

**RETOS Y PERSPECTIVAS DEL ENCUENTRO ENTRE EDUCACIÓN INDÍGENA Y
EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿NARRACIONES INTERCULTURALES?**

PARTICIPANTES

ANGELA POLLET ROLL QUINTERO

CAROLINA ORTIZ ARBELÁEZ

DIANA CAROLINA OSORIO TABARES

DIANA TERESA VERA AGUDELO

DORA EMILSE ZULUAGA SOTO

ISABEL CRISTINA SALAZAR CALLE

MÓNICA MARÍA BOTERO MASSO

YENNIFER RAMÍREZ HENAO

ASESORES

SABINEE YULIETH SINIGÜÍ RAMÍREZ

VICTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

DICIEMBRE DE 2008

DEDICATORIAS

A Dios, a mi hija y a mi madre,
que me dieron la fortaleza para sostenerme en el camino,
y a Emy, por soportarme con una sonrisa
en tantos momentos de debilidad, rabia y angustia.

Angela Pollet

A mi madre, mujer admirable y emprendedora,
quien con su amor y dedicación
fue mi fortaleza durante mi proceso de formación.

A mis dos hermanos,
quienes hicieron que esta historia transcurriera
llena de alegría y buenos momentos.
A mi padre, quien me enseñó el rigor de la disciplina.

A mi esposo y cómplice,
por su apoyo incondicional durante este proceso.

Y finalmente, le agradezco a todos aquellos
que de una u otra forma vivieron y
compartieron conmigo esta experiencia.

Carolina

Para ti: fortaleza e inspiración... ¡gracias Mami!
a mis hermanos por compartir conmigo este sueño,
a mi padre por su apoyo,
y aquellos que hicieron parte y posible este proceso.

Cristina

A la gestora, mi abuela, para ella...
Para su hija, mi madre, por su apoyo y cuidados,
para mi amiga y cómplice, por ser y estar a mi lado.
La tía, Adri, por confiar y apoyarme,
a mis compañeras de camino, por sus esfuerzos y aprendizajes.
A mi maestro, transformador.

Diana Carolina

A mi madre, luchadora incansable junto a este proceso,
a mi familia, por su apoyo constante.
A ÉL, porque su presencia, apoyo y compañía
hicieron parte importante de esta historia.
Y a todos aquellos que de una u otra manera
creyeron en mí y me acompañaron recorriendo este camino.

Diana Teresa

A mis padres, por su amor y apoyo incondicional.
A mi hijo, Juan Pablo, por esperarme con paciencia tantas noches
y recibirme siempre con una sonrisa.
Y a mi amiga Angi, porque juntas logramos este sueño.

Dora

Dedico mi trabajo de grado a todas las personas
que de una u otra manera se vincularon con mi proceso de formación,
especialmente a mi familia, quienes siempre creyeron en mí,
y me apoyaron durante este tiempo.

Mónica

A mi familia y especialmente a mi madre
quien me apoyó incondicionalmente en momentos difíciles.,
A mi compañera y amiga, por aguantarme y comprenderme siempre.

A todos los que hicieron parte de esta historia,
y a ti, por creer en mí, por ser mi fortaleza
y alimentar mis esperanzas
cuando pensaba que todo estaba perdido.

A todos muchas gracias.

Yennifer

DEDICATORIA GENERAL

Como olvidar otros protagonistas de esta historia
que también son imprescindibles mencionar:

A nuestros asesores:

Sabinee, por regalarnos la pregunta por el otro
desde su experiencia personal y profesional.

A Yarza, por ser nuestro soporte, creer en nosotras,
ser tantas veces el bejuco que sostuvo este pesado árbol,
por enojarnos, sonrojarnos y hacernos volver a reír con “*esto es mamei*”.

Gracias por acompañarnos en nuestro viaje
y no desistir aunque sobraron razones para hacerlo.

Maestro, cómplice y amigo...

Para Asned, una inmensa gratitud por estar siempre presta para ayudarnos
a resolver nuestras dificultades, gracias por su presencia y apoyo..

Al Alma Máter,

por acogernos por tantos años y
hacernos las maestras y personas de hoy.

A la comunidad indígena Embera Eyabida de Nusidó,
por abrirnos sus puertas, su escuela, sus historias
y dejar que en nuestros recuerdos permanezcan sus sonrisas,
sus gestos, sus miradas, sus preguntas y respuestas
las que hicieron de esta experiencia
una Educación Especial otra.

A la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra,
por facilitarnos un espacio para comprender la Educación Indígena
desde otra propuesta donde se fortalecen sus culturas y saberes.

La interculturalidad como un proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe 'recuperar', 'rescatar' o 'fortalecer'.

Elizabeth Castillo y Axel Rojas, Educar a los otros.

TABLA DE CONTENIDO

CONTEXTUALIZACIÓN, MARCO CONCEPTUAL Y DISEÑO METODOLÓGICO	15
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN.....	15
1.1.1 FRONTINO, NUSIDÓ, EMBERA.....	15
1.1.2 MICROCENTRO INDÍGENA DE FRONTINO	21
1.1.3 LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA	22
1.2 NUESTROS CONCEPTOS, NUESTRAS MIRADAS	24
1.2.1 EDUCACIÓN	24
1.2.2 EDUCACIÓN ESPECIAL: RASTROS.....	30
1.2.3 EDUCACIÓN INDÍGENA: HUELLAS	37
1.2.4 MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD, DIVERSIDAD CULTURAL.....	45
1.3 SENDEROS, CAMINOS, RASTROS	54
1.3.1 ENFOQUE Y MÉTODOS	54
1.3.2 FASES	66
CONTEXTOS, EXPERIENCIAS, RELATOS Y SUBJETIVIDADES	80
2.1 DE LA CIUDAD Y SUS RITMOS ACELERADOS... A LA CALMA DE LA MADRE NATURALEZA.	80
PRIMER CONTEXTO DE EXPERIENCIA	80
2.2 PASARON 5 MESES, 17 DÍAS Y UNAS CUANTAS HORAS:.....	104
SEGUNDO CONTEXTO DE EXPERIENCIA	104
2.3 EN BUSQUEDA DE NOSOTROS...Y LOS OTROS:.....	116
TERCER CONTEXTO DE EXPERIENCIA	116
2.4 UNA HISTORIA QUE CONTAR: CUARTO CONTEXTO DE EXPERIENCIA.....	144
2.6 ¿QUÉ ES LO QUE NOS UNE O QUÉ ES LO COMÚN ENTRE PARTICIPANTES DEL PROYECTO?	165
2.7 A MÍ TAMBIÉN ME TOCÓ.....	168
CONCLUSIONES	171
Contándonos, revisándonos y concluyendo.	171
ANEXOS	180
ANEXO 1	180

PLANEACIONES.....	180
PRIMERA PLANEACIÓN.....	180
DESCRIPCIÓN A: ACTIVIDAD LUDICA RECREATIVA.....	183
DESCRIPCIÓN B: CARRUSEL DE LOS SENTIDOS.....	184
SEGUNDA PLANEACIÓN.....	186
CARRERA DE ESPARCIMIENTO E INTRODUCCIÓN AL JUEGO DRAMÁTICO	194
ANEXO 2 NETWORKS.....	198
PRIMER CONTEXTO DE EXPERIENCIA	198
SEGUNDO CONTEXTO DE EXPERIENCIA	209
TERCER CONTEXTO DE EXPERIENCIA	214
CUARTO CONTEXTO DE EXPERIENCIA	228
QUINTO CONTEXTO DE EXPERIENCIA	243
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251

INTRODUCCIÓN

Respetar al otro no es intentar conocerlo, clasificarlo.

El respeto al otro no busca tematizarlo.

*No es un respeto por la diferencia,
sino una contemplación de la diferencia.*

Carlos Skliar, 2006

La diversidad es consustancial a la historia de la humanidad, es lo habitual y es positiva. Todos tenemos características especiales, somos diversos y eso es precisamente lo que enriquece nuestra propia existencia. Existencia que se refleja en la otredad, en la alteridad. Pero a veces la otredad se manifiesta como lo que quiero sea desconocido, inexistente, lo que no quiero ser. Entonces, la necesidad manifiesta del hombre por existir sin quien lo cuestione muestra la diversidad como un asunto inhabitual y negativo. Por esto aparece la pregunta por la riqueza de la pluralidad de los seres humanos como parte fundamental de la existencia entendida, no como una realidad sino como un discurso humanista y desvictimizador.

