, se dice que existen más de 4200 religiones en el mundo, y estas áreas deben expresar dicha riqueza, no solo al mensaje católico – cristiano, sino también a la diversidad de mundos. Fortalecer una identidad indígena requiere, entender el sentimiento espiritual no necesariamente como religión, no desde ser maestras difusoras de una verdad religiosa, es desde la hermandad y el respeto, que nos implica leer, escuchar las historias de origen del pueblo indígena, y abrir el corazón independientemente de nuestra creencia.

### **8.5 Lengua IkꞤ, una historia a la que no se renuncia**

La lengua de un pueblo lleva dentro de sí la cosmogonía de una nación, es la forma de comunicar la cultura, y aunque la familia, es la primera responsable en fortalecer la lengua, los y las maestras debemos profundizar esos conocimientos, para que los niños y niñas indígenas no sientan vergüenza de hablarla y la olviden. Sin embargo es de resaltar que la familia es la encargada de fortalecer la lengua materna, para ello debe fortalecer la organización familiar, siendo ejemplo desde sus prácticas hablar la lengua y usar el vestido tradicional, son cosas que los niños y niñas observan y pueden interiorizar<sup>38</sup>.

### **8.6 Volver a sentir el pensamiento para contrarrestar las enfermedades del sistema educativo**

Preguntemos en nuestras aulas cuantos de los niños les gusta estudiar en la escuela, y en algunos casos serían pocas las manos alzadas, porque la escuela sigue cumpliendo una tarea de control y homogenización, que se convierte en unas de las enfermedades más grandes del sistema educativo, desvinculada de la vida de los estudiantes y de la comunidad; aprender desde el vientre, nos implica una sanación cultural, que nos pone la pregunta sobre las relaciones armónicas con la tierra.

---

<sup>38</sup> Ver Anexo Cartilla, P. 16.

Para contrarrestar las enfermedades del sistema educativo debemos revitalizar nuestra relación con la tierra como lugar común, comprendiendo que esto no es una propuesta étnica, sino una propuesta política y social que nos compete como seres humanos, es una propuesta frente a la desarticulación entre educación y cultura; ya que la ancestralidad la tenemos todas, los rituales los hacemos todos, territorio todos tenemos y comunidad todos podemos construir.

Las educaciones de carácter intercultural implican preguntar, y una de las primeras preguntas que deben hacerse, son las preguntas por la historia propia, pensar herramientas de memoria, de conexión con la vida.

Así este proceso de investigación implicó un proceso de reflexión sobre mi historia propia, acompañada de esta familia Ikæ, familia de medicina que primero me enseñó a sanar mis propias heridas coloniales. Recorridos por la vereda, marañas que pisaba como si fueran rastros, se convirtieron en sanación de picaduras de culebra, alimento, perfumes, semillas, que abrieron mis posibilidades, mis caminos, que me hicieron comprender la ignorancia de pisar lo que creía eran malezas cuando eran pura poesía; fue así como comprendí que las enfermedades del sistema educativo parten de no abrir el corazón para poder escuchar mejor, me posibilitó cuestionar la lógica académica, la cual frente a cada aparente incongruencia sale una respuesta o explicación desde el ego, eso es la maleza de la formación escolar: la desconexión, la incapacidad de escuchar desde el corazón.

Indagar sobre las configuraciones identitarias de Aty, -que siguen y seguirán en un proceso de tensión y oportunidades-, me permitió mirarme en un espejo, y nos permitió a ambas ayudarnos a recuperar algo que se iba ocultando en el silencio del tiempo, en Aty por

ejemplo se ha fortalecido el aprendizaje de la lengua IkꞤ, y en mí interiorizó la capacidad de entender la educación como medicina, procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan palabras de vida, procesos que incluso evidenciaron mis contradicciones conductistas.

Y es así precisamente que se dan los procesos de construcción identitaria, en intercambios, en conexiones, en un despertar de sentidos, de procesos, a veces desde el silencio y la valides de la singularidad del “otro”. Otras veces desde el reconocimiento de las voces, no hablando por el otro, sino permitiendo que el otro hable por sí mismo.

Para los indígenas Kamëntsá hay que “volver a sentir el pensamiento Kamëntsá”, para los indígenas IkꞤ el pensamiento tiene espíritu y se “siente para pensar mejor”, para los Nasa del cauca üus Akhya “vaciar el corazón”, se utiliza en la aplicación de la justicia, corregir es curar y lo hacen reconociendo la falta desde el corazón. Para los Guna Dule del noroccidente del país se piensa desde el corazón. Por eso insurge o se subleva el corazón, denunciando las relaciones de poder inequitativas, y combatiendo el ejercicio autoritario del poder cobijado bajo discursos de diversa índole, como los académicos, los políticos, etc.

Es hora de construir educaciones como medicina, que den palabras de vida, en la escuela, en la calle o en la casa, en la comunidad, en la vereda, en la montaña, la educación empieza desde el vientre hasta la muerte, por el momento la tarea política se da desde nuestro ser con dedicación y esfuerzo, en relacionalidad, reciprocidad, sentipensando los muchos mundos posibles.

Maestros y maestras, padres y madres, niños y niñas, comenzamos a penas a recordar la historia que nunca fue contada.

La interculturalidad como un cambio en las relaciones de poder en todos los ámbitos de la vida, como el acceso a la tierra, redistribución de recursos financieros, reconocimiento lingüístico y cultural, es grande. Preguntémonos ¿Qué significaría una educación intercultural? ¿De dónde vienen mis estudiantes, que etnia tienen, como se llama su pueblo, cuantos pueblos indígenas hay en Colombia y Latinoamérica, es importante tener una educación para este estudiante, porque, para qué y cómo?

¿Y yo? ¿Cuál es mi historia como madre, como hija, como maestra? Si la educación viene desde el vientre según los Ikæ ¿Cuál es mi historia propia, la historia de mi territorio? Para ello el CER Obdulio Duque debe indagar más acerca de su propia historia, ya que la historia de Marinilla es de presencia indígena y esta migración de la familia Iku viene sino a recordarles sobre esos orígenes de su historia local.

Bien sabemos que el ejercicio político no es solo el voto en las urnas; elecciones sobre contenidos curriculares, jornadas académicos, enfoques educativos, formas de enseñanza y modos de hacer comunidad son actos políticos. En ese sentido los procesos educativos interculturales son actos políticos, por que reconocer y cuestionar las relaciones de poder en el conocimiento, en la enseñanza, solo se hace con la recuperación de la dimensión sentí-pensante de las maestras, dichos procesos nos implicarían por lo menos una decolonización del ser y saber, para que así construyamos diálogos interculturales en igualdad, sin olvidos impuestos.



## BIBLIOGRAFÍA

Alamos, V. Furnaro, A. (2013). Repensando el lugar de origen: Estudiantes de hogares Mapuche en Temuco y Santiago. Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Agnew, J. (2005). Geopolítica, una re-visión de la política mundial. Capítulo I y V. Trama Editorial. España.

Bonfil Batalla, G. (1988). LA TEORÍA DEL CONTROL CULTURAL EN EL ESTUDIO DE PROCESOS ÉTNICOS. Anuario Antropológico/86. Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro.

Bunkwarin Maku. (2015) ¿Cómo era la vida antes y después en nuestra comunidad? Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra (LPMT). (Texto inédito).

Bunkwarin Maku. (2015). Reflexión en torno a la salud y educación y la experiencia de la pedagogía de la Madre Tierra. 18 de mayo de 2015. (Texto inédito).

Bunkwarin Maku (2014), como parte la construcción de su autobiografía, la cual llamó “kaku Serankwa pensamiento ancestral. El mundo es nuestro vientre donde viaja la energía el espíritu y la vida”. (Texto inédito).

Carretero, M. (2000). Cambio Conceptual y enseñanza de la historia.

Caicedo, J. (2011). La cátedra de estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. En: *Pedagogía y Saberes*, 34. Universidad Pedagógica Nacional.

Cusicanqui, S. (2012). Experiencias de montaje creativo: De la historia oral a la imagen en movimiento ¿Quién escribe la historia oral? *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*. 120. Quito. P. 14-18. ISSN: 1390-1079.

CRIC. (1992). La propuesta de Etnoeducación del CRIC. *Educación y cultura*. 27.

De Souza, J. (2008). Desobediencia epistémica desde AbyaYala (América Latina): Tiempos de descolonización y reconstrucción en el pensamiento social latinoamericano. Primer congreso internacional Pensamiento Social Latinoamericano: Perspectivas para el siglo XXI.

Feyerabend, P. (1978). *La ciencia en una sociedad libre*. Siglo XXI Editores.

García, I. Pinilla. (2010). *Set de materiales didácticos para el Centro Educativo Indígena Seykutun, de resguardo indígena Arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Universidad de la Sabana, Colombia.

García, P. (2009). *Holocausto indígena. Modos en que la escuela oficial complementa el trabajo represivo de las fuerzas policíaco-militares en los pueblos indios de México*. Editorial Virus. México.

Green, A. (2014). *El vientre camino de sabiduría y medicina para vivir en paz*. Lectura en la clase inaugural del profesor Abadio Green, en la II Cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: Maloca del jardín Botánico.

Guerrero, P. (2011). *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes para construir sentidos otros de la existencia*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito-Ecuador.

Guerrero, P. (2012). "Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes". En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. N° 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Guerrero, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. En Interculturalidad y Diversidad. Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional. Ecuador.

Hering, T. (2007). Raza Variables Históricas. Revista de Estudios Sociales no. 26, abril de 2007: Pp. 1-196. ISSN 0123-885X: Bogotá, Colombia; Pp.16-27.

LPMT: Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Principios pedagógicos de la Madre Tierra. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Matsumoto, D. (2000). Culture and Psychology: People around the world. Belmont, CA: Wadsworth.

Ochy, C. (2005). Identidades esencialistas o construcciones de identidades políticas: El dilema de las feministas afrodescendientes. En: Mujeres Desencadenantes. Los Estudios de

Género en la República Dominicana al inicio del tercer Milenio. INTEC. República Dominicana.

OWYBT. (2012). Shama Zhigui, modelo etno-educativo del pueblo Wiwa. Formatos Imagen & Publicidad. Santa Marta, Colombia.

PEC Misak (Proyecto Educativo Comunitario). (S.f). Misak misak isua mora lutomaito kusrep ampamik namuiwan lutomaito kusrem purukup ampamik shushkutri notro urekkatik manakatik toka osik warontrap. Cauca.

PEC Wiwa (2012) Shama Zhigui. Modelo etno-educativo del pueblo Wiwa. Imagen & Publicidad, Santa Marta, Colombia.

PEC Wounaan. (2001). Proyecto educativo institucional Wounaan Choco – Valle bajo San Juan.

PEI CER Obdulio Duque. (2012). Marinilla, Antioquia.

Quijano, A. (2000). Colonialidad de poder y clasificación social. Summer/fall. VI:2.

Rojas, A (2004). ¿Qué significa ser indígena en la universidad? ¿Cómo están abordando su proceso de identidad las y los estudiantes indígenas universitarios? En: Voces Indígenas universitarias, editorial MarinViecoLtda.

Restrepo, E. Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colección política de la alteridad. Editorial Universidad del Cauca.

Schiwy , F. Maldonado Torres, N. (2006). (Des)colonialidad Del Ser y Del Saber: (Videos Indígenas y Los Límites Coloniales de la Izquierda) en Bolivia.

Uribe, G. (1998). Enseñando la tradición: Programa de educación estética para la básica primaria, comunidad indígena Nabusimake. Editorial Universidad de Antioquia.

VARIOS. (S.F). Tratado de Historias Primitivas: Universo Arhuaco. Mamos de La Sierra Nevada. Ediciones Mestizas. Compilación Jesús Ortiz.

VARIOS. (2004). “Que estrategias utilizan los profesores mapuches y no mapuches de escuelas rurales con respecto a la valoración de la identidad étnica de niños y niñas del nb5” Universidad Católica de Temuco. Facultad de educación. Educación diferencial.