El desconocimiento por el otro no se reduce al mundo exterior, la calle, la familia y la sociedad, sino que convierte también la escuela y sus prácticas en perpetuadoras de esto, revistiendo la educación de fines particulares, homogeneizantes y excluyentes, contrario a lo que esperaríamos fuese en realidad la escuela, la educación y sus acontecimientos, un acto que atravesase y transforme los sujetos, reconozca e incluya a todo el que quiera hacerla y habitarla. Esta situación invita a la educación especial a entrar en juego y mostrar sus avatares propios de los sujetos para quien se piensa y construye, personas que a lo largo de la historia han sido catalogados como estúpidos, bobos, anormales, discapacitados, deficientes, con necesidades educativas especiales o personas con barreras para el acceso y la participación que finalmente no son más que transformaciones denominativas, pero no sustanciales en lo que representan los

otros que no queremos ser, esa diversidad que debe ser excluida y para la que debe buscarse una educación que los “normalice”.

Es así como a lo largo de la historia de la Educación Especial se han presentado cambios paradigmáticos y terminológicos respecto a sí misma y los sujetos que la constituyen, que si bien han pretendido mostrar una transformación en sus prácticas sólo se ha logrado cambios en las formas de nombrarse que no han permitido reivindicar la diferencia como parte misma del sujeto y no como un déficit o carencia que los sitúa como *objetos de estudio y seres a completar*. Y es precisamente esa mirada asistencialista orientada por la psicología, la psiquiatría y la medicina, disciplinas que han sesgado la Educación Especial y la orientan bajo prácticas psicopedagógicas.

Aún en nuestros días, las prácticas educativas no responden en su totalidad a una formación íntegra que apunte a la diversidad del ser humano, su cultura, cosmogonía y formas de vida que se desvincule totalmente de esa concepción psicopedagógica y permita una reflexión por nuestro quehacer pedagógico y los actores implicados. Esta falencia se debe en gran medida a la formación que desde las facultades de educación se imparten a los maestros y maestras en formación; en nuestro caso, en la licenciatura en Educación Especial, se han encasillado desde discursos sobre la discapacidad que desconocen las individualidades, la pluralidad y la diversidad.

Si bien, el programa de la Licenciatura tiene como misión “formar maestros en Educación Especial, con competencias profesionales y humanas para el diseño y ejecución de propuestas educativas de carácter formal, no formal e informal, que enmarcadas en las actividades de docencia, investigación y extensión, les permitan la transformación de los contextos sociales y educativos teniendo presente los paradigmas internacionales y nacionales para contribuir la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad y sus familias, bajo el principio constitucional de derecho a la

igualdad y de inclusión”¹; nosotras considerábamos importante complementar este rol e integrarnos como educadores de la diversidad acercándonos a otras realidades que no se habían tenido en cuenta a lo largo de nuestro proceso de formación. Esto se evidencia en nuestro plan de formación, ya que el pensum de la licenciatura cuenta con tan sólo cuatro espacios de conceptualización que hacen alusión al tema, estas son: contexto educativo de la Educación Especial, antropología pedagógica y formación integral, nuevas sociologías de la educación y etnografía escolar y seminario interdisciplinario.

Consecuente con esta situación y partiendo de motivaciones personales de las integrantes del equipo de trabajo, durante el último ciclo de formación nos preguntamos por otros espacios donde la Educación Especial tuviese lugar. Es así como estos cuestionamientos se dieron forma alrededor de otros sujetos y contextos, apareciendo la Educación Indígena como una posibilidad que permitiría concebir la Educación Especial desde otras perspectivas para encontrarle posibles respuestas a esas preguntas.

Comprendiendo que las comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales vienen abanderando procesos educativos que fortalecen su cultura como grupo étnico, y que al mismo tiempo les permite dar una mirada al exterior y entablar un diálogo con el otro, nosotras como maestras en formación de la Licenciatura en Educación Especial, queremos y creemos que podemos hacer parte de ese diálogo constructivo; desde esta perspectiva, se pretende trabajar nuevos campos poco o nada abordados desde la Licenciatura, surgiendo así la idea de plantear este proyecto como una alternativa y reconocimiento de la diversidad, no sólo como discurso sino como prácticas educativas dentro la Educación Especial.

¹Tomado de: http://ayura.udea.edu.co/programas_pensum/prog_1604.htm

Dado lo anterior, como estudiantes en formación, concebimos una Educación Especial desde una perspectiva intercultural que nos aproximara a un núcleo común que es el de educar con la premisa que todos somos seres especiales y diferentes, venimos de distintos contextos, realidades e historias; en el que se incluye la cultura que envuelve al sujeto, que lo constituye desde su lenguaje, pensamiento, costumbres y estilos de vida.

Durante este proceso iniciamos con la revisión y análisis de varios trabajos de grado de la Facultad de Educación (U de A) e investigaciones que se encontraron en artículos y libros de circulación nacional. Esta revisión se hizo por medio del Sistema OPAC de la Universidad de Antioquia, en tanto hace referencia a la etapa inicial de formulación del proyecto, el cual se fue ampliando durante el proceso investigativo; de igual manera se retomaron documentos creados desde 1995 para identificar aspectos trabajados, ausencias y otras posibilidades de interpretación referidas a representaciones e imaginarios colectivos en comunidades indígenas desde la pregunta por las relaciones entre Educación Especial y Educación Indígena.

Por tanto, el desafío consistía inicialmente en diseñar una estrategia pedagógica que sirviera para el mejoramiento educativo de los niños y niñas de esta comunidad desde el conocimiento contextualizado en los valores de la cultura indígena, desarrollando capacidades propositivas para la vida en comunidad, construyendo el tipo de escuela que se ajuste a sus especificidades culturales.

Sobre las relaciones entre Educación Especial y Educación Indígena en este momento, desde el *ámbito de la Educación Especial*, no se han desarrollado ningún tipo de trabajos de grados o investigaciones que apunten o converjan con la Educación Indígena ni en la licenciatura ni en la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia, en ningún momento se evidencia el encuentro de la Educación Especial con la Educación Indígena como aspecto importante dentro de la practica como docentes investigadores.

Por otro lado, encontramos un artículo escrito por Alexander Yarza De los Ríos (2005) el cual plantea que ha existido una atención a la diversidad del alumnado desde algunas instituciones educativas colombianas. La "diversidad" no se restringe a la limitación o la capacidad excepcional como lo plantea la legislación nacional sobre integración educativa. Por tal motivo, cobija a otras "poblaciones vulnerables": indígenas, desplazados, minorías lingüísticas, afro-colombianos. Estas "poblaciones" han liderado procesos de reivindicación de sus derechos, entre los cuales incluyen el de una educación autóctona que respete sus múltiples diferencias.

Después de notas esta inminente ausencia, la pretensión de esta investigación se encauzó precisamente, hacia el acercamiento al resguardo indígena de Nusidó, situado en el municipio de Frontino al occidente de Antioquia, para reflexionar sobre los retos y perspectivas del encuentro entre Educación Especial y Educación Indígena buscando vivir y comprender la imagen del educador especial como un educador para la diversidad, trascendiendo el rol de educadoras para la discapacidad y encontrarnos en otras educaciones como lo es la *Educación Indígena*.

Desde esta perspectiva nos planteamos las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los retos y perspectivas que surgen del encuentro entre la Educación Especial y la Educación Indígena a partir de diversas experiencias educativas, comunitarias e investigativas en Nusidó, Frontino, licenciatura en pedagogía de la madre tierra? ¿De qué manera inciden estas experiencias en los procesos de formación e investigación de las estudiantes y asesores de la licenciatura de la Universidad de Antioquia?.

Estas preguntas nos llevaron a formular como objetivo principal reflexionar sobre algunos retos y perspectivas que surgen del encuentro entre Educación Especial y Educación Indígena a partir de diversas experiencias educativas, comunitarias e investigativas, permitiendo analizar su posible incidencia en los procesos de formación e investigación de las estudiantes y asesores de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

Para dar respuesta a nuestros cuestionamientos construimos nuestro informe en tres apartados, en los cuales pretendemos reflejar nuestras experiencias, análisis y transformaciones conceptuales, personales y profesionales. En el primer apartado encontramos el marco conceptual alrededor de la educación, Educación Especial, Educación Indígena, interculturalidad, multiculturalidad y diversidad cultural, de igual manera, explicar el diseño metodológico que orienta nuestro proceso investigativo. En el segundo, narramos nuestras experiencias mediante distintos relatos que dejan ver la transformación en los sujetos que participamos en el proceso y finalmente, plasmamos las reflexiones y conclusiones que arrojó nuestra historia.

Para terminar, estas letras que se encontrarán aquí plasmadas no es más que una invitación a vivir con nosotras una historia escrita a diez manos entre cientos de pensamientos, deseos y emociones que nos atravesaron y transformaron; ahora la dejamos en sus manos para que también puedan vivirla, sentirla y preguntarse por lo escrito, por lo que falta y por lo que ustedes estén dispuestos a escribir.

CAPÍTULO UNO

CONTEXTUALIZACIÓN, MARCO CONCEPTUAL Y DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

A continuación se presentara una breve contextualización de los diferentes espacios en los cuales pudimos vivir las experiencias que alimentaron nuestro proyecto de investigación.

1.1.1 FRONTINO, NUSIDÓ, EMBERA



“El municipio de Frontino está ubicado al Noroccidente del Departamento de Antioquia, a 172 Km de la ciudad de Medellín; su temperatura media es de 20°C y sus principales actividades económicas son la agricultura, la minería y el comercio. El tiempo promedio que se toma de Medellín al municipio es de 4 o 5 horas por el túnel de occidente. En este municipio se encuentran ubicados 4 resguardos indígenas de la etnia Embera Eyabida: Nusidó, Murrí pantano, Chaquenoda y Amparradó Alto y Medio. Estos resguardos están ubicados en la zona del valle de Murrí y están conformados por 22 comunidades, en las cuales se evidencia la pauta tradicional de asentamiento estableciéndose cerca de fuentes de agua que pueden ser grandes ríos, pequeñas quebradas y riachuelos.

La comunidad de Nusidó está situada entre el municipio de Frontino y el corregimiento de Nutibara; por tanto, tiene transporte terrestre en línea, carro de carga, bicicleta o moto. El tiempo máximo de llegada es de dos a tres horas. La escuela está en el centro de la comunidad y los niños y las niñas se demoran diez a quince minutos para llegar”.²

Arribar a este lugar implica hacer un recorrido por carretera destapada desde la salida del casco urbano de Frontino hacia Nutibara. Son caminos angostos y pantanosos, pues en esta zona llueve con frecuencia y la carretera se ve altamente afectada. Durante el trayecto hacia Nusidó se ven algunas casas aisladas de familias campesinas, y a su llegada se ve al lado derecho de la carretera la casa del profesor y otras tres a su alrededor, las cuales son el lugar principal de la comunidad. Al otro costado de la carretera, está ubicada la escuela construida físicamente con material concreto, con techo de zinc, dividida en tres salones con una escasa dotación de sillas, mesas y tableros en forma de tambo, como la mayoría de las casas de la comunidad, pero estas son construidas en paja, madera y bareque.

La comunidad está constituida aproximadamente por 22 familias que llegaron de otras comunidades Embera a Nusidó. Relatan miembros de su comunidad que ellos fueron llegando y que un terrateniente de la época les dio la casa que en la actualidad es la casa del profesor y unos terrenos en los que cultivaron inicialmente tomate y papas. Así fue como se constituyó la comunidad.

La escuela indígena Nusidó se fundó durante la década de 1980. Su historia data de cuatro profesores que recogen la experiencia educativa en la comunidad, el primero, un profesor Kapunía³ que propone una escuela en la que se trabaja por recuperar las costumbres indígenas, el segundo un profesor indígena que se preocupa por enseñar el

² Instituto Departamental de Educación Indígena, 2007. Informe sobre el contrato de servicios 2006-sg-15-450 sin edificio Cobertura Educativa Indígena 2006, pp. 11-15.

³ Palabra indígena que significa hombre o mujer no indígena.

castellano y acercarlo a la cultura occidental, el tercero y el cuarto respectivamente, son los profesores que actualmente están en la escuela, un profesor y profesora indígenas, cada uno y una tiene funciones distintas. El profesor por ejemplo, se encarga del trabajo en la escuela con los niños y niñas inscritos, la profesora por su parte hace un rastreo de los y las que no están en ella y va a sus casas para invitarlos e invitarlas a la escuela a que asistan.

La palabra Embera es utilizada por los propios integrantes de este grupo para autodenominarse y significa gente. La lengua la clasifican: perteneciente al tronco lingüístico Choko. La organización tradicional es segmentaria, con niveles de articulación muy flexibles entre las unidades familiares, locales y regionales. Se localizan desde la provincia del Darién, en límites con Panamá, hasta los ríos fronterizos con el Ecuador.



Mapa Comunidades Embera en Antioquia

Se subdividen en: Embera Dóbida, Embera Eyabida y Embera Oibida, con diferencias dialécticas y, en menos medida, aspectos culturales. Se encuentran dispersos en los municipios de Urrao, Frontino, Dabeiba, Mutatá,

Chigorodo, Turbo, Vigía del Fuerte y Murindó. En el departamento de Antioquia podemos encontrar tres grupos.

Los Embera Oibida o Chami: Son la gente que vive en las laderas de las cordilleras y cuyo principal asentamiento es en la vereda Cristianía, municipio de Jardín. Hay otros asentamientos importantes en los municipios de Bolívar, Puerto Berrio, Segovia, Valparaíso, Turbo, San Pedro de Urabá y Chigorodó. Su modo de vida está estrechamente ligado a la tradición de cimarronismo Embera para resistir a los españoles y enemigos y vivir según su cultura.

Los Embera Dóbida: Dóbida traduce literalmente habitantes de los ríos, se integra de Vida; que significa lugar donde vivimos, y Do: río. Son la gente cuyo eje de su modo de vida gira en torno al río, sus casas y huertos están a orilla del río, allí la pesca es una actividad permanente, aunque también hacen recorridos de cacería y recolección de recursos del bosque, y los transportes se hacen obligatoriamente por vía acuática, para lo cual son especialistas en labrar hermosas canoas y canaletes (remos). Se encuentran ubicados en los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó.

Los Embera Eyábida: Denominados o llamados también Katíos viven monte adentro, en los lugares más aislados y de difícil acceso, ocupan el territorio de los antiguos Katíos y de allí se deriva su denominación. Se localizan en los municipios de Uramita, Dabeiba, Frontino, Tarazá, Mutatá, Chigorodó, Apartadó, Turbo, Urrao, Zaragoza, El Bagre, Carepa, Ituango y Cáceres. Para su comunicación deben construir senderos y caminos, y a diferencia de los Dóbida, no construyen hermosas canoas sino rústicas balsas, amarrando varios palos; sólo se usa para el transporte de carga río abajo y se hace imposible arrastrarla hacia arriba. Esto se da en algunas zonas, no en la mayoría.

Demográficamente, el grupo Embera representa un alto porcentaje de población en el país, ubicados en el Chocó, Antioquia, Córdoba, Risaralda, Caldas, Valle, Cauca y Caquetá, en Antioquia son aproximadamente 13.000 habitantes.

El sistema de vida es el que ha caracterizado a muchas etnias, cuyo hábitat es el bosque húmedo tropical: agricultura migratoria, cacería de animales silvestres y pesca. Actualmente la actividad económica principal es la siembra de plátano, maíz, banano, achín, caña de azúcar y cacao, combinada con la recolección de frutas silvestres. Conservan la lengua materna, parte de la indumentaria especialmente las mujeres, los adornos, la pictografía corporal, prácticas curativas, técnicas agrícolas, artesanales y algunas prácticas religiosas.

La organización social está estructurada a partir de las familias extensas, compuestas por los padres y los hijos con sus respectivos cónyuges y nietos. Tradicionalmente cada una de estas unidades familiares viven hacia la parte media alta de la orilla de los ríos. Desde hace unos 18 años, muchas familias, han creado pequeños caseríos de habitación esporádica o estacional.

Los Embera poseen una estructura socioeconómica cuya unidad productiva es la familia. En su interior existe una relativa división de tareas y oficios. Las mujeres participan de la recolección del maíz, limpieza de caña, cuidado de los niños y animales, preparación de alimentos y elaboración de algunas artesanías. Los niños ayudan al trabajo familiar y los más grandecitos se encargan de los pequeños.

No hay una división entre el tiempo de trabajo y el tiempo libre; cada núcleo productivo tiene libertad para decidir el tiempo de actividades, como realizarla y como consumir los productos. La mayoría producen para el autoconsumo, permitiendo un tipo de organización liviana a cada individuo.

A pesar de ésta poca producción, en general los Embera están bien relacionados con el ambiente natural y esto les proporciona comida suficiente. Esto impone un ritmo que no hay necesidad de trabajar mucho, por que además, las actividades más pesadas son realizadas en comunidad a través de mingas o mano cambiada, como le dicen ellos.

Los Embera no están ligados definitivamente a un solo lugar; están siempre moviéndose de un sitio a otro, buscando nuevos territorios y recursos. Es común que tengan dos o más fincas que denominan abajo y arriba, que por estar en diferentes altitudes, proporcionan cosechas estacionales durante todo el año, trasladándose toda la familia durante temporadas según los ciclos productivos a sembrar o recolectar cosechas.