Novaro, G. Diez, M. (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps). Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. ISBN 978 987 1397 77 8.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya Yala. Quito – Ecuador.

Walsh, C. Viaña, J. Tapia, L. (2010). Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz – Bolivia. P.

Sinigüi, S. (2010). Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Plan de área Proyección comunitaria.

Varios, (2015). Diálogo de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín. Pulso y Letra Editores.

## BIBLIOGRAFÍA MARCO METODOLÓGICO

Guba, E. Lincon, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación Cualitativa. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social. Sonara.

Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). Revista Chilena de Antropología. 23. Universidad de Chile. DOI: 10.5354/0719-1472.2011.15564

Quecedo, R. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, 14.

Goetz y LeCompte (1988). etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid.

ALVAREZ, A (S.F). “Multiplicando saberes: de la doble reflexividad a la etnografía colaborativa”. Universidad de Granada.

Dorta, J. (S.F). Capítulo IV: El Imperialismo y la expansión colonial. Tomado de [http://menceymacro.blogspot.com/2012/01/sobre-el-concepto-de-colonia-y\\_07.html](http://menceymacro.blogspot.com/2012/01/sobre-el-concepto-de-colonia-y_07.html)

Restrepo, E. (S.F) Técnicas etnográficas. Especialización en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, de la Fucla.

Galeano, E. (2008). ¿Cómo se construye un sistema Categorical? Este artículo se inscribe en la investigación de corte cualitativo que combina estrategias interactivas y documentales “Caracterización y significado de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, sede central 2007- 2008”. Universidad de Antioquia. Colombia.

## **CIBERGRAFÍA**

Dorta, J. (S.F). Sobre el concepto de Colonia y Colonialismo. Capítulo IV: El Imperialismo y la expansión colonial. Tomado de [http://menceymacro.blogspot.com/2012/01/sobre-el-concepto-de-colonia-y\\_07.html](http://menceymacro.blogspot.com/2012/01/sobre-el-concepto-de-colonia-y_07.html)

EDUCABOLIVIA. (S.F). Concepto de colonialismo, colonialidad y descolonización. Tomado de [www.educabolivia.bo](http://www.educabolivia.bo)

Rappapor, J. (S.F). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en Colaboración. Georgetown University. Artículo Traducido por Mariela Eva Rodríguez.

Tomado <http://es.scribd.com/doc/59802366/Rappaport-Etnografia-en-Colaboracion>

Principios pedagógicos de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Consultado 11 de Agosto de 2015 en <http://educacion.udea.edu.co/pedagogia/?q=node/32>

## **Anexo 1: Problemáticas Observadas**

### Fundamentación pedagógica del Centro Educativo Rural

Desde la revisión del PEI la escuela “asume la pedagogía como la disciplina que estudia y diseña la educación del ser humano en las variables del desarrollo humano, la cultura, lo social y el conocimiento científico y tecnológico, por lo tanto se trata de una meta-teoría de la educación con un objeto, la educación, una historias, unas teorías”.

Según este documento ellos privilegian la teoría sistémica, el análisis funcional constructivista, su fundamentación se encuentra anclada en la epistemología constructivista “para la cual el conocimiento es la capacidad de hacer distinciones por un observador (Spencer Brown)”.

Sin embargo cuando se refiere a la dimensión pedagógica indican que “el modelo pedagógico es holístico con énfasis en los enfoques de aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo y experimental” y sustentan su enfoque teórico en la teoría de sistemas de Niklas Luhman y teoría de la acción comunicativa de Habermas.

La metodología para la enseñanza y el aprendizaje del área se basa en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y la de Perkins. Los criterios de evaluación del área están contruidos sobre la base de los procesos de pensamiento social desde grado primero hasta el once.

Además de esta fundamentación teórica tan variada, que privilegia el constructivismo, este centro educativo en su práctica visibiliza algunos rasgos conductistas, unos temas curriculares que privilegian la visión europea.

También realiza homenajes a la bandera y eucaristía una vez por mes. Conserva un arraigado carácter religioso-católico, y los retiros espirituales que realizan tienen este énfasis.

A continuación veremos cómo se evidencian esta amalgama de prácticas, en una breve descripción de las situaciones observadas.

Descripción de las situación problema observadas

Espiritualidad

Según el PEI de la escuela define una dimensión espiritual desde Oser y Gmunderl (1998) la cual habla de cumplir la voluntad de Dios, porque si no se rompería con él. Además también es necesaria la liturgia para influir en las decisiones de Dios. Liturgias que se realizan cada mes, como los homenajes a la bandera. Y retiros espirituales por grupo.

En ese sentido cuando llegan los y las docentes al salón, el primer paso es el saludo donde los niños y niñas dan una respuesta que alude a esto: “Bien gracias a dios, bendecidos por el señor”.

Después de este saludo sigue la oración, que todos repiten y que termina con la bendición.

Aty se hecha la bendición y dice la oración cada vez que empieza la clase. Pero cuando la hace solo la parafrasea.

### Estereotipos, prejuicios y discriminación

Se presenta que la directiva docente en los eventos de la escuela invita a los eventos, a la familia de Aty, manifestando su interés de que estos “muestren sus bailes”.

También algunas docentes expresan que lo que les gusta de los indígenas es “su amor a la tierra”.

Los ejemplos anteriores, según Matsumoto, se llamarían estereotipos positivos.

Pero también se presentan situaciones de prejuicios y estereotipos negativos de los indígenas por parte de algunas docentes, expresadas en visiones estereotipadas expresan que:

Son pobres, viven en chinchorros, una mestiza es muy bonita para un indio.

### **Relaciones Aty con sus compañeros**

No se evidencia un trato diferenciado de los compañeras y compañeros hacia Aty. Pero en el año pasado tuvo dificultades con un compañero quien la molestaba frecuentemente, hasta el punto de que su madre pensó en cambiarla de colegio.

## **Tradición Lingüística**

Aty en la escuela habla en castellano, con la familia habla en lengua.

Cuando la familia va a la escuela le hablan a Aty en lengua, los estudiantes de su grado escuchan lo que dicen pero no hacen comentarios. Sin embargo en el acto escolar del 12 de Octubre “Día de la diversidad cultural”-antes “Día de la raza”-, el padre de la niña habla en su lengua y la mayoría de los niños y las niñas que no son de su grupo comienzan a reír.

### **Prácticas de enseñanza**

Los y las docentes hacen uso de prácticas tradicionales, con el recurso de la cartilla y la copia textual de esta en el tablero. Los niños y niñas ven como la parte más interesante del dictado el momento en que dibujan lo que hay en la cartilla.

La nota se usa como compensación y castigo, al igual que el libro de anotaciones.

Contenidos como la colonización, la pirámide social en la colonia, son totalmente textuales a la cartilla. Aty copia textual a su cuaderno, cuando hablan de descubrimiento, indios, raza.

Los y las docentes son amorosos, y cariñosos con los estudiantes.

Los y las docentes son cercanos con muchos padres de familia, a quienes le ofrecen el servicio de apoyo psicosocial.

Los niños y niñas les gusta más las y los docentes que menos le gritan.

El conductismo como sabemos se consolidó a partir de estudios del comportamiento animal, de la determinación de la respuesta o un estímulo, haciendo énfasis a la formación

de la naturaleza humana, a través de la experiencia, y la instrucción (Pavlov). Teoría traducida en las aulas en control del comportamiento por medio de condicionamientos o castigos, que incluso incluyeron la violencia física, y que dejó de lado lo no observable como los sentimientos y los pensamientos. Según lo anterior podemos observar algunas tradiciones conductistas que se conservan en la escuela, pero también observamos que fuera del aula los docentes son más amorosos, y los estudiantes más afectuosos, además de un acercamiento de la escuela a la familia.

#### Relaciones familia IkꞮ – Escuela

Los docentes desconocen costumbres y cosmogonías, del pueblo IkꞮ (Arhuaco) y sobre su sistema de clanes.

En reunión con toda la escuela, los niños al escuchar hablar la lengua del Mamo (padre de Aty) ríen, las profesoras sacan algunos y empiezan a regañar. Aty sentada al frente con ellos observa en silencio y baja la mirada, después de un rato los niños y niñas dejan de reír. Un adulto campesino de la vereda también se sonríe por la situación.

Actos patrióticos: Aty gana la izada de bandera por su comportamiento, ella me comenta que no quiere hacerlo, acto que no fue discutido con la familia, quienes en el acto patriótico lo miran en silencio mientras le ponen una banderita en el pecho a Aty por el respeto y buen trato a sus compañeros.

Mientras que en el juramento a la bandera los niños y niñas juran lealtad a la bandera, la familia de Aty calla, los niños y niñas no hacen observaciones, mientras las docentes se miran entre sí.

¿De qué manera La formación escolar puede configurar las identidades culturales indígenas?

¿Cuáles son los contrastes entre educación escolar occidental y la del clan Busin Tana- IkꞤ (Arhuaco)?

El sentido de estas preguntas justifican la importancia de las reflexiones sobre una recurrencia de ideas coloniales, como los patrones raciales – jerárquicos, las múltiples violencias asociadas a la pertenencia a un grupo étnico o cultural, la imposición de unos referentes cosmogónicos, políticos y económicos, que son reproducidos por medio de la educación.

Es por ello que esta investigación pretende generar dichas reflexiones y posibilitar reflexiones acerca de la propia práctica de los educadores, como elemento imprescindible para modificar las prácticas, y entender la necesidad de establecer diálogos multiculturales, hacia una interculturalidad.

**Anexo 2: Taller narrativa en la escuela****Imagen 1: Viviendo en la Sierra Nevada.**

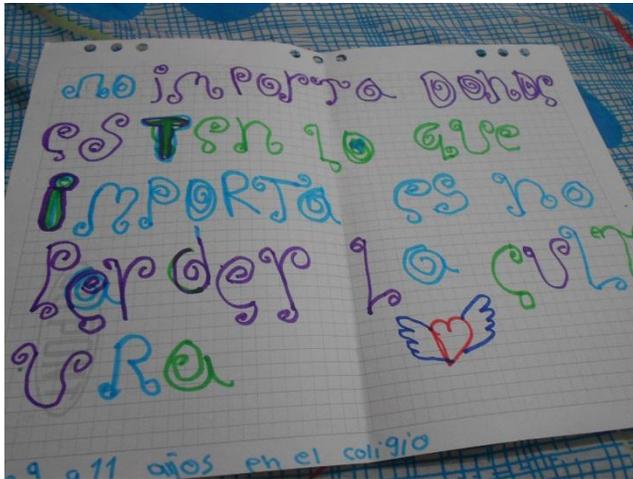


Imagen 3: De los 9 a los 11 años en el colegio.

### Anexo 3: Transcripción narrativa escolar

TALLER NARRATIVA

FECHA: 27 DE MARZO DE 2015

CER OBDULIO DUQUE

PARTICIPANTE: ATI

ETNIA: INDÍGENA IKŪ

LUGAR: MARINILLA

ENTREVISTADORA: Bueno ATI\* que título le pondrías al dibujo.

ATI\*: La cultura Arhuaca.

ENTREVISTADORA: Entonces tú como personaje principal de esta serie de historietas que son tres, descríbeme que vemos en este primer dibujo, como en forma de una narración de un cuento.

ATI\*: Bueno, primero que todo... bueno ... yo... allá en la sierra cuando mi mama estaba enferma y se vino para Bogotá, me dejaron sola con mi papa y mi mama, mi papa él ya estaba preocupado porque no venía, entonces un día de repente llego mi hermano y vino a recogerme porque mi mama lo mando porque ya me extrañaba mucho, porque me dejo desde chiquita cuando me vine ya estaba más grandecita, entonces de alegría me dio un

regalito, me dio un regalo... fue una mochila con cartas y ropas dentro, y zapatos. Y yo estaba feliz..

ATI\*: Y de ahí, mi mama se puso feliz empezó a hablar con mi papa y yo empecé a jugar con mi hermano, con todos mis hermanos, bueno y desde ahí ellos xx todos los días jugaban conmigo.

ENTREVISTADORA: Y aquí por ejemplo que es esto.

ATI\*: bueno esto es antes de acá, bueno entonces, aquí... es cuando mi mama estaba en la sierra, con toda la familia y cada vez que mi mama le llegaba visitaba me dejaba ir a este árbol que siempre me gustaba mucho, que porque hay muchas cosas, frutas,... entonces mi hermanito le gustaba mucho el cacao y siempre me dejaba uno para mí. Pero mima le advertía que si me lastimaba pues le pegaba. Ya. Ya.

Y que hacían aquí

Pues como el café antes que, antes dar la semilla adentro, pues, la cascarita y lo que tiene encima es tan rico entonces me gustaba comer eso, pero no me dejaban, y yo me lo comía con mi hermanito.

ENTREVISTADORA: Entonces esta es la sierra y acá?

ATI\*: el sembrado que mi papa sembró.

ENTREVISTADORA: Y este?

ATI\*: como yo era chiquita mi mama se enfermó, entonces yo no podía casi, entonces yo no conocía esta cascada, entonces me mandaban por agua, entonces yo iba pa la cascada,

entonces un día mama mejora, entonces yo la invite pa esta cascada entonces todos fuimos, y aquí es donde mi mama lavaba la ropa.

ENTREVISTADORA: Entonces estos cuando tu naciste hasta tus cinco años. Como le pondrías de título a esta serie de dibujos que dibujaste.

ATI\*: emmmm... hay no sé, espere yo lo pienso... Cuando yo estaba chiquita.

ENTREVISTADORA: Y aquí vemos este otro dibujo, que hermosura, de que edades dibujaste ese dibujo.

ATI\*: de la escuela, 6 a 8.

ENTREVISTADORA: Bueno cuéntame la historia.

ATI\*: Bueno ahí estudiaba mi hermano Bunk y Lu entonces yo estudiaba también, pero yo que ahí estaban mis hermanos, y no me podían pues insultar casi...

ENTREVISTADORA: Quienes?

ATI\*: Ahora le explico, bueno pero yo extrañaba a mi papa y mima, porque yo no había estudiado, entonces yo no quería estudiar, y no quería perder la cultura. Entonces me asuste, me da miedo pero no llore, sino que me puse muy triste, porque hasta yo siempre recordaba a mi mama y mi papa porque yo no había estudiado entonces ellos siempre me decían hacer algo, la cosa más divertida, entonces eso era muy diferente a lo que me enseñaban mi papá y mi mamá.

ENTREVISTADORA: Y que te enseñaban tu papa y tu mama?

ATI\*: A hacer las cosas buenas, todo lo bueno. En cambio los profesores se mantenían diciendo que tiene que ser esto, pero casi no me daban aprendiz para no ser tan grosera y tan peleona.

ATI\*: Y después de ahí yo tuve en primero a mi como que no me querían ver, y yo me conseguí una amiguita que fue Lu, obviamente pues la primera, y Naly siempre me insultaba, me decía que yo hablaba raro y muchas cosas más, bueno me decía que yo no debería estudiar ahí, que yo era como .... Es que ella ... es que no sé qué decir....

ENTREVISTADORA: Pues lo que Naly le decía...

ATI\*: Bueno entonces me empezaba a decir que yo debería estar muerta.

ENTREVISTADORA: Por qué crees que ella decía esas cosas...

ATI\*: Porque no me quería ver.

ENTREVISTADORA: ¿Y por qué?

ATI\*: Porque, yo creo, porque ella nunca... los padres no le explicaron que los indígenas existen entonces ella no reconoce, como es de otro lugar y yo de otro, entonces como que si uno no fuera tan .... Tan... como si uno no fuera tan bueno. Como dicen que los indígenas que los indígenas no sé, que comen animal... entonces Naly siempre me insultaba y después le decía a mi amiguita que no se juntara conmigo, que te puede embrujar...

ENTREVISTADORA: Ya aquí en este cuadro en que usted está sentada aquí sentada en la escuela, como le iba en las materias...

ATI\*: Las materias me iba bien, más o menos.

ENTREVISTADORA: Si? o más o menos?

ATI\*: Mas o menos matemáticas e inglés, peor que todas...

ENTREVISTADORA: O sea que lo que más se te dificultó fue ¿el inglés y la matemática, y el español?

ATI\*: español... fue más peor, es que yo no entendía casi. Y además de eso Mal\* cogía mi cuaderno me lo tiraba me lo rasgaba.

ENTREVISTADORA: Además de Mal\*, cuando estuviste en primero segundo tercero, de todo lo que viviste y del cambio de la sierra a la escuela, como te sentiste en la escuela?

ATI\*: Cómo así?

ENTREVISTADORA: Te sentiste bien en la escuela, le veías sentido a estar en la escuela.

ATI\*: No, no le veía sentido.

ENTREVISTADORA: Y tus papas te explicaban que por qué estabas ahí?

ATI\*: me dijo que para que aprender y cuando sea grande que no me engañen.

ENTREVISTADORA: Bueno y ahí hablabas tu lengua la IkꞤ?

ATI\*: No sé, no me acuerdo.

ENTREVISTADORA: Entonces título de la escena...?

ATI\*: El aburrimiento, mentiras que no... Cuando, cuando aprendí el español.

Título de la escena?

ATI\*: Cuando yo empecé a estudiar.

ENTREVISTADORA: Bueno en estos ultimo dibujo hiciste una letra y unos corazoncitos, que es de los 9 a los 11 años, estos dos últimos años, cuarto y quinto. Entonces yo te di un aprendizaje de todo este proceso, un mensaje a los niños indígenas que estuvieran en otras escuelas, entonces que escribiste ahí.

ATI\*: No importa donde estés lo que importa es no perder la cultura.

ENTREVISTADORA: Y un corazoncito...

ATI\* para ti que es tu cultura Arhuaca? lo que se te ocurra, lo que tu sientas...

ATI\*: Bueno si, que ....

ENTREVISTADORA: Porque tú le estas diciendo no importa donde estén, lo importante es no perder la cultura, que será eso de cultura?

ATI\*: como lo que usted me contaba a rato, Embera que les pintaban el cabello para ser igual que los demás entonces ahí ya ahí el niño, como si no le estuviera dando consejos, porque ya ahí puede perder la cultura, hasta le pinto el pelo que no es de esa cultura de pintar el pelo.

Y también...

ENTREVISTADORA: Entonces que es para ti ser Arhuaca, en que se diferencia tu como ATI\* a un niño de la escuela de marinilla.

ATI\*: La diferencia que yo soy Arahua...

ENTREVISTADORA: *¿Cómo Iku, para ti es importante el pago?*

ATI\*: entregar un trabajo que uno ya hizo con algodones, y él la entrega para que las cosas malas, que él lo entrega a un abuelo, que es la tierra, para que ella los reciban y no sean engañados, y uno tiene enfermedad entonces hace pago, y un mamo lo entrega entonces uno se le puede aliviar la enfermedad que tiene.

ENTREVISTADORA: Tú crees que eso lo hacen todos los niños.

ATI\*: no.

ENTREVISTADORA: El trabajo espiritual ¿podría hacer parte de la cultura que tienes?

ATI\*: sí. Alguna. Porque casi todos no son mamos.

ENTREVISTADORA: Si tú te hubieras dejado llevar por los comentarios de los niños de la escuela, quizá algún profe, tu qué crees que hubiera pasado contigo?

ATI\*: hubiera perdido todo, de la cultura.

ENTREVISTADORA: Estas segura de eso? Por qué lo dices...

ATI\*: porque yo ya había creído en ellos. Me había... no sé.

ENTREVISTADORA: Y tu familia que rol ha jugado, tu familia como ha sido acompañándote en tu proceso en la escuela.

ATI\*: si porque ellos me dan consejo, que no escuche a esa persona que le diga hacer una cosa que no es de la cultura.

ENTREVISTADORA: Buenos muchas gracias. Quieres dejarle mensaje a un mensaje, que cuando se sienta como tú con Mal\*, qué consejo le das a un niño a que conserve su identidad, o sobre los cambios en su identidad...

ATI\*: ¿Cómo así?

ENTREVISTADORA: Tú tienes una familia de mamos que te aconseja, entonces algún día un niño indígena está pasando por lo que tú en la escuela, que mensaje le darías a ese niño indígena en la escuela.

ATI\*: No sé. Explíqueme algo de usted.

ENTREVISTADORA: Si yo fuera indígena sabría quién soy, de donde vengo, cual es mi historia. Yo soy Embera, estoy en Antioquia, tejo chaquiras, médico tradicional jaibana, yo sufrí mucha discriminación por ser indígena, entonces el mensaje que yo le diría es bla bla bla

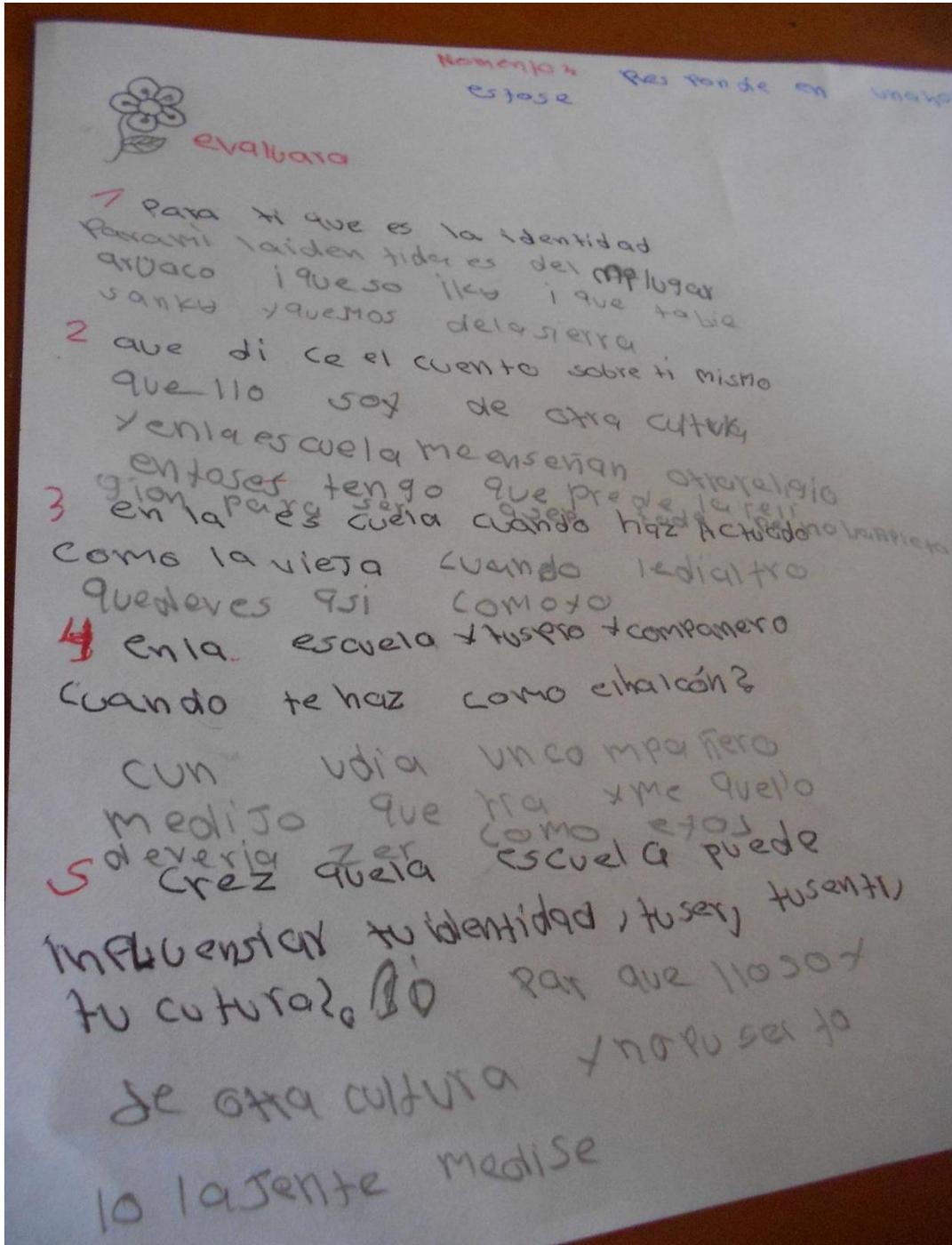
¿Tú que mensaje le dirías?