Después de la recolección y de dejar la tierra produciendo o descansando, distribuyen los productos y unos pocos excedentes los comercializan con campesinos negros o mestizos de la región, por artículos de primera necesidad y que no pueden autoabastecerse, como la sal. El intercambio comercial, es muchas veces de trueque. Después de esto, regresan a la otra finca para continuar con el mismo sistema económico de producción⁴.

⁴ Tomado de: Instituto Departamental de Educación Indígena. INDEI. (2003). Descripción histórica. Proyecto Educativo Comunitario. PEC. Organización Indígena de Antioquia.

1.1.2 MICROCENTRO INDÍGENA DE FRONTINO

La Red Educativa Indígena constituida en la Organización Indígena de Antioquia⁵ (OIA), hace referencia a la construcción de un sistema educativo indígena comunitario donde participan docentes de los pueblos indígenas del departamento, descentralizado y participativo, que articula la educación formal, no formal e informal, con los niveles de básica, media y superior. Esta estructura busca asegurar una mayor efectividad en la prestación del servicio educativo, según las características culturales y contextuales, e ir armando un tejido que fortalezca la calidad de la educación y la capacidad gestora, aumentando las oportunidades de autonomía y participación comunitaria. Esta red educativa se desencadena en torno al microcentro.

El microcentro indígena en Frontino, es un espacio de formación pedagógico descentralizado y participativo donde asisten maestros y maestras, comunidad donde se lleva a cabo este espacio, se realiza cuatro veces al año para la construcción colectiva de su política educativa, analizando y reflexionado sobre sus propios métodos educativos y culturales. Este espacio es realizado y programado por los docentes indígenas del mismo municipio, en colaboración con el Instituto Departamental de Educación Indígena (INDEI) entidad perteneciente a la Organización Indígena de Antioquia. (PEC, 2003, pp. 90-94)

El microcentro es entendido como un proceso pedagógico pensado desde componentes investigativos, organizativos desde las políticas de esta organización, se está convirtiendo en la aproximación más real y concreta del pensamiento y hacer de la comunidad educativa, en este sentido, se asume como espacio que responde y plantea horizontes acordes a las demandas de

⁵ Institución de carácter público especial que agrupa a las comunidades indígenas del departamento de Antioquia.

la etnoeducación, necesidades, problemas, expectativas y contextos de los indígenas. (PEC, 2003, pp. 90-94)

La construcción de conocimiento a partir de la práctica y los problemas que plantea la realidad serán punto de partida específico en cada zona para un ritmo e itinerario de construcción de conocimientos pertinentes que respondan a problemáticas relevantes, mediante dinámicas investigativas en donde los maestros, alumnos, y especialistas indígenas se convocan en el análisis de su realidad física, social y cultural.

El saber entonces estará dado en términos de suministrar conocimientos básicos a través de los cuales pueda acceder a diversas fuentes de información y comprender fenómenos generales que determinan las dinámicas de ordenamiento social, relaciones económicas y transformación cultural. Para ello el suministro de materiales de consulta y la orientación básica que le permita procesar la información ofrecida por los medios de comunicación y medios informáticos, será fundamental.

1.1.3 LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA

Esta propuesta refleja el diálogo entre la Universidad de Antioquia y la OIA mediante un convenio entre la Secretaria de Educación Departamental; se establece por requerimientos de la Organización con la implementación de sus cinco políticas organizativas: cultura y educación, gobierno y administración, género, generación y familia, salud, territorio y medio ambiente, siendo estas tres últimas políticas sus énfasis, desde la universidad se realizan dos seminarios formativos que son Proyección comunitaria y Lenguajes y comunicación.

Esta Licenciatura surgió en agosto de 2005, por la necesidad de reparar la deuda histórica con los pueblos indígenas de nuestro país, a los cuales se les ha negado la posibilidad de hacer parte de un diálogo educativo y

cultural. En esta se preparan a nivel universitario los maestros, maestras y autoridades indígenas del departamento de Antioquia que están encargados de la educación de niños, niñas y jóvenes.

La educación que proponemos debe estar en capacidad de incluir en los procesos formativos de las nuevas generaciones [...] mientras al mismo tiempo se propicia el diálogo de saberes con otras culturas, desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora que permita romper con penosos y delicados procesos históricos de asimilación, aculturación y pérdida de la identidad. De este modo, la experiencia de la Escuela de Gobierno y Administración Indígena y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre, que venimos construyendo en equipo la Organización Indígena de Antioquia y la Universidad de Antioquia, se nutren del pensamiento que los pueblos originarios han mantenido desde siempre. (Green, 2007, p.3)

Esta licenciatura en proceso de acreditación cuenta con la participación de líderes (no escolarizados), maestros y maestras (en ejercicio) y bachilleres de los pueblos Embera, Tule y Senú, provenientes de las zonas de Bajo Cauca, Urabá Norte, Urabá Sur, Occidente, Suroeste, Atrato Medio, cualificando su proceso educativo y el fortalecimiento cultural.

Los encuentros de la licenciatura se realizan a *nivel regional* Medellín en la Universidad de Antioquia, una vez por semestre, a *nivel zonal* en los municipios de procedencia, dos veces por semestre, por último, a *nivel local* llevados a cabo en sus comunidades.

1.2 NUESTROS CONCEPTOS, NUESTRAS MIRADAS

1.2.1 EDUCACIÓN

La pregunta por la educación nos lleva a adentrarnos por diferentes caminos posibles de recorrer en busca de respuestas. Se podría afirmar que como punto de partida, la educación guarda una historia, una herencia y un ideal de humano, lo que en otros términos podríamos llamar los fines de la educación.

Los fines de la educación determinarán, en una época particular, para unos sujetos específicos inmersos en una cultura concreta, acciones y procesos susceptibles de transformación, en tanto las sociedades, las culturas y las prácticas sociales muten en función de las exigencias internas y universales.

Si se analiza la historia de la educación es fácil advertir que no ha habido consenso entre las distintas culturas acerca de las metas que deberían perseguirse. La meta ha dependido de lo que cada una de ellas ha considerado deseable en un tiempo determinado, del ideal de ser humano que han concebido. Incluso en cada cultura las metas educativas cambian según la clase social a la cual pertenece el educando. (Gómez, 2004).

Históricamente, la pedagogía y la antropología filosófica han configurado su razón de ser alrededor de la reflexión sobre los fines de la educación y las relaciones y procesos que en su interior se entretajan. Los acelerados desarrollos que desde mediados del siglo XIX se suscitaron al interior de otros campos del conocimiento, le dieron cabida a discursos sobre lo humano y la educación formal orientados, por ejemplo, desde disciplinas como la sociología y la psicología.

Lo anterior permite inferir los múltiples matices que caracterizan la educación, así como las vertientes que han justificado la especialización del saber. En esta línea, desde la

perspectiva de la sociología de la educación, vista como práctica social, Emile Durkheim (1973, p.12) expone:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política como el medio especial al que esta destinado particularmente.

Desde esta perspectiva, que se podría traducir en acciones eminentemente transmisionistas, la educación a través de instituciones creadas especialmente para ello, socializa metódicamente a las generaciones jóvenes por parte de los adultos “eruditos”. Dicho proceso garantiza la transmisión de creencias, conocimientos, valores e ideales, así como patrones de conducta homogéneos propios de una época y cultura. Lo anterior materializado en la labor de una entidad social específica: la escuela. En palabras de Carlos Skliar (2003, p. 147):

[...] la educación institucional, la institución educativa, la escuela, es una joven invención y un producto de aquello que denominamos modernidad. Las conclusiones, ya conocidas, sobre la relación entre modernidad, educación y escuela son evidentes: el tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que solo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro.

En ese sentido, la escuela se configura como el espacio imprescindible después de la familia, para la formación de ciudadanos capacitados para el ejercicio de sus deberes y derechos, así como para responderle a la sociedad con su productividad dentro del

sistema; hecho que lo configura como miembro de un grupo social que se mueve en búsqueda de la consecución de objetivos comunes.

Otro matiz de la educación, la ubica como instrumento, medio y/o estrategia para la edificación de la nación y la nacionalidad; según Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005, p. 15): “[...] en este sentido, la educación ha sido una vía privilegiada para garantizar la presencia del Estado en el territorio nacional y como instrumento de formación de los ciudadanos en un proyecto de nacionalidad.”

Las reflexiones que desde la educación como acto político y económico surgieron a finales del siglo XIX, ubicaron los fines de la educación centrados en las especificidades del desarrollo de las particularidades nacionales. Configurándose nuevos sistemas sociales hegemónicos, producto del legado colonial.