ATI\*: que recuerde la identidad que ellos vienen, aunque los padres no estén con él que él puede darse el consejo el mismo.

ENTREVISTADORA: Cómo podría un niño recordar su identidad?

ATI\*: No sé, ese es problema de él. (Risas). Como recuerdo? Con el pensamiento.

## Anexo 4: Taller grado quinto identidades



Hoja de respuesta Aty.

• TALLER RE-CONSTRUYENDO MI MEMORIA

Objetivo: Comprender configuraciones de la identidad a partir relación con la escuela.

• MOMENTO 1: LECTURA CUENTO LA VIEJA Y EL HALCÓN:

• MOMENTO 2: Para trabajar el cuento identifica los siguientes aspectos:

IMAGEN	PERSONAJES	SÍMBOLOS	VALORES	ESPACIO-TIEMPO
	Rasgos	Esoger	sim: Amor	Donde

Momento 3: Resp esto se EVALUA

- ① Para ti que es
- ② Qué dice el cu
- ③ En la escuela como la vieja?
- ④ En la escuela ros cuando te halcón?
- ⑤ Crees que fu identidad,

Diseño del Taller grado Quinto.

### Anexo 5: Taller estereotipos, prejuicios, y discriminación



### Anexo 6: Día de la diversidad cultural



Actividad sobre la raza organizada por la rectora, 2014.



Diálogo con la familia Ikø, y Diálogo de saberes entre campesino mayor de la vereda, y madre de familia del Tolima, 2014.

## **Anexo 7: Grupo focal docentes**

FECHA: 13 DE MARZO DE 2015

LUGAR: CER OBDULIO DUQUE- MARINILLA

Entrevistadora: Bueno les quería preguntar en un primer aspecto, que entienden por identidad, porque el propósito de la investigación son las construcciones identitarias, entonces para ustedes que sería la identidad?

Profe 2: para mi es lo propio, las costumbres, los pensamientos propios de cada ser humano, para mi es lo que significa la identidad.

Profe 3: No solo debe ser lo malo, propias de una comunidad, de un grupo, de un barrio, de un pueblo, la identidad depende en el lugar donde usted este.

Profe 1: Lo que nos diferencia de otras culturas y de otros seres humanos. En nuestro ser individual tenemos una identidad, en nuestro ser grupal tenemos otra identidad, me diferencia de otros seres humanos como ser individual, me diferencia de otras comunidades por mi identidad, me diferencia de otras culturas por mi identidad.

O sea que la identidad es algo que es inestable de lo largo de la vida, o podría ser estable?

Profe 1: Hay aspectos que pueden ser inherentes desde el mismo nacimiento como lo es la religión, el mismo credo... hay cosas que son inherentes o heredadas, y en el transcurso de la vida o del crecimiento personal, yo voy adquiriendo mi propia identidad o voy tomando rasgos que me diferencian de otras personas o de mis otros pares.

Entonces en ese sentido, la escuela podría o no configurar las identidades de los niños y las niñas?

Profe2: Yo diría que más que configurar, de pronto es más fortalecer, ellos ya vienen con una identidad de pronto religiosa, o cultural, con unas ideologías, lo que hace la escuela es afianzarlo en esas identidades.

La escuela no pretende cambiar identidades, pues ideologías.

Profe5: Yo diría que es como reforzar, lo que ellos traen de la casa aquí lo que hacemos es se refuerza

Profe 2: es lo que nos atraviesa? a todo ser humano y que nos tiene que ser como punto de referencia y es por ejemplo el respeto, el buen trato al otro, independientemente del sexo, de las costumbres, entonces que hacemos en la escuela? marcamos pautas que ya deben estar establecidas desde el hogar, nosotros no pretendemos cambiar pues la ideología, con

la que ya vienen los niños. Nosotros que pretendemos? Que se fortalezcan los principios y los valores que permitan relacionarse con los demás.

Entrevistadora: O sea que la escuela no influencia la construcción identitaria sino que fortalece la construcción.

Profe5: Correcto. Eso es.

Entrevistadora: Y ya respecto, pues a Aty, que pertenece a la comunidad IkꞮ -Arhuaca, cuando ella llegó a la escuela, cuantos años tenía, las que saben?

Profe4: Preescolar, ella llegó aquí a preescolar, y es que solamente no estaba ella, habían otros hermanitos.

Profe1: ... Que incluso no solo Bunk, sino la hermana que está en la normal.

Profe 2: A nosotros no nos tocó exactamente, yo la recibí en segundo por ejemplo.

Entrevistadora: Y en segundo ella digamos usted identifico algo desde su cultura que se comportaba diferente a los demás, o tenía la lengua diferente.

(Voces diciendo no)

Profe 3: Yo sí, desde el vestido.

Profe 4: O sea ella tiene sus costumbres pero muy enraizadas a ella.

Profe 1: Yo que tenía ese grupo en segundo, no el lenguaje era el mismo, pero ella era un poquito más callada más hermética, la diferenciaba uno, obviamente por la apariencia física

y por su vestuario, que cuando le preguntaban los niños su como era su lenguaje ella sí, y de hecho si todavía uno le pregunta ¿usted conoce de sus raíces? (Profe5: voces al fondo... Sergio y Víctor no vienen de esa raza) Ella nos habla, pronuncia ciertas palabras, le dice a uno adiós, gracias, que significa su nombre, para ella que es el dios la Madre Tierra, y todo este cuento. Y uno le pregunta por ejemplo a mí, a mi toco acercarme donde ellos dos, donde ella y Bunk que en ese entonces estaba en cuarto, como hacía para diferenciarlos porque se parecían mucho, ahí me di cuenta que las mujeres todas llevan collares los hombres no.

Entrevistadora: Bueno y cuando la niña empezó a usar sus vestidos tradicionales como uniforme hubo algún inconveniente con eso.

Profe 4: No para nada.

Profe 1: pero vienen de civil hay veces...

Profe 2: Ella no se le impuso tampoco utilizar un uniforme respetando sus creencias, sus ideologías, su identidad, a ella no se le impuso...

Entrevistadora: Bueno profe, y ya respecto a lo educativo, ustedes conocen algo de cómo se educan los niños y niñas Arhuaca, en la comunidad?

Profe 4: El año pasado tuvimos la experiencia de Don Dwiawiku, el conversatorio que vino Iván, que usted estuvo Maritza. Ahí fue donde nos dimos cuenta donde conocimos más de ellos porque realmente don Dwiawiku es una persona muy colaboradora en la institución, si muy respetuosa, pero nunca habíamos tenido la oportunidad de sentarnos que era esto, o que era esto... usted misma vio que cuando tuvimos eso de la diversidad, pues como que

ampliamos muchas dudas y preguntas que teníamos, porque yo realmente no sabía muchas cosas... y fue muy bueno.

(Sí, es verdad... voces).

Entrevistadora: Entonces como se podría definir que como se educa un niño Arhuaco, en la comunidad?

Profe 2: Hablo de la vez que yo empecé y que tuve la oportunidad de trabajar con los niños que fue desde Juan, cuando yo vine, lo único que yo le veía de diferente era la forma de vestir no más, de resto todas las actividades las hacían exactamente igual a los demás niños, cuando hablan y se dirigen aunque no eran muy elocuentes, muy extrovertidos, o muy expresivos, yo sinceramente no busque como educar a este niño que hace parte de una cultura diferente porque yo lo vi totalmente igual a mis otros estudiantes. Cierto? Escribía exactamente igual...

(Voz de fondo, con los mismos problemas de comportamiento).

Que si vi muchísimo la diferencia, que en el momento por ejemplo de hacer un dibujo, creación artística, ellos marcan un punto de diferencia total, a diferencia de los demás niños.

Profe 1: Y contando historias... por que manejan mucho el lenguaje, o mucha imaginación desde su cultura, entonces verbalmente, si se ponina escribir, escribían cosas no sé si fantásticas, de hecho no es gratuito que la hermana que salió de acá se hubiera ganada el

mejor cuento ecológico de Cornare al mejor cuento y que Aty hubiera estado entre los ganadores de la campaña que hizo Greepin??

Profe 2: Uno como profe, si yo tengo en mi salón por decir, un niño ciego, yo veo esa necesidad y busco, como llegar, pues a este niño, como cumplir con el este proceso educativo, cuando yo llegue y tuve la oportunidad de trabajar con Bunk y ahorita con Aty. Yo no los vi como unos niños diferentes, no porque las preguntas así a veces se demoraran para contestarlo, así a veces lo pensarán, participan normalmente.

Entrevistadora: Bueno, entonces ¿qué cambios sean positivo o negativo han identificado en el proceso que les haya tocado con alguno de los niños, desde preescolar, o segundo? ¿Qué cambios han surgido en el momento que ellos entran a esta escuela respecto a su identidad?

Profe 2: Cuando yo por ejemplo personalmente, trabajo con los niños ellos ya venían de años anteriores, no se diferencia... Ahora, yo que veo de diferente en la niña la forma de vestir.

Profe 4: Yo le digo lo que paso Maritza, como la comunidad ya estaba consciente de que aquí ya había esa familia, ellos llevan muchos años acá, entonces la comunidad ya estaba acostumbrados a verlos, que eran personas pues, trabajadoras, que eran muchachos que querían surgir para muchas cosas, entonces no se vio raro. La niña venía con su vestuario, el muchacho venía con su vestuario, ninguna decía ve este porque tiñen el cabello largo, porque ya la comunidad se había acoplado a que ellos estaban acá, y son personas que como le digo muy educadas, cuanto llevan acá, y jamás se ha oído una mala conducta, no.

Entrevistadora: Bueno no se identifican algunos cambios por que no se ha estado en todo el proceso...

Profe 1: Yo no sé si tiene que ver con la educación pero una cosa que me parece muy particular y tiene que ver con los nombres de ellos, que un día hablando con la madre, queríamos saber por qué se llamaban los niños así, y que significaba. Y para ellos todo tiene un significado, y nos parecía muy particular... todo tiene que ver con la tierra con el medio ambiente. De pronto eso ha sido como el conocimiento que nosotros tenemos sobre ellos.

Entrevistadora: Bueno, de pronto hay un conocimiento, pero no muy profundo de esa familia, o si es diferente me corrigen... (Pausa).

¿Ustedes consideran que algo de esas construcciones de conocimiento que tienen ellos allá, de sus pedagogías de su forma de enseñanza, pueda ingresar al currículo de la escuela?

Profe 4: Claro...

Profe 1: De pronto lo que tiene que ver con el medio ambiente y el valor que le dan a la naturaleza, en término de ellos a la Madre Tierra.

Entrevistadora: o si fuera no solamente desde lo ambiental sino otros conocimientos que nosotros socializáramos, profundos desde la familia, lo considerarían que fueran importante poderlos integrar a la escuela.

Profe 1: si a mí me pregunta como maestra, pues yo me centraría en eso que estoy diciendo, la parte ambiental, pero como Isabel, a mi si me encantaría conocer más sobre la

idiosincrasia de ellos, no por amarillismo, sino porque me parece enriquecedor para mi vida personal y para mi vida social, porque ellos tienen unos lineamientos muy distintos de cómo ven la naturaleza, de cómo ven al otro, a los animales, y desde ahí, a mí no solo de ellos sino de cualquier otro indígena, como ven al hermano, porque son muy muy respetuosos.