Hoy en día, los discursos sobre los fines de la educación enfatizan en el mutuo juego de interdependencia entre lo local y lo global. Los discursos sobre la globalización imponen una lógica neoliberal en la cual el capitalismo absorbe las potencialidades locales y las convierte en mercancías. Surgen discursos sobre la tolerancia y la diversidad, los cuales ahora son cruciales en el planteamiento de los fines de la educación. (Garcés, 2007, p. 4)

El término interdependencia que se enmarca dentro del fenómeno de la globalización de las naciones, conduce a una aparente homogeneidad de los sistemas educativos de cada nación, más allá de las tradiciones y particularidades de los distintos países. De ahí que en la actualidad la valoración de la educación ha llevado a que se establezcan pactos internacionales, en la que se le considera como un derecho fundamental de toda persona; en los Foros y Convenciones Internacionales se aboga por su legitimación, como en el caso del *Informe Delors* (1994, p. 290), a la UNESCO:

La educación es un derecho fundamental de la persona y tiene un valor humano universal: el aprendizaje y la educación son fines en sí; constituyen objetivos que deben buscar tanto el individuo como la sociedad; deben ser desarrollados y garantizados a lo largo de toda la existencia de cada cual.

A lo largo del último siglo, dependiendo de las prioridades de Estado y del contexto de desarrollo de cada país, se han presentado diferentes manifestaciones de los pactos sociales en educación con respecto a las necesidades del capital humano.

Dentro del contexto colombiano, el crecimiento demográfico, la acelerada urbanización, así como la presión ejercida por otros gobiernos con respecto a la ampliación de la cobertura del servicio educativo, determinaron un largo periodo en el que el tema de la educación pública fue asumido de manera centralizada por el gobierno, a la vez que la educación privada cobra fuerza en los centros urbanos del país. Para los años noventa, las presiones internacionales y las grandes cumbres en materia educativa, llevaron a que la asamblea nacional constituyente replantea la participación ciudadana en la construcción de políticas públicas trascendentales, entre ellas la educación. Con dicho marco legal, se llevaron a cabo dos grandes procesos de participación nacional: el primero en torno a la ley general de educación el segundo para la formulación del primer plan decenal. Aunque éstas no alcanzaron a consolidarse cuando ya venían generándose contrarreformas sin tenerse en cuenta la participación ciudadana. (Cajiao, 2004)

En los últimos ocho años la política educativa ha vuelto a centrarse en planes y programas cocinados en el ministerio de educación, con énfasis en el desarrollo de mecanismos de control y de estrategias de eficiencia, dejando de lado las grandes discusiones sobre el sentido del sistema educativo en relación con el desarrollo humano y con las grandes problemáticas del país.

A esta tendencia de corte más tecnocrático ha contribuido la profunda crisis económica que se evidenció a partir de 1998, el fracaso del proceso de negociación con los grupos armados, y el impulso de la estrategia de seguridad democrática que aumenta de forma notoria el presupuesto militar. Así, la participación ciudadana en la discusión de la educación ha dejado de ser prioritaria. (Cajiao, 2004)

Es evidente que la tradición de siglos en los que la participación ciudadana ha sido nula y el poder y las disposiciones del país han estado a cargo de muy pocos, prolongando las relaciones hegemónicas que nos rigen desde el periodo de la colonización, junto con los conflictos de orden público que nos aquejan; no se transforman ni con una década de discursos democráticos, ni con los esfuerzos de pocos que le apuestan a otros fines de la educación.

¿Será imposible la tarea de educar en la diferencia? Afortunadamente es imposible educar si creemos que esto implica formatear por completo a la alteridad, o regular sin resistencia alguna, el pensamiento, la lengua y la sensibilidad. Pero parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto. Una educación que apueste a transitar por un itinerario plural y creativo, sin reglas rígidas que definan los horizontes de posibilidad. (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 210)

La educación llena de vertientes y ramificaciones puede ser comprendida de diferentes maneras: como socialización, transmisión, acto político, derecho, servicio, como escolarización. Los sujetos se han construido a partir de ella, la han edificado, la han transformado, la han fragmentado, tomando de ella lo que mejor se ajusta a sus particularidades, a sus diferencias con respecto al otro y a los otros.

La diferencia – sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de cuerpo, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc. – todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda soportarse como lo contrario de diferencia. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un *estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible* en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de mejor caracterizar qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, 2001, p. 8)

Como se ha denotado en los párrafos anteriores, la educación, llena de vertientes y ramificaciones, no nos muestra un único panorama; los seres humanos han tomado de ella lo que mejor se ajusta a sus particularidades, a sus diferencias con respecto al otro y a los otros. Su reinención y resignificación busca, a través de ella, darle solución y control a las situaciones problema que la comunidad que le rodea, genera.

La revisión del recorrido histórico que configura la Educación Especial, así como la Educación Indígena, nos permite reconocer a la educación como centro de reflexiones que indaga respuestas a los enigmas que han generado las poblaciones indígenas, así como las poblaciones en situación de discapacidad. Un acercamiento a los procesos que se han llevado a cabo en su interior, respectivamente, nos brindará elementos de análisis para un posible encuentro entre estas dos especificidades del saber, Educación Especial y Educación Indígena.

1. 2. 2. EDUCACIÓN ESPECIAL: RASTROS

*No hay otro puro, no hay un Yo puro:
“Porque todos los átomos que me pertenecen,
también te pertenecen”
Walt Whitman*

Una mirada retrospectiva a la historia de la Educación Especial nos remite a aquellos lugares e instituciones que durante la primera mitad del siglo XX se dedicaron a albergar aquellas personas que por una u otra razón nacían *anormales*, como afirma el pedagogo Belga Ovide Decroly (1934): “los absolutamente inútiles para todo servicio y actividad, o los peligrosos, o los que presentan enfermedad física grave e incurable, serían recogidos en hospicios o en asilos, donde recibirán los cuidados requeridos por sus estado [...]”⁶(Decroly 1934, citado en Pérez de Lara 1998, p.28)

Durante este momento histórico (1900-1940), el déficit o trastorno se centraba en la persona y la atención institucional era principalmente de asistencia y cuidado (con influencias pedagógicas experimentalistas). Esto sin tener en cuenta las técnicas e intereses médico-pedagógicos de Jean Marie Gaspard Itard por “civilizar” y educar a Víctor⁷, *el niño salvaje* que encontró en los bosques de Aveyron a finales del siglo XVIII y con quien inició un proceso médico - instructivo a principios del siglo XIX.

Posteriormente, entre la década de 1960 y 1970, un movimiento basado en las consideraciones de diversos campos, cobró gran fuerza e impulsó cambios significativos en la concepción de la deficiencia y la Educación Especial. Dicha transformación trajo consigo una nueva representación de la deficiencia desde una perspectiva educativa, es así como a nivel conceptual emergió el término de

⁶ Ovide Decroly. Estudios Pedagógicos y Psicológicos sobre el niño anormal, (Introducción crítica de Alfredo Fierro Bardají) Ed. CEPE Madrid, 1993 (Tomado de la edición de 1934 de Francisco Beltrán).

⁷ Para mayor contextualización acerca de la historia de Víctor, el niño salvaje de Aveyron remitirse a Pérez de Lara Nuria (1998).

necesidades educativas especiales en un intento por transformar el tradicional lenguaje referido a la deficiencia; a nivel práctico, surge la llamada *integración educativa*, la misma que ha promovido cambios en la concepción del currículo, en los métodos de enseñanza y en las acciones y competencias de las administraciones educativas.

La historia de la Educación Especial se ha escrito bajo un gran entramado de términos, conceptos, discursos, paradigmas, todos ellos ropajes, arandelas, maquillaje, ilusiones, eufemismos, espejismos. La Educación Especial no puede entenderse desde una sola posición teórica, pues indudablemente ha sido permeada por distintas disciplinas, que a su vez se han empeñado en resolver el problema de la diferencia y la *anormalidad*, como es el caso de la medicina y la psicología, la primera, ya desde la época de Víctor, el niño encontrado por Itard, suponía planteamientos y técnicas de categorización y clasificación de los trastornos y las deficiencias; después, María Montessori, Eduoard Séguin, Ovide Decroly, Alice Descoeurdes, entre otros, además de ser pedagogos de la época, también ejercían la medicina. Por su parte, la psicología y la psiquiatría han aportado a la Educación Especial los procesos de especialización y categorización de los campos de intervención pedagógica y social. En relación con lo anterior, Nuria Pérez de Lara (1998, p.41) afirma que:

En la conformación de sus prácticas, la disciplina de la Educación Especial ha discurrido siempre junto a otras disciplinas, ha nacido de ellas y con ellas, se ha distanciado de unas y se ha acercado a otras, según los momentos de sus procesos en que fijemos nuestra atención.