Algo más...

Profe 3: Pues yo diría que sí es bueno, porque si estamos en aras de la inclusión esa sería una forma de incluir otra cultura diferente, y que xxx de otra cultura, que puede estar en la persona, la persona que representa esa cultura, sería una oportunidad para enriquecer el currículo y enriquecer el conocimiento de los niños, no en forma teórica, sino en forma vivencial, me gustaría por ese lado.

Entrevistadora: Bueno ya para ir finalizando, hay algunas afirmaciones que dicen que no se puede ser indígena por fuera de la comunidad, ustedes están de acuerdo con esta afirmación?

Profe 1: Yo no estaría de acuerdo, por que el ser indígena no se pierde independientemente del espacio, en que este.

Profe 2: Por eso se habla de una identidad algo que es propio, independientemente de donde este.

Profe 1: Y lo que yo decía, eso es hereditario, inherente a ellos, ella nació con eso, así lleve más tiempo en esta comunidad, entre comillas occidental, de una comunidad más occidental.

Profe 3: Pues yo no estaría de acuerdo con eso, y en qué sentido dicen esa frase, que no se puede ser indígena fuera de la comunidad.

Entrevistadora: Porque por ejemplo, algunos han planteado que ya entonces entran y les llega otra religión, otras creencias, pues además de eso, entran a una escuela que tiene unas metodologías unas formas de enseñar occidentales, que predominan lo escrito, que ellos son más orales, entonces todo eso puede tener su vestido tradicional, e incluso pierde su vestido tradicional... su nombre, entonces dicen que cuando va por fuera de la comunidad eso puede desfragmentar, todo lo que ha construido respecto a su identidad... porque ... disculpa profe, porque el vestido puede ser la más visible que vemos, pero ya no tiene su lengua, ya no comparte con su familia, ya no escucha a sus abuelos...

Profe 1: yo hago una pregunta, que los hace a ellos indígenas la comunidad, o sus prácticas y lo que traen de familia, aquí ella tiene un lenguaje similar al de nosotros, pero dentro de su casa, cómo es? Me imagino yo que debe ser netamente indígena, igual con su lenguaje entre el España y el Iku, yo digo dentro de las practicas Don Dwiawiku, no le está enseñando sobre su Dios, sobre la Madre Tierra, o es que le está hablando del Dios católico, el dios de jehová, entonces mi pregunta aquí es para refutar esa afirmación, ¿Qué los hace indígenas, el estar en una comunidad o las practicas que conservan además de la sangre que traen por sus antecesores? Estamos hablando en unos diez años, cuando ya nazcan unas generaciones que no nacieron acá, listo, de pronto, de pronto, yo entraría ahí si como a repensar esa afirmación, pero ella maneja el lenguaje, lo entiende, y entre ellos lo hablan, y con nosotros hablaban normal, normal no pues, en nuestro lenguaje.

Entrevistadora: Lo que pasa es que hay una situación y es que ellos comunidad indígena al estar en una occidental, ellos también tienen que abrir su cultura, y mostrarla y al mismo tiempo, tienen que ir aprendiendo a ver como hacen un puente entre la cultura que está a su alrededor y la que tienen ellos, porque sería lo mismo, nosotros que lo recibimos en la escuela tenemos que hacer una apertura hacia ellos, para poderlos integrar. Y si ellos solo conciben la cultura indígena dentro de los rasgos de su comunidad, entonces si se les va a perder en ese sentido que ellos lo toman. Por qué no tienen la apertura, si ellos al tener la apertura mantienen su esencia no solo por sangre, sino por las costumbres y ritos que practican entonces ahí ellos mantendrían su cultura, pero tendrían también de cara a lo occidental una posición.

Profe 1: Y complementando lo que dice, estamos hablando de inclusión, inclusión a quienes, nosotros la incluimos a ella y ellos a nosotros.

Profe 4: Pero Maritza, por ejemplo lo que pasa hoy en día los educadores son muy tolerables??' en todas las cosas. Yo por ejemplo recuerdo cuando yo trabajaba en la Industrial de Marinilla, tenía dos niños sordos, y a mí que me tocaba sacrificar todas las tardes a ir al progreso, aprendí el braille y aprendí el lenguaje de señas para los sordo mudos, entonces yo pienso que en esa época los profesores eran muy comprometidos con su trabajo, no nos importaba prepararnos, pero hoy en día, por ejemplo, todos los salones resultan niños con necesidades especiales, y usted que tiene que ser, acomodar el currículo a esos niños, porque ese niño no va a prender de la misma forma, que un niño que aprende con sus capacidades y sus cinco sentidos. Entonces vea, a nosotros si nos falta por ejemplo lo de ellos, incluir, como es la educación de ellos, que tradición tienen ellos allá, o como es

su forma, para nosotros ayudarles a que ellos no desaparezcan. Por qué si nosotros no lo incluimos al sistema educativo, tarde o temprano si puede desaparecer eso.

Entrevistadora: Entonces cuales serían los retos desde la escuela, y ya cada una personalmente como profesora, digamos, porque estamos de acuerdo en que debe haber una conservación de eso, ¿o no estamos de acuerdo?

(Voces: si claro que sí).

Entonces cual sería el reto cada uno como profesora para que se pueda conservar una identidad?

Profe 2: Yo creo que lo primero y más importante es conocerla, conocerla y conocer su entorno familiar, por ejemplo hablando regularmente, la educación que nosotros enseñamos a los niños que están acá, es algo que manejamos porque hace parte de una ideología con la que nosotros venimos, pero ellos no.

Yo creo que en este momento que nos estamos replanteando tantas cosas, primero sería conocerla, lo poquito que yo personalmente conozco acerca de sus prácticas de lo que ellos hacen cuando se llevan, de todo la dinámica familiar la conocí solamente el año pasado cuando vinieron... eso que ellos nos compartían era para mí absolutamente nuevo y genial, porque era algo que yo no conocía. Y de pronto eso si nos hacía falta replantarnos porque nosotros si notamos en ella un punto de diferencia, pero no nos adentramos a preguntarnos: “ve! Y que pasa en su casa, como hacen esto”, me hago entender... diferente a los demás niños.

Profe 4: Y otra cosa Maritza porque ellos permitieron cambiarse su nombre?

Profe 1: No, lo que paso con Juan fue lo siguiente. Como el nombre era tan enredado para pronunciarlo fue más fácil ponerle Bunk, además...

Profe 4: Pero quien se lo puso Bunk?

Profe 1: No sé. Entre ellos se les ocurrió ese nombre, digámosle Bunk para que no se burlen de el por qué el nombre es muy raro, de pronto permitieron por esa facilidad para la pronunciación. Pero que hicimos en ese año cuando él iba a salir, no llamémosle Bunk, por que se llama Bunk, o sea volvimos a rescatar eso. Esos fueron otros profes nena...

Yo personalmente, yo, no como profesora, sino como ser humano. Yo no me he adentrado a preguntarle a ella, mas por respeto no a su cultura sino a un señalamiento, no mío sino de ella, porque estamos en una comunidad muy amarillista, hay ahí está la “indigenita” entre comillas. Hay entonces eso es muy raro, no a ni me encantaría verlas tejar, conocer sus prácticas, yo me muero de ganas, porque uno si los nota que es muy herméticos callados, entonces uno se siente como faltándoles al respeto, que tuve en segundo, y a profe3 creo que le toco, alguien, una niña que ya salió y estaba con Bunk y empezó a decirle, que Aty y Bunk, hablaban muy raro, que hablaban como guaguaguagua. Cuando yo escuche eso, a mí me dio, me molesto mucho, entonces yo que hice, para a Aty al frente y traje a Bunk al frente entonces empezamos a explicarles, y ellos empezaron a explicarles a los de segundo, los que estaban ahora en quinto, como era su ideología y empezaron a decir palabritas y ya ellos quedaron fascinados.

Entonces es más como por no invadirles, si ellos a mí me encantaría: profe venga visite nuestra cultura. Cuando estuve en santa Marta en noviembre, yo que quería ir hasta donde estaban ellos, conocí fue los Taironas y toda esta historia,

Entrevistadora: pero me hubiera gustado conocer de dónde venía Aty, porque a mí me interesa todas estas cosas, pero no lo hago más por lo que le estoy diciendo que esa es otra cosa que sería otra cosa.

Profe 4: Mire por ejemplo Maritza, la semana pasada vino una de esa comunidad con la bebe amarrada atrás, me pareció divina, a es una familiar que vino. Pero mire, en el momento que los niños empezaron a verla ella se escondió, y yo dije por qué se esconde es que no está haciendo nada malo, la señora con la bebe atrás.

Profe 1: Es que es ese tipo de detalles.

Profe 2: a mí me pareció muy peculiar, cuando yo inicié el trabajo con Bunk, que todo el mundo le decía, Juan, y yo le decía Juan por que los niños le decían Juan, porque para mí él era Juan. Y recuerdo que yo pasaba pues la lista, cuando yo veía la lista, cuando yo: “Aquí dice es Bunk” y yo decía eso y los niños extrañados, que es eso? Pues como ... y yo como así, es que usted no se llama Bunk? No a mí me dicen así... yo recuerdo que le dije a los compañeros, porque le están diciendo así? Es que ese no es su nombre y yo empecé a llamarlo Bunk, y los niños que en ese entonces estaban tan acostumbrados a llamarlo así, que Bunk se le burlaban, le decían Bunk-culo.

Entrevistadora: Y como hicieron para frenar eso?

Profe 1: Fue porque todas, lo llamamos, mi amor es que nosotros le vamos a empezar a decir Bunk.

(Voces: Y a los niños le dijimos, así se llama él y listo)

Profe 3: a mí me llama mucho la atención, porque los niños (sus hijos) me preguntaban mami y ellos por que visten así, mami .... Por eso digo yo que hubiera sido muy lindo conocer más de ellos, y que hubiera una apertura en las clases sobre esa cultura, porque los niños se interesan naturalmente con eso.

Entrevistadora: Bueno, ya cumplimos con todo lo que ya traía, les agradezco mucho y para las que quieran próximamente un conversatorio con la familia en torno a la educación, entonces lo estaremos programando.

30min

**Anexo 8. Entrevista individual rectora del CER Obdulio Duque.**

**Anexo 9. Construcción como transcriptor de texto con Bunkwarin Maku (Texto Inédito propiedad Bunkwarin Maku)**

**Anexo 10. Encuentro Dialogo de saberes: En conjunto con el Ciep, curso Investigando... ando.**

**JUEVES 16 DE JULIO DE 2015  
CURSO INVESTIGANDO-ANDO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CER OBDULIO DUQUE  
FAMILIA IKU**

**Cronograma**

<b>HORA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>CONTACTO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
7:30-10	Viaje a Marinilla	Conductor	CER. Obdulio Duque. Verdad Cascajo Abajo
10 – 12	Taller identidades Culturales	Rectora	Aplicación encuestas vecinos. Taller con niños y niñas grado tercero,

			cuarto, quinto  (Acordado por sugerencia de la rectora).
12 – 12:30	Viaje Vía Peñol.  Vereda el Chocho.	Conductor	Llega hasta cierto  lugar.
12:30 – 12: 45	Caminata hasta la finca.		
12:45- 1:15	Almuerzo		Cada estudiante lleva  almuerzo, y líquido  para hidratarse.
1:15- 2:15	Circulo de la palabra: Educación  Iku.	Medico Tradicional,  Nación Iku, Sierra  Nevada de Santa  Marta.  BunkwarinMaku.	Se comporte con la  familia desde un  carácter horizontal,  desde la palabra, se  realiza observación  participante.
2:15 - 3:00	Actividad  Recreativa		
3:00 – 3:15	Despedida.		
3:15 -5:15	Regreso a Medellín.		

## Diarios de Campo realizados por compañeros

### Sorelly del Socorro Acevedo Salazar

Al llegar al municipio de Marinilla me encuentro con el compañero Carlos y la profe Mónica, donde compartimos un café en el frío representante de dicha zona del departamento, el encuentro con los compañeros que venían de Medellín fue complejo ya que las referencias del punto de encuentro no eran claras, al poder reunirnos se toma la carretera que lleva al CER donde trabajaríamos la primer parte del día, el sol era agradable tanto como las sonrisas de los pequeños que nos saludaron al llegar y gritaban profe Maritza reconociendo en nuestra compañera esa maestra que ha compartido en su espacio, posteriormente compartimos un saludo y aromática de limoncillo con las profesoras del centro educativo, ellas nos recibieron con cordialidad y dieron las gracias por hacer presencia en lo que es la cotidianidad de su oficio en esa vereda de Marinilla. Al iniciar con el saludo para los chicos con quienes trabajaríamos vimos interés y colaboración por ejemplo yo fui a recoger la tierra para la actividad de los elementos y dos pequeñas quisieron llevarme al lugar donde comería la mejor tierra y era negra como lo definían ellas, en ese compartir me contaron sobre los árboles nativos que habían sembrado allí y que eran sus hijos fue una experiencia de la confianza y la pureza de esos seres que están inmersos en la naturaleza mágica del campo; al subir a la infraestructura del centro empezamos con el saludo a un grupo que no compartirían con nosotros la actividad, luego nos fuimos para la cancha a presentarnos y conocer el nombre de cada uno de los pequeños, al finalizar esta actividad introductoria; ocho de los compañeros nos dispusimos a presentar

la obra que daba cuenta de la exclusión por diferencias en un salón de clase, donde llegan dos campesinos primos que no conocían celulares y redes sociales como sus otras cuatro compañeras, estas se reían y extrañaban porque los dos campesinos no supieran de esto, eran rechazados en cada comentario, hasta que la profesora pregunta por la implicación de las fases de la luna en los cultivos y ellos dos eran los únicos que tenían argumentos para explicar dicho fenómeno ahí las otras niñas comprendieron que cada uno según su condición y lugar de llegada tenía unos conocimientos propios que los enriquecía y por lo tanto se tenía mucho que aprender de cada diferencia dentro del aula; a la par los niños de la escuela participaban con sus comentarios donde decían que eso no se podía hacer, que se debía respetar a los otros y integrar a todos los compañeros en los juegos y actividades, que los padres deben de corregir a los hijos enseñándoles a ser compartidos y tolerantes; algo gracioso es que decían que tenían que castigar a las hijas y esto da cuenta de las concepción de corrección que se tiene. Luego se hizo la división del grupo en subgrupos para trabajar el verso de los elementos, donde los chicos desde el palpa podrían sentir en cada base uno de los elementos y hacer una reflexión de ese sentir en la base que compartí con el compañero Fabian pude escuchar reflexiones en cuanto el agua es el sostén de la vida, el elemento que refresca el cuerpo y la tierra, que el planeta tenía gran cantidad de agua que era lo que hacía que podíamos vivir. Al finalizar el encuentro se pidió que los chicos escribieran en papeles su reflexión en torno a lo vivido en este encuentro en donde el ser, la educación, la diversidad y la naturaleza se conjugaron para vivir en el sueño de tener escuelas sean en la diversidad e integren de una manera amorosa cada diferencia.

Hora de ir a despedirnos de esos rostros llenos de amor y pureza ansiados de recibir conocimiento y juego, todos nos dieron abrazos y picos para que marcháramos y

volviéramos otro día a encantar su espacio de estudio; al coger camino llegamos a un camino por el cual no era nuestra carretera fue un poco demorado que el bus se pudiera devolver para coger el camino indicado e ir a la finca de la familia Iku donde nos recibieron cuarto integrante de la familia y nos permitieron hacer uso de un punto de su finca para disfrutar de nuestro almuerzo, donde compartimos y conocimos cualidades como la de una compañera para hacer una deliciosa lasaña, otra compañera con su capacidad para comer, la risa fue acompañante de este espacio del disfrute de los alimentos donde cada uno lleno su cuerpo, para luego pasar al encuentro espiritual; tuve la posibilidad de compartir mis semillas de caléndula con la familia donde la madre valoro y pregunto las bondades medicinales de esta planta, fue una experiencia muy linda para mi alma.

Luego fuimos al encuentro con los saberes, al espacio sagrado entre varios árboles nativos y especies de bejucos la tierra que olía a la frescura del campo combinada con su color oscuro que da cuenta de sus propiedades para el bosque, el encuentro de saberes inicio con la alegría de ser recibidos, los silencios por estar en el espacio de la familia iku donde tienen su encuentro con la madre tierra, donde el abuelo, hombre de rostro medianamente oscuro, con arrugas pronunciadas que enmarcan la sabiduría de su camino por la vida y su hijo hablaron en su lengua madre y estructuraron desde sí lo que iban a comprar con nosotros, para mí el estar en ese espacio me transformo en cuanto a mi disposición con el mundo ya que estaba desconectada absolutamente del mundo, solo tenía mis ojos, oídos y manos para leer el mundo a partir de tan bellas reflexiones; cada uno de nosotros nos presentamos diciendo el nombre y algunos el lugar de procedencia, ellos dos nos contaron que pertenecen a una comunidad indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, que su cedula es el poporo con el cuál se mambean las hojas de coca, los dos en toda la

conversación tuvieron sus poporos en las manos haciendo su conexión con el cosmos y sus ancestros; se hicieron varias preguntas sobre lo que era el ser para la tierra y cómo se manejaban las conexiones en la tierra respecto a nuestras acciones como hermanos menores y la manera en que debíamos actuar con el mundo. Mientras estábamos en la charla, mi ser estaba alienado entre las nubes claras que pasaban por el mar del cielo y los movimientos de las hojas verdes de ese espacio que el bosque había dispuesto en nuestro encuentro; no tengo muchos recuerdos sobre todo lo hablado, más que lo que para mí fue el aprendizaje más significativo en este encuentro de saberes y fue:

Los seres poseemos tres madres, las cuales son la madre tierra, la madre vientre y la madre material, nuestra armonía con el mundo y el caminar diario depende de esa relación que tengamos con nuestra madre, ya que esa conexión es extremadamente fuerte y hace delimitar lo que se es, cómo se está anímica y racionalmente, lo primero para tener una armonía es saber dónde está el cordón umbilical y hacer una ofrenda de la conexión con la vida a la madre tierra, este ritual es el inicial en su comunidad, así que sentí que siempre estaré perdida mi cordón está degradado con miles de partículas en el basurero donde llegaban los residuos del hospital de mi pueblo. Comprendí con todo esto que el camino se hace entre la madre y el sustento que da el padre árbol, comprender esos cantos de los pájaros como los tejidos de lo que soy como ser me llevaron no sé si de la manera correcta comprender su cosmología de vida y ser, en este camino del mundo, donde comparten con nosotros los hermanos menores y las maravillas de la tierra que siempre buscan proteger para enaltecer la esencia de las raíces que nos contienen a todos.

Este día me dejó como ser de maestra en formación, la reflexión en que hay un mundo diverso que se compone por cada una de las miradas de los sujetos que habitan determinados espacios geográficos, sociales, culturales, espirituales y escolares; nuestra educación debe comprender que cada individuo en la escuela tiene una historia, unas raíces que lo constituyen y crecen de determinada manera, por lo cual el maestro y las instituciones deben potencializar un crecimiento ameno y respetuoso con lo que trae aquel sujeto que llega al aula, comprendiendo que nuestro país es diverso no solo en especies animales, ecosistemas y vegetales, sino en lenguas, en cosmovisiones, en culturas, gustos, pieles, miradas y seres. La institución que visitamos dio cuenta de un proceso que se lleva respecto a la integración de diferentes miradas de vida en el aula, los pequeños tienen una apropiación respecto a lo que son los otros y el valor que se tiene al reconocer a los otros, siendo el hilo que teje un nuevo mundo, con nuevos futuros adultos que ven el mundo tal y como debe ser.

Fue un jueves de magia y encanto, entre niños del campo, con rostros puros, corazones alegres, miradas claras otras oscuras, cabellos albinos, cafés y negros, fue un día de risas, conocernos todos entre grupo y ver lo que cada uno desea del cielo, de las experiencias y del camino de mundo de maestro investigador que desea. Gracias a Mara por dejarnos estar en ese su espacio de amor y magia.

**Marisela Guapacha Romero**

En este día con el curso Investigando/ando nos dirigimos para el municipio de Marinilla, específicamente para la vereda El Chocho en la cual se encuentra el Centro Educativo Rural Obdulio Duque, espacio en el cual nuestra compañera Maritza Cartagena está desarrollando su proyecto de investigación Tejiendo pensamiento, espíritu y memoria iku: aportes interculturales a la escuela, para la preservación de la identidad indígena Iku-Arhuaca y el cual vamos a visitar para desarrollar algunas técnicas de investigación previamente diseñadas en clase de acuerdo a los objetivos y los colaboradores de la investigación.

Al momento de llegar a la institución, los estudiantes se encuentran en descanso y al vernos se apresuran para recibirnos teniendo como referencia a Maritza quien ha compartido con ellos un proceso que lleva más de un año.

Los niños nos saludan y dan la bienvenida a su institución, sus rostros de alegría, expectativa, curiosidad e incluso timidez nos hablan de las múltiples identidades que allí habitan. Una de las profesoras nos recibe y muestra un lugar para acomodar nuestras cosas y preparamos para iniciar las diferentes actividades planeadas.

En esta escuela también se encuentran algunas enfermeras en jornada de vacunación, hay grupos de bachillerato recibiendo clase.

Por equipos nos separamos para conseguir los materiales que necesitamos para una de las actividades propuestas, los elementos que buscamos son la tierra y las hojas, para ello son los niños más pequeños los que nos ayudan con la recolección de este material mientras nos preguntan por nuestros nombres y lo que vamos a hacer allí.

Después de tener todos los elementos, nos ofrecen una aromática de panela con limoncillo muy deliciosa acorde con el clima de este lugar. Nuestra compañera nos presenta a las

cinco profesoras del lugar, la rectora quien está muy contenta con el trabajo de Maritza y con nuestra visita a este espacio educativo el cual queda abierto para próximos trabajos.

También, tenemos la oportunidad de ir a saludar al grupo de segundo, los cuales nos reciben con cariño y sorpresa, su maestra nos da la bienvenida y nos habla de la ardua pero enriquecedora tarea de ser maestra, palabras que nos motivan a los que nos estamos formando como maestros.

#### Actividades desarrolladas en la institución

En primer lugar, saludamos a los estudiantes presentes del grado tercero, cuarto y quinto de la escuela, los motivamos para compartir con nosotros unos momentos y posteriormente los reunimos en forma de círculo en el patio de la escuela para hacer la actividad de presentación, la cual consiste en decir nuestro nombre haciendo un gesto o un movimiento. Muchos de los estudiantes fueron creativos y participativos frente a lo propuesto, mientras que otros por timidez y pena solo dijeron rápidamente su nombre.

Después, Maritza dirige una pequeña canción con movimientos para activar y propiciar la relación de nosotros con los estudiantes, la cual gustó mucho a los niños haciendo que todos participáramos.

En segundo lugar, un grupo de compañeros se quedaron acomodando a los estudiantes mientras otro equipo nos fuimos a cambiar para hacer la actividad del Teatro foro, la cual consistía en representar una situación problema en este caso “La discriminación, el racismo y la intolerancia a la diversidad” evidenciada en una escuela pública de la ciudad a la cual

llegan dos estudiantes campesinos que son rechazados por su condición económica por parte de sus compañeros, en cada escena planteada los espectadores (estudiantes) podrán entrar como personajes a solucionar la situación, dar sus aportes y acciones para acabar con esta problemática.