Ahora bien, Colombia no ha sido ajena a las diferentes construcciones discursivas que se han producido a lo largo de la historia de la Educación Especial con sus modificaciones y continuidades. A principios del siglo XX, la Educación Especial fue concebida, en nuestro país como *“educación o pedagogía de anormales”*, esta propuesta pedagógica procedente de países como Francia, Bélgica, Alemania, Estados

Unidos, entre otros, tuvo lugar en diferentes espacios institucionales del país.⁸ De esta manera, todo un conjunto de instituciones, prácticas, discursos, sujetos y técnicas se incorporaron en esa época a nuestro saber pedagógico; ahora bien, en los distintos espacios institucionales donde tuvo lugar la “*pedagogía de anormales*” funcionaron primordialmente, “las tecnologías médico-psicopedagógicas”, las cuales se materializaron en prácticas y discursos pedagógicos, psicológicos, psiquiátricos y biomédicos sobre los estudiantes que en ese entonces eran llamados *anormales* pero que podían ser *educables*. (Yarza y Rodríguez, 2005).

Asimismo, a partir de la década de 1980 y en la actualidad, la Educación Especial ha incluido dentro de sus planteamientos discursivos y prácticos conceptos como integración, inclusión, diferencia y diversidad (cultural, ideológica, de género, etc.), planteándose así nuevos retos y perspectivas que surgen de pensar en el educador especial como un *educador para la diversidad* en todos sus sentidos, intentando, de igual manera, invertir esa mirada *patologizante* que nos ofrece la perspectiva médico-psicopedagógica (imperante en nuestro campo desde hace varias décadas), en esa urgencia de liberar aquellas voces que no han sido escuchadas y rescatar esas historias que no han podido contarse, debido a que como sostiene Ana María Morales (2007, p.6):

Históricamente la Educación Especial ha manejado la dicotomía racional/irracional, como parte del discurso que construye la identidad de los sujetos, con necesidades especiales, reflejada en los discursos pedagógicos, y en las prácticas educativas que pretende llenar vacíos o subsanar fallas en su desarrollo.

⁸ Casa de Menores y Escuela de Trabajo (Antioquia, Cundinamarca, Santander, Caldas, Atlántico), Colonias Vacacionales (Antioquia, Cundinamarca), Escuelas Especiales, Escuelas de Sordomudos y Ciegos e Instituto Médico Pedagógico (Antioquia, Cundinamarca), facultad de Medicina de Universidad nacional de Colombia (Bogotá), Escuelas Normales de Institutores (Medellín) y Servicios Médico Escolares ó Medico- Pedagógicos (Cundinamarca, Antioquia) (cfr. Yarza y Rodríguez, 2005)

Entendido de otra manera, el loco, el niño, la mujer, el sordo, el discapacitado, en lugar de ser escuchados, son marginados por una sociedad en la cual sus diferencias no tienen lugar, trasladando así al Otro lo *diferente*, lo *anormal*; ese Otro que nos muestra la realidad que no queremos ver, la realidad de una sociedad que nos invita a disfrazar, a desdibujar y a normalizar ese *otro* que no puede escribirse con mayúscula. Ahora bien, invertir esa mirada requiere para nosotros, direccionarla de modo que podamos ver de otra manera, tal como afirman Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara (1997, p.8):

La imagen del otro no como la imagen que miramos, sino como la imagen que nos mira y que nos interpela. Se trata entonces, de ver cómo la mirada del loco, del niño, del primitivo, del marginado, del extranjero o del deficiente es capaz de inquietar el edificio bien construido de nuestra razón, de nuestra madurez, de nuestra cultura, de nuestra buena socialización o de nuestra normalidad.

Por su parte, Carlos Skliar (1998), plantea una mirada política, cultural y epistemológica sobre la Educación Especial que la descentra del eje patologizante, clínico y exclusivamente biomédico y la circunscribe en nuevas coordenadas que incorporan problemáticas de disciplinas como la antropología cultural, la pedagogía crítica, la sociología histórica, los estudios culturales, entre otras.

[...] la Educación Especial no es una cuestión de medicina o de pedagogía terapéutica o de pedagogía correctiva sino un problema epistemológico. Entre tanto el concepto de epistemología no se refiere aquí a su habitual acepción filosófica sino a las relaciones entre poder y conocimiento, dentro de una perspectiva foucaultiana. (Skliar, 1998, p. 21).

Esta epistemología posibilita la introducción de problemas de identidad, género, procedencia de clase, explotación, discriminación racial, religión, despolitización, participación ciudadana, control, discursos del desarrollo y la funcionalidad, hegemonía

cultural, literatura, el post-estructuralismo, la filosofía de la diferencia, etc. Entonces, “[...] al establecer una nueva mirada epistemológica, las fronteras se diluyen, ya no existe un ‘centro’ -la normalidad- y una ‘periferia’ -las anormalidades-, no existen verdades fijas e inmovibles” (Skliar, 1998, p. 21)

Introducir estas problemáticas en la Educación Especial, implica entonces comenzar a ‘des-psicologizar’ las prácticas, las instituciones, los métodos, los fines desde este discurso, es decir, conduce a descentrarnos de la psicología como marco exclusivo de interpretación de prácticas de enseñanza, formación de maestros, investigaciones, entre otros; es pretender también, decolonizar nuestro pensamiento y quehacer pedagógico, significa dejar atrás los *argumentos de completud, del futuro, de la lógica de la explicativa, de la normalidad y la diferencia*⁹, para dar paso a nuevas formas de pensar la Educación Especial, donde “[...] la diferencia debe ser reconocida y aceptada en su justa dimensión de diferencia, sin ambigüedades e hipocresías, sin etnocentrismos ni discursos colonizadores que pretendan cambiarla o argumentos modificarla hasta reducirla.” (Morales, 2007, p. 7), pues que otra cosa puede ser la diferencia, más que la confirmación de que somos seres humanos únicos e irrepetibles y que cada uno somos un mundo aparte, independiente de nuestra cultura, creencias, pensamientos ó estatus social al que se pertenezca.

Ahora bien, no se trata de recriminar lo hasta ahora dicho y hecho por la Educación Especial, pues ¿Qué sería del hombre sin historia?, la idea es buscar una complementariedad para ésta desde otros discursos que logren resignificarle y darle una nueva perspectiva no sólo a sus discursos, pues estos se quedan, por lo general, en la simple oratoria, sino también a sus prácticas, a su sentido pedagógico, a su razón de ser y de querer hacer en términos de *formación*, dejando a un lado esa mismidad egocéntrica y hegemónica que por décadas a perpetuado la *educación*, una educación

⁹ Argumentos educativos de los que hace mención Skliar en su texto “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”, cuestionando las formas hegemónicas en que se concibe la educación actual.

en la que el *diferencialismo* o esa necesidad de nombrar *la diferencia* del *Otro* desde una connotación peyorativa, apartándolo, separándolo, distinguiéndolo de lo “normalmente correcto” ha imperado por mucho tiempo y ha relegado *las diferencias*, ya sean sexuales, de género, de lengua, edad, estatus social, entre otras, al plano de lo “indeseable”, “lo anormal”, “lo negativo”. En palabras de Carlos Skliar (2005, p. 16):

[...] la Educación Especial, así como la educación en general, no se preocupan por las diferencias sino por aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”; por los “extraños”, o tal vez en otro sentido por “los anormales”. [...] Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”; esto es, una actitud -sin dudas racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades con relación a la vasta generalidad de las diferencias.

Por tanto, desde una perspectiva crítica e intercultural de la Educación Especial se apunta a dejarnos de preguntar por los “diferentes” y sus rasgos, sus características, su pensamiento, su forma de comunicarse, etc., para preguntarnos si es realmente en *las diferencias* donde se halla el problema; si es realmente la mujer el problema de la diferencia de género, si es realmente el indígena ó el afro el problema de la diferencia de etnia, si es realmente el sordo ó el extranjero el problema de la diferencia de lengua, es decir, como nos sugiere Skliar (2005) en su texto llamado del mismo modo “*Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad*”; dejar de lado esa lógica binaria que nos insinúa vehementemente que donde hay algo bueno siempre existirá lo malo, oposiciones binarias o dualismos categóricos donde siempre encontraremos de un lado lo deseable, lo genuino, lo positivo, y del otro lo inverso, lo opuesto; para dar paso al reconocimiento del *Otro* en su justa dimensión de *ser otro ser*, un ser diferente a mí pero no inferior.

Asimismo, asumir la Educación Especial desde una perspectiva crítica intercultural, implica comprender que la *alteridad* estará siempre presente en toda relación humana, y por tanto, en las relaciones que se tejen en el plano educativo, y que más que hablar de *tolerar* a ese otro que es diferente a mí, se trata de confrontarlo para entenderlo en toda su dimensión, de asumir su singularidad y debatirla para luego entenderla, pero no ignorarla en nombre de la tolerancia, pues ésta muchas veces se convierte en un eufemismo más dentro del discurso del respeto por la diferencia, tal como lo afirma Foster (Foster 1999, citado en Duschatsky y Skliar, 2001, p.208): “La tolerancia emerge como palabra blanda, nos exime de tomar decisiones y responsabilizarnos por ellas. La tolerancia debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades.”

Por tanto, la atención a la mirada del otro como alguien a reconocer, interpretar y comprender, en lugar de otro como alguien a tolerar, significaría la emergencia de otra forma de pensamiento, de otro tipo de práctica social, de otra forma de Educación Especial, Educación Especial crítica, de una *Educación Especial Otra*.

Ahora bien, para efectos de nuestra investigación asumiremos la Educación Especial desde los planteamientos antes descritos, puesto que por su naturaleza crítica y reflexiva y por concebir abiertamente otras formas de educar, son los que dejan las puertas abiertas para el encuentro entre la Educación Especial y la Educación Indígena.

1.2.3. EDUCACIÓN INDÍGENA: HUELLAS

No basta conocer al otro en aquella dimensión que nos interesa, o parece correcto, urgente o parecido. En tal caso nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no estaríamos viendo al otro como diferente.

Abadio Green Stocel¹⁰

Hablar de Educación Indígena no es algo nuevo, pero hablar de su relación con la Educación Especial, en búsqueda de retos pedagógicos y perspectivas educativas que surjan a partir de este encuentro si lo es, por tanto, para hablar de Educación Indígena, al igual que de Educación Especial, es necesario indagar por algunos de sus comienzos y por algunas de sus configuraciones a través de la historia, pero sobre todo, implica entenderla e interpretarla desde su dimensión milenaria, la misma que por siglos a encaminado el pensamiento del hombre y la mujer indígena, sus creencias, sus costumbres, el modo de ver e interpretar la naturaleza, el mundo y sus realidades, en otras palabras comprender (o por lo menos encaminarse a ello) su riqueza cultural, su cosmogonía, su educación, convirtiéndose esto en un desafío para todo docente investigador, pues como afirma Zalabata (2000):

Para comprender verdaderamente cuales son las concepciones que dinamiza la cultura indígena, hay que ubicarse dentro de ella, convivirla y experimentarla o tener elementos de juicios basados en esa cultura. (Zalabata 2000, citado en Mendoza & Niño, 2001, p. 2)

¹⁰ Magister en Etnoeducación, Universidad de los Andes. Docente indígena de la Universidad de Antioquia, candidato a doctor en Educación Indígena Tule (San Blas, Panamá)

Ahora bien, la *Educación Indígena escolarizada* en Colombia, ha experimentado de manera similar a la Educación Especial, cambios y transformaciones históricas, tanto en sus discursos como en sus prácticas, incluso desde antes del siglo XX, época en que tuvo lugar la colonización europea y comienzan a gestarse los regímenes particulares de administración de la diferencia, es decir, comienza a hacer mella el eurocentrismo en el *conquistado* continente americano. Aunque cabe anotar que la *diferencia* ha sido desde siempre un rasgo característico de los pueblos latinoamericanos, lo que trajo consigo la colonización fue el fenómeno denominado *estado centralizador*, encargado desde entonces de administrar sociedades y territorios; y además, la idea de *raza*, la cual delimitaría las relaciones conquistadores–conquistados, poniendo de manifiesto unas poblaciones *dominantes* y otras *dominadas*, situación aún latente entre las sociedades indígenas y el resto de la sociedad. Como plantean Rojas y Castillo (2005, p. 24):

Estas sociedades han vivido desde entonces los distintos intentos de subordinación por parte de múltiples poderes que tienen una de sus expresiones más fuertes en el Estado y la iglesia, en una dinámica en la que las representaciones dominantes son reflejo de la forma como se asumió o tramitó el ideario de sociedad y de nación.

La idea de *raza* en la época de la colonia fue fundamental para la jerarquización de las sociedades, donde *indios* y *negros*, ocupaban el lugar más bajo dicha distribución jerárquica, en la que se diferenciaban los rangos, lugares y roles de la estructura de poder de una sociedad hegemónica y excluyente. Por su parte, la iglesia junto con el Estado eran los entes encargados de la administración de los pueblos, por tanto, la primera no fue ajena a la administración de la educación de los pueblos, al contrario, fue la encargada de llevar a cabo esta *misión colonizadora*, mediante un concordato entre el Estado y la santa sede (a finales del siglo XIX), en el que se plantearon las leyes y directrices que delegarían a la iglesia católica “cómo elemento esencial del orden social y un medio de extensión de la civilización” (Jimeno y Triana, 1985, p. 31);

extensión que se llevaría a cabo en el nombre de Dios y cuyas prácticas “altruistas” escondían detrás de sí intereses políticos y religiosos en beneficio de los colonizadores.

Así pues, se constituye la iglesia, por más de tres siglos, como el más férreo organismo colonizador e invasor cultural cuyas prácticas dominantes y opresivas traspasaban los límites de la subordinación y el sometimiento, donde indígenas ocupaban ese lugar de Otro, que debía ser invisibilizado, desarraigado culturalmente para ser civilizado, educado. Ese otro diferente, inferior, menos capaz del cual la sociedad debía librarse, ya fuera marginándole ó mejor aún, evangelizándole.

Para la época de la república, se promueve el llamado *Integracionismo escolar*, dando paso a la institucionalización de las misiones evangelizadoras como mecanismo educativo para las regiones donde habitaban negros e indígenas. Este proceso de institucionalización tuvo como aspecto principal una fuerte influencia por parte del estado, organismo controlador y que además reglamentaba la moral.

Para 1821 se determina la creación de colegios o casas de educación en las provincias de Colombia, y se da lugar a la primera escuela pública en Bogotá (Zuluaga et al. 2004). De este modo, la escuela iba adquiriendo un lugar central en la construcción de la nación y su inserción en el proceso civilizador concebido por las élites [...] (Rojas & Castillo, 2005, p. 64)

En 1886, en la Constitución Política de Colombia, se promulga que «La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica» (Artículo 41). Afirman Rojas y Castillo (2005, p. 65)

Ante la incapacidad del Estado para extender su autoridad y soberanía sobre todo el país, el gobierno otorga a la iglesia la tutela de las poblaciones ubicadas en vastas extensiones periféricas de la geografía nacional pobladas por indígenas y también poblaciones negras, como en el caso del Pacífico.

Dado el anterior planteamiento, puede deducirse que la *iglesia docente* o el *magisterio de la iglesia* tomó el control de las poblaciones periféricas del país y lo mantuvo por décadas impartiendo una educación hegemónica, radical y opresora, dejando de lado las creencias culturales y religiosas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en su afán de civilización y conversión a la religión católica, además de llevar a cabo el proyecto de nación que se tenía en ese entonces. En palabras de Bodnar (1990):

La educación se impartió en las comunidades indígenas en español y con los mismos programas oficiales para todo el país. Además, bajo el principio de superioridad del blanco y por tanto con el ánimo de civilizarlos e integrarlos a la cultura nacional. (Bodnar, 1990, citado en Rojas y Castillo, p.66)

Al aparecer la iglesia docente tienen lugar también dos acontecimientos importantes para la historia de la educación: el surgimiento del oficio de maestro y la emergencia de la escuela pública. A principios del siglo XX, el Estado colombiano por su parte, otorgó total autonomía a las diferentes congregaciones religiosas que por varias décadas definieron libre y arbitrariamente como educar a las poblaciones indígenas, impartiendo una educación tradicional fundada en la doctrina católica, cuyas prácticas demarcaban límites casi invisibles entre la escolarización y el abuso, los castigos y las penalidades que debían resistir los indígenas alejados del seno familiar y por ende, de sus costumbres, creencias y el aprendizaje propio de su cultura.