Durante el desarrollo de esta obra, los estudiantes se muestran receptivos, atentos y participativos frente a lo que allí se está presentando, muchos de ellos no temen salir a hacer parte de la solución, exponen sus ideas, otros opinan desde el público mientras que la niña indígena Iku observa lo que pasa y cuando se le pregunta qué haría no logra dar una respuesta, tal vez por la atención que se le presta y las miradas de todos los que esperamos escuchar su opinión.

Una de las escenas que más destaco es la parte donde se resaltan los saberes que tienen los niños campesinos frente a la realización de una huerta en la escuela puesto que los estudiantes intervienen cuando se habla de las plantas medicinales y sus usos, todos los niños se mostraban apropiados del tema el cual se compartió con todos los que estábamos aciendo, al igual que los maestros y demás invitados. Ante ello, se habló de la importancia de valorar la diferencia como riqueza, que todos tenemos algo para aprender y enseñar y que sin importar nuestro color, etnia, altura, rasgos y posturas, es fundamental aceptarnos en la diversidad, palabras que los estudiantes ya tienen bastante interiorizados y que se ve reflejado en su forma de relacionarse con sus compañeros.

En tercer lugar, hicimos cuatro bases con los elementos tierra, aire, agua y fuego en las cuales por grados, los niños iban rotando cantando la canción de los elementos “Tierra mi cuerpo, agua mi sangre, aire mi aliento y fuego mi espíritu” la cual ya se sabían.

En nuestra base que era la tierra, los estudiantes expresaban que se sentía suave, mojado, de color negro y que en ella habitan muchos animalitos. Es un elemento muy cercano a ellos, la conocen y palpan todo el tiempo, su mundo está permeado por ella.

Al acabar la actividad pegamos papel bond por las paredes de la escuela con el fin de construir un mural en el que los estudiantes escribieran sobre las experiencias los aprendizajes obtenidos. Entre las opiniones que logré leer estaba el hecho de no juzgar a los otros, querernos como somos, compartir lo que sabemos y otras de ellas iban dirigidas hacia nosotros con un agradecimiento por todo lo hecho con ellos.

La interculturalidad se puede ver reflejada en esta escuela, puesto que se apuesta por no solo el reconocimiento de otras culturas en este caso el de la niña indígena en contraste con los campesinos, sino que ellos conviven y valoran las diferencias ningún tipo de discriminación.

#### Diálogo intercultural

Al acabar las actividades con los estudiantes, nos despedimos calurosamente de ellos, con abrazos, besos y palabras de agradecimiento.

Nos montamos al bus hacia el medio día el cual nos lleva hasta unos rieles puesto que no puede entrar hasta el lugar en el cual se encuentra la familia Iku, nos bajamos y caminamos más de 20 minutos, los bellos paisajes, casas y animales que nos encontramos adornan este maravilloso territorio.

Las expectativas frente a la familia con la cual dialogaremos son muchas, las preguntas, inquietudes y posturas se encontraran en un escenario intercultural, como dialogantes tenemos mucho que aportar y bastante por recibir.

Llegamos a la casa de esta familia, el viento se hace fuerte y el sol se postra en todo el centro, la brisa golpea nuestras mejillas y el inspirador paisaje anuncia un grato encuentro.

Los integrantes de la familia indígena nos dan la bienvenida con una sonrisa y con un gesto de amabilidad, pasamos a acomodarnos y a buscar un espacio por detrás de la casa para almorzar, en este momento muchos de nuestros compañeros comparten sus alimentos con nosotros y hablamos sobre las experiencias en la escuela, nuestras percepciones y posteriormente conversamos sobre temas personales que permiten conocernos como grupo.

Antes de reunirnos con el abuelo y su hijo, reunimos todos los apotes de mercado que cada uno lleva para entregárselo a la familia, los cuales nos agradecen por este trueque.

Salimos de la casa para otro espacio en el cual se darán los diálogos, caminamos otros 10 minutos aproximadamente y llegamos a un terreno empinado en el cual hay un árbol en el centro y donde los mayores se sientan para recibirnos y compartir la palabra dulce de la cual tanto se habla.

Primero, dialogan en su lengua los dos colaboradores de la investigación, escuchamos y estamos atentos al momento en que hablarán con nosotros. El hijo del sabio, se presenta, nos dice lo importante de este espacio, nos describe y sitúa en este lugar mientras que Mara le dice que queremos saber qué conceptos tienen sobre la educación, la formación y la investigación.

El abuelo siempre le habla a él para guiarlo en las respuestas puesto que él no maneja muy bien el español. Así, comienza el diálogo en el que primero nos preguntan lo que concebimos por educación a lo que nuestra profe del curso y una compañera dan respuesta.

Luego, BunkwarinMaku, nos dice que la educación hay que entenderla desde nosotros mismos, desde lo que cada uno es, nuestros orígenes “el ombligo como vínculo con nuestra madre” puesto que como maestros para formar a otros, primero debemos encontrar nuestro lugar, nuestro obligo y vínculo con la madre tierra, la madre biológica y la madre que nos concibe desde el vientre.

La salud, el alimento y la educación como recorrido dependen del bienestar que tengamos con nosotros mismos, del respeto hacia la naturaleza, la tierra que pisamos y habitamos, todo ello hay que aprender a valorarlo y a cuidarlo.

En esos momentos una compañera pregunta por el lugar de la mujer en esa comunidad al igual que el lugar del hombre, el joven indígena responde bellamente que “la mujer es la célula, el centro del hogar” y que a ella se le pide consejo para todo lo que se vaya a hacer, el hombre también tiene un lugar importante como complemento de la misma, todo forma un conjunto en el cual se comparten los saberes, se forma, se transmiten los conocimientos y es la palabra la fuente de vida que nutre sus tradiciones y espíritu.

Otro de los compañeros pregunta por los hijos que son adaptados por parejas homosexuales, a lo que se responde que ahí no hay un vínculo estrecho con esa madre, ese cordón umbilical y todo ese proceso desde el vientre el cual es necesario para vivir, para conectarse con el mundo y relacionarse con el mismo.

Nos invita a buscar nuestro ombligo, porque ellos lo guardan cuando el niño nace para después enterrarlo y que se establezca un lazo estrecho con la tierra hasta que se vuelva al mismo lugar. Cuando no se hace esto, es que las personas al no conocer su centro, se enferman, caen en adicciones, vicios y su espíritu está vacío.

Estas palabras las interpreto como una invitación a buscar nuestro rumbo, nuestro centro de forma más simbólica, esa conexión y ese sentido a nuestra vida que no se separa de ese otro que también hace parte de mi.

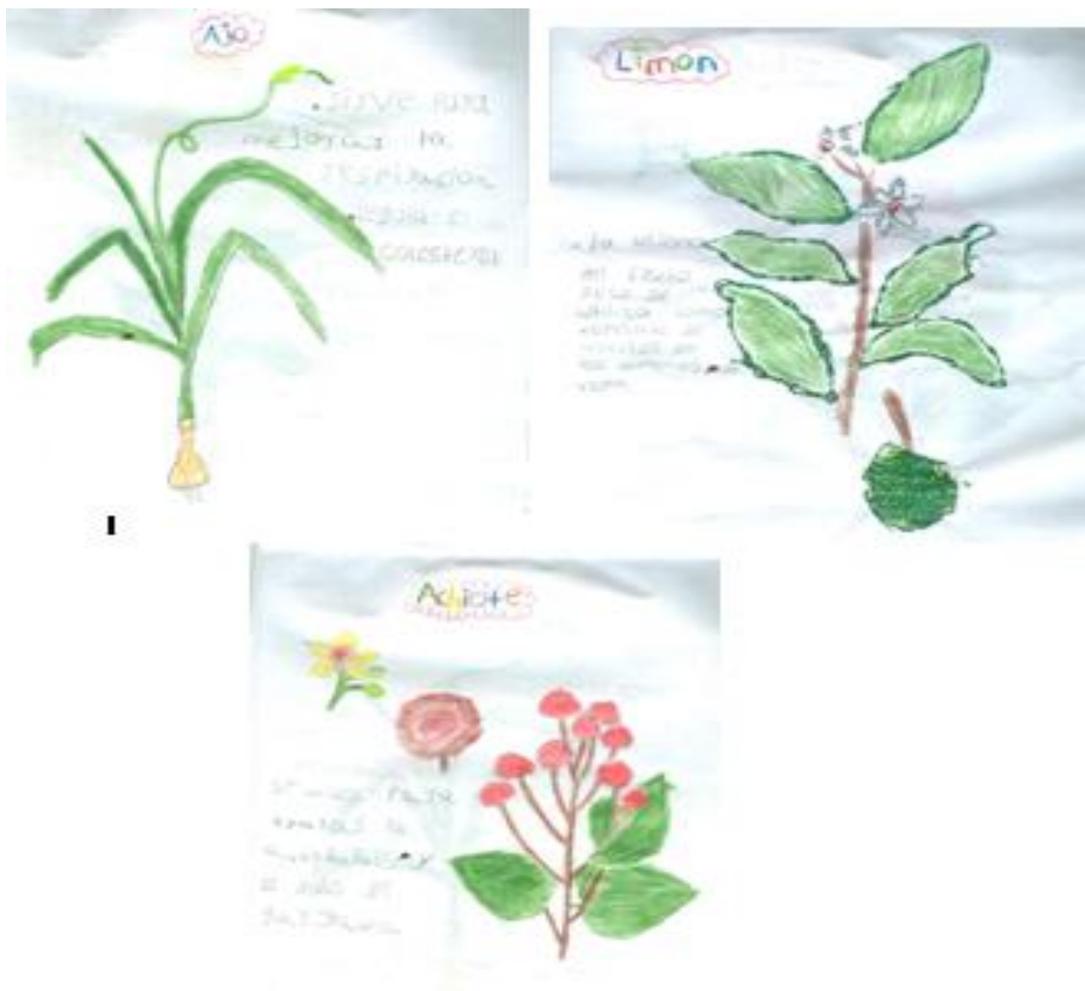
Cada palabra dicha en esta conversación, llenaba el alma, daba fuerzas y ampliaba la mirada, los saberes, esa forma de ver el mundo, de entender la escuela y la formación, la cual trasciende las aulas y un currículo establecido porque debe partir desde el ser, desde el adentro para el afuera.

Este diálogo deja muchas preguntas, reflexiones e invitaciones para pensar la educación, para tener en cuenta los saberes centrales y la interculturalidad que se requiere en la escuela y a la cual no se le da el lugar que se merece. De ahí la importancia de apostarle a este tipo de educación, de consolidar proyectos que le devuelvan el valor a las culturas minoritarias y que de cabida a las múltiples cosmogonías que habitamos y nos habitan.

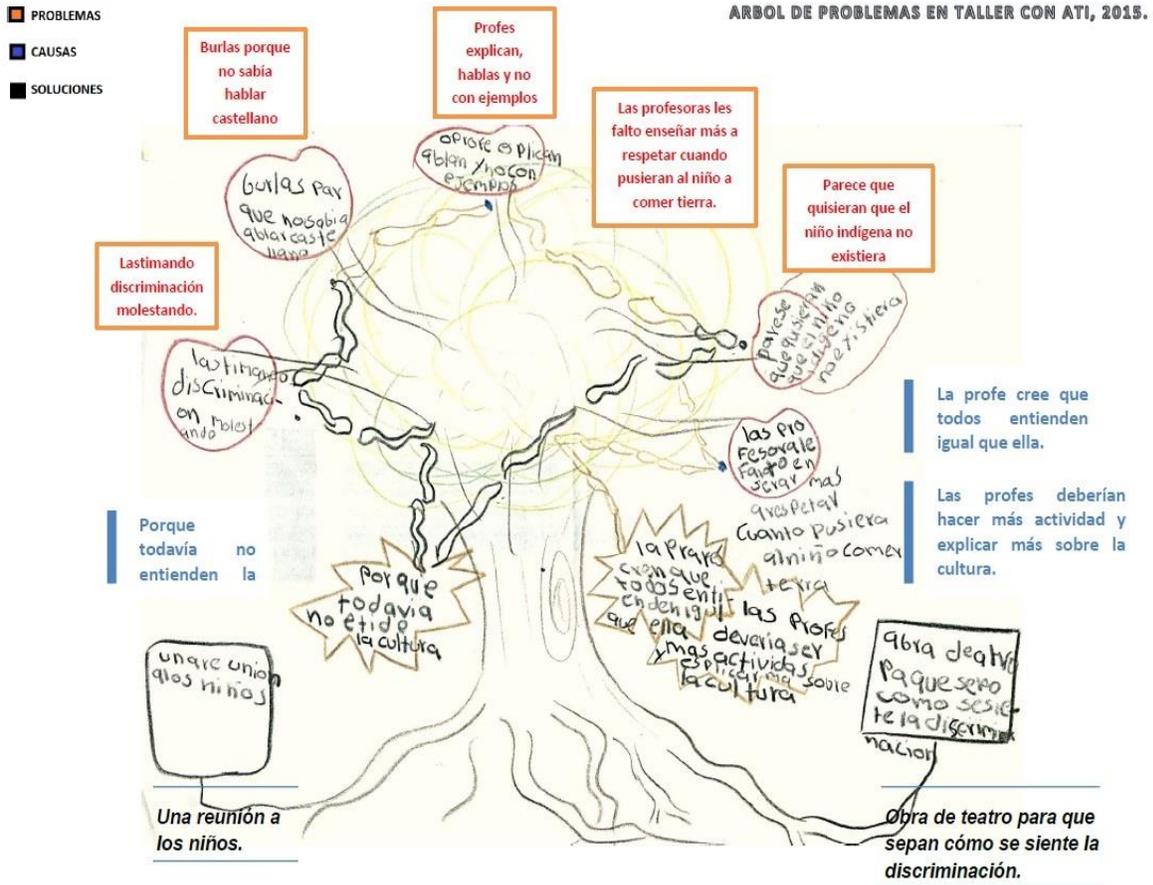
Aquel espacio de reflexión queda abierto para una próxima visita, mientras caminamos vamos pensando en todo lo compartido y hablado desde lo que cada uno es, este día ha sido muy fructífero y enriquecedor no solo para nuestro curso sino para nuestra formación como maestros y profesionales que están en relación con el otro, con el universo y que sus raíces son profundas e invaluable.

Anexo 11. Dibujos escuela para construcción de material didáctico.

Dibujos plantas tradicionales vereda dibujados por los niños y niñas



## Anexo 12. Taller Árbol de Problemas con Aty



### Anexo 13. Legalización del proyecto



EL SUSCRITO DOCENTE Y ASESOR DEL TRABAJO DE GRADO  
DEL CURSO PROYECTO X, FACULTAD DE EDUCACIÓN,  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, SEDE MEDELLÍN

**CERTIFICA:**

Que la estudiante investigadora MARITZA CARTAGENA MUÑOZ, identificada con CC 1.036.630.298, ha estado desarrollando su investigación "Tejiendo pensamiento, espíritu y memoria Iku: Aportes interculturales a la escuela, para la preservación de la identidad indígena Iku-Arhuaca". Para lo cual ha realizado trabajo de campo en la Vereda en Marinilla y en una finca en el Alto del Chocho -El peñol del 21 de octubre al 13 de noviembre de 2015, por valor de \$\_\_\_\_\_.

FECHA	ACTIVIDADES	TOTAL DÍAS
24 de Octubre.	Construcción de cuento para cartilla. Y refrigerio.	1
25 de Octubre.	Acompañamiento ceremonia de pago y conversación sobre el contenido del trabajo de grado. Y Refrigerio.	1
31 de Octubre.	Acompañamiento ceremonia de pago y conversación sobre el contenido del trabajo de grado. Y Refrigerio.	1
07 de Noviembre.	Acompañamiento ceremonia de pago y conversación contenido de cartilla. Refrigerio.	1
08 de Noviembre.	Acompañamiento ceremonia de pago y socialización kit didáctico. Refrigerio.	1
<b>TOTAL VISITA AL CHOCHO 5 DÍAS</b>		

Atentamente,

  
**GUSTAVO URREGO**  
 CC 41.781.414  
 ASESOR TRABAJO DE GRADO  
 CURSO PROYECTO X  
 CEL 321 726 42 88



EL SUSCRITO DOCENTE Y ASESOR DEL TRABAJO DE GRADO  
DEL CURSO PROYECTO X, FACULTAD DE EDUCACIÓN,  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, SEDE MEDELLÍN

**CERTIFICA:**

Que la estudiante investigadora MARITZA CARTAGENA MUÑOZ, identificada con CC 1036630298, ha estado desarrollando su investigación "Tejiendo pensamiento, espíritu y memoria Iku: Aportes interculturales a la escuela, para la preservación de la identidad indígena Iku-Arhuaca". Para lo cual ha realizado diversas actividades y encuentros en la vereda del Chocho, municipio del Peñol, con la familia indígena Ika, del 14 de Septiembre al 20 de Octubre de 2015, por valor de \$ \_\_\_\_\_.

FECHA	ACTIVIDADES	TOTAL DÍAS
19 de Septiembre	Socialización a la familia de la propuesta de construcción didáctica. (Refrigerio).	1
20 de Septiembre	Trabajo con niña Ati, en historia de vida. (Sin refrigerio).	1
26 de septiembre	Trabajo con Ati, en árbol de problemas. (Refrigerio).	1
27 de septiembre	Acompañamiento ceremonia de pago, Finca chispero (refrigerio).	1
03 Octubre	Trabajo con Ati, en ilustraciones de la cultura, finca chispero. (Refrigerio).	1
04 de Octubre	Acompañamiento ceremonia de pago, Finca chispero, conversación familia (refrigerio).	1
10 de Octubre	Trabajo con niños en educación Ika – arhuaca, finca chispero. (Refrigerio).	1
11 de Octubre	Acompañamiento ceremonia de pago, Finca chispero, conversación familia (refrigerio).	1

Atentamente,

  
 GUSTAVO URREGO  
 CC # 781.414  
 ASESOR TRABAJO DE GRADO  
 CURSO PROYECTO X  
 CEL 321 726 42 88



SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
MUNICIPIO DE MARINILLA (ANT)  
Centro Educativo Rural Obdulio Duque  
Aprobado Res N° 0508 de Enero 23 de 2003  
Código DANE N° 205440000917 del 2008  
Vereda Cascajo Abajo - Marinilla



**LA SUSCRITA DOCENTE DIRECTORA Y SECRETARIA DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL  
OBBDULIO DUQUE DEL MUNICIPIO DE MARINILLA**

**CERTIFICA:**

Que la estudiante investigadora MARITZA CARTAGENA MUÑOZ, identificada con CC 1036630298, ha estado desarrollando su investigación "Tejiendo pensamiento, espíritu y memoria Iku-Arhuaca" en nuestra institución. Para la cual ha realizado diversas actividades y encuentros el marco de las siguientes fechas:

FECHA	ACTIVIDADES	TOTAL DÍAS
Semana 1: 14 al 18 de septiembre	Acompañamiento en el CER Obdulio Duque: Socialización propuesta de construcción intercultural. Jornada de ilustración por grados. (Alimentación).	5
Semana 2: 21 al 24 de septiembre.	Acompañamiento en el CER Obdulio Duque: jornada de ilustraciones y trabajo con grado quinto y preescolar.	4
Semana 3: 28 al 30 de Septiembre. 1 al 2 de Octubre.	Acompañamiento en el CER Obdulio Duque: Entrevistas individuales docentes (alimentación)	5
Semana 4: 5 al 9 de Octubre.	Acompañamiento en el CER Obdulio Duque: Construcción de guión y teatrín, preparación de títeres diversidad cultural.	5
Semana 4: 13 al 15 de Octubre.	Acompañamiento en el CER Obdulio Duque: Construcción de títeres. Consolidación obra con niños y niñas.	3

Atentamente,

**GLORIA ELSY GARCÍA VELÁSQUEZ**  
CC 43.794.786 DE MARINILLA  
DIRECTORA CER OBBDULIO DUQUE  
CEL 312 221 59 74

**LA SUSCRITA DOCENTE Y DIRECTORA DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL  
CER OBDULIO DUQUE DEL MUNICIPIO DE MARINILLA**

**CERTIFICA:**

Que la estudiante investigadora MARITZA CARTAGENA MUÑOZ, identificada con CC 1.036.630.298, ha estado desarrollando su investigación: “Tejiendo pensamiento, espíritu y memoria Iku: Aportes interculturales a la escuela, para la preservación de la identidad indígena Iku - Arhuaca”, en nuestra institución, para lo cual ha realizado las siguientes actividades, del 21 de octubre al 13 de Noviembre.

<b>FECHA</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TOTAL DÍAS</b>
21 de octubre	Coordinación jornada del 12 de octubre.	<b>1</b>
22 de octubre	Entrega de mochilas, en premiación a dibujos de plantas medicinales.	<b>1</b>
29 de octubre	Jornada día de la diversidad cultural y la resistencia de los pueblos indígenas.	<b>1</b>
05 de Noviembre	Socialización borrador de Cartilla	<b>1</b>

Atentamente,



**GLORIA ELSY GARCÍA VELÁSQUEZ**  
**CC 43.794.786 DE MARINILLA**  
**DIRECTORA CER OBDULIO DUQUE**  
**CEL 312 221 59 74**

## **ANEXO 14. Participación del trabajo en eventos nacionales e internacionales como ponente**

### **Uruguay. Taller Naba Drua, sobre principios pedagógicos de la Madre Tierra.**

Montevideo, 3 de octubre de 2015

A quien corresponda,

Por la presente, el equipo organizador de la Bienal Internacional del Juego, certificamos que entre los días 18 y 22 de septiembre de este año, tuvo lugar la XI Bienal Internacional del Juego "IMPAREs juegos enredados EN amores colectivos".

La XI Bienal Internacional del Juego se propuso investigar/explorar las posibilidades del amor y los buenos encuentros como estrategias de empoderamiento y construcción de alternativas de convivencia que aporten al buen vivir de todas y todos los que habitamos esta tierra.

Allí Maritza Cartagena Muñoz, identificada con CC 1036630298 socializó la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, y la experiencia de su proyecto de Grado "Tejiendo pensamiento, memoria, transformación lka".

La participación de Maritza fue de excelente calidad humana, profesional y creativa. Ha sido un honor tenerla entre nosotras/os.

Sin otro particular le saluda muy atentamente por Centro La Mancha,



Melissa Zunino de Toro  
Docente Centro LA MANCHA



EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN  
EN **LUDOPEDAGOGÍA** LA MANCHA  
expide el presente certificado a  
Maritza Cartagena  
que participó en la

**XIª BIENAL  
INTERNACIONAL  
DEL JUEGO  
IMPARES**  
juegos enredados  
EN amores colectivos  
en calidad de  
Tallerista  
CELEBRADA EN MONTECUIDO, URUGUAY,  
DEL 10 AL 22 DE SEPTIEMBRE DE 2015



POR EL CENTRO LA MANCHA

Melissa Zunino	Allen Boffrill	Alejandra Lanza	Verónica Barbaruk
			
Claudia Ramos	Laura Wainberg	Mario Piñeiro	Estefela Benfante
			








Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá, Colombia. III Coloquio Latinoamericano  
 “Colonialidad/decolonialidad del poder/saber/ser: educación e interculturalidad”.

La Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Biología, hace constar que:

**Maritza Cartagena Muñoz**

Participó en el III Coloquio latinoamericano “Colonialidad/decolonialidad del poder/saber/ser: educación e interculturalidad”

En calidad de:  
**Ponente**

Evento que tuvo lugar los días 12, 13 y 14 de noviembre de 2015 en la ciudad de Bogotá D.C., Colombia

*Norma Constanza Castaño*  
 Norma Constanza Castaño Cuéllar  
 Directora (E) Departamento de Biología  
 Comité Organizador del Evento.





Anexo 15. Cartilla “Educación como medicina” (portada)