Posteriormente, alrededor de la década de 1980 y mientras el país atravesaba por una fuerte tensión entre el proyecto desarrollista y una resistencia política y cultural de ciertos sectores sociales organizados, que rechazaban el capitalismo como una opción para América latina, emergieron movimientos sociales étnicos que desde entonces abanderaron la lucha por la autonomía educativa de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Ya en 1971, se conformó la primera organización indígena del país, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que desde un principio puso en la mesa las diferentes preocupaciones ante la educación impartida a los pueblos indígenas del Cauca, entre ellas la formación de maestros, pues dado que la iglesia y el Estado eran quienes poseían la autonomía educativa de los pueblos indígenas, la educación que éstos recibían no era la más justa ni la que respondiese a sus necesidades políticas y culturales, por tanto uno de los principales temas a debatir por el CRIC dentro de su “plataforma de lucha”, en materia educativa era el de «Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua» (Rojas & Castillo, 2005, p. 73)

El CRIC como principal abanderado de la época de las luchas indígenas por autonomía y reconocimiento, promueve una serie de acciones políticas, que mediante la protesta proyectaron el movimiento indígena, se promovieron una serie de acciones políticas en las que mediante la denuncia, la presión y la protesta se buscaba obtener el reconocimiento de derechos educativos especiales, para rescatar las tradiciones y legados culturales y lingüísticos de las poblaciones indígenas. Gracias a esta lucha del movimiento indígena el estado promulga el Decreto 1142 de 1978 el cual:

No sólo acuñó por primera vez el término de Educación Indígena dentro de la literatura oficial, sino que además les otorgó el derecho a los grupos étnicos de diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, hizo un llamado a la necesidad de introducir la educación bilingüe en las escuelas y reconoció el derecho a que las comunidades indígenas eligieran y sostuvieran sus propios maestros. (García, 1999, p. 82)

En 1978, el CRIC creó el primer programa de educación bilingüe en Colombia y hasta 1987 promovió veintitrés escuelas de educación bilingüe dentro de las cuales se llevaron a cabo proyectos pedagógicos enmarcados en los principios de: “[...] participación comunitaria, aprender investigando, valorar la lengua y el pensamiento

propio, ampliar la participación del niño en la escuela, investigar sobre los procesos de socialización de los niños indígenas, vincularse a los procesos productivos de la comunidad, valorar al maestro como compañero y orientador del proceso, entre otros.” (Rojas y Castillo, 2005, p. 76)

Ahora bien, desde sus inicios en la década de los setenta hasta finales de los noventa el movimiento indígena, como parte de la constitución de su proyecto político ha conceptualizado sobre Educación Indígena, proponiendo entre otras, las siguientes definiciones:

Educación indígena: Es una educación para la vida que capacita al hombre para aprovechar la naturaleza y le enseña a vivir en comunidad y a trabajar para el servicio de la comunidad. (ONIC, 1976, p.18)

Educación bilingüe: Es una educación centrada en la recuperación de la lengua indígena como característica fundamental de la formación de los niños indígenas que logra la valorización de su identidad y su cultura. (CRIC 1983, p.12)

Educación propia: Construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación. (CRIC, 2000, p.13)

A partir de la década de los noventa, comienza, como es común en nuestro país, un proceso de institucionalización de la Educación Indígena y sus diversas concepciones, dando paso a lo que el Estado nombró como *etnoeducación*, es decir, una educación de y para los pueblos indígenas, pero enmarcada en las políticas brindadas por el Estado y definida en la resolución 3454 de 1984 como:

[...] un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la

comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico. (Artunduaga 1996, citado en Rojas & Castillo, 2005, p. 81)

Desde entonces hasta la actualidad, la etnoeducación ha enfrentado diversas tensiones y se ha convertido en un proceso complejo en materia de educación para poblaciones étnicas, debido a que, por una parte, algunos pueblos indígenas no la reconocen cómo una educación que fortalezca sus tradiciones culturales y permita formar para la vida, sino que la conciben más bien como una *fachada*, por así decirlo, con la que el Estado intenta perpetuar su poder frente a los derechos y la autonomía educativa de los grupos étnicos. Por otro lado, a partir de la creación del decreto 1860, sobre los proyectos educativos institucionales (PEI) y su apresurada elaboración e implementación por parte de las instituciones educativas del Estado, se gestaron algunos conflictos con las comunidades indígenas, las cuales venían implementando en éste sentido, los llamados proyectos educativos comunitarios (PEC)¹¹, elaborados dentro de procesos de *revalorización cultural* de los pueblos indígenas; incluso algunas comunidades indígenas accedieron a reelaborar sus proyectos educativos comunitarios, los cuales terminaron siendo una copia casi idéntica en su estructura al PEI y opuestos totalmente a la concepción comunitaria y de rescate cultural que tiene como propósitos principales propiciar alternativas de enriquecimiento cultural que coexiste con elementos nuevos e interculturales y fortalecen la Educación Indígena. (Sinigüí, 2006)

Ahora bien, para efectos de este proyecto investigativo asumiremos la Educación Indígena desde los diferentes espacios, actores y contenidos que involucran procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto comunitario, en palabras de Mendoza y Niño (2000, p. 1):

¹¹ El Proyecto Educativo Comunitario se constituye en el reflejo de una decisión comunitaria inserto en los planes de vida que cada pueblo. Es por eso que el seguimiento, el acompañamiento, la vigilancia y el control de los procesos educativos involucra a todos aquellos que juegan un papel social de autoridad en el campo de lo simbólico y/o político tanto a nivel familiar como grupal. Como política educativa de los pueblos indígenas dentro de sus territorios, se constituye en el eje dinamizador de las diferentes estrategias culturales, políticas sociales y económicas.

La Educación Indígena encierra un proceso *sui generis* de conocimiento: de una “pedagogía familiar”, “escolar”, de las autoridades mayores y de la misma comunidad, quienes inciden directamente en la vida cotidiana y en las escuelas indígenas [...]

Asimismo, desde una perspectiva intercultural la “[...] Educación Indígena se propone orientar la formación no sólo al aprendizaje de una segunda lengua (bilingüismo) sino también a crear una sensibilidad de aceptación y tolerancia hacia otras culturas” (Romero, 2002, p. 5); donde la *tolerancia* no debe enmarcarse en el plano de la *indiferencia* (como se hace alusión en el apartado anterior), sino que debe apuntar al reconocimiento del Otro como un interlocutor válido con el cual deben establecerse relaciones armónicas, en este sentido, al relacionarnos con comunidades indígenas se trata entonces de reconocer y respetar su cultura, su cosmogonía y su saberes ancestrales, así como la autonomía educativa por la que han luchado durante décadas, de manera que podamos encaminarnos a un diálogo de saberes, entre la Educación Especial y la Educación Indígena, en búsqueda de complementariedad y nuevos desafíos pedagógicos para ambos tipos de educación. En palabras de Romero (2002, p. 5):

La interculturalidad es el proceso de convivencia de dos o más culturas en una sociedad pluricultural. Esta concepción introduce aspectos de gran importancia para la Educación Indígena, sin embargo, son grandes las dificultades prácticas, dado el carácter hegemónico de las culturas y los grupos.

Dado lo anterior, reiteramos la idea de repensar la Educación Especial y la Educación Indígena desde la perspectiva intercultural, en un intento por *decolonizar* nuestro pensamiento y nuestras prácticas sociales frente a *las diferencias* y los retos que éstas nos suscitan, no sólo en el ámbito educativo, sino también a nivel social, político y cultural.

1.2.4 MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD, DIVERSIDAD CULTURAL

Como parte importante en el desarrollo de nuestra investigación, tomamos como referentes conceptuales discusiones alrededor de categorías como multiculturalidad, interculturalidad y diversidad cultural, las cuales posibilitan el análisis del encuentro entre la Educación Especial y la Educación Indígena, para aclarar sus implicaciones dentro de los contextos educativos y las relaciones que se pueden dar desde una perspectiva pedagógica.

Estas categorías a su vez, implican entender la Educación Especial desde una perspectiva complementaria a la posibilitada por la “psicopedagogía”¹², y pensar en una *Educación Especial Otra*, desligada del déficit, para así pensar en un colectivo multicultural mediado por relaciones interculturales que nos permitan trascender a nuevas perspectivas de educación y dimensionarla de manera más amplia y enriquecida hacia la diversidad cultural.

No obstante, estos tres términos han sido abarcados y definidos indistintamente durante los últimos años, por diferentes disciplinas, variando de un contexto a otro; dándose por hecho la comprensión de dichos términos y sus implicaciones dentro de los diferentes contextos. Al preguntarnos por la construcción conceptual de cada uno de ellos, nos encontramos con que cada cual hace sus propias construcciones dependiendo de los actores y de las situaciones particulares que les acontecen, así que aquello que se supone automáticamente todos comprenden y proclaman, aún sigue siendo conceptualizado, construido, indagado y deconstruido en busca del reconocimiento y comprensión del colectivo.

¹² La mirada psicopedagógica sobre la Educación Especial implica, en esencia, diagnosticar las capacidades y habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y afectivas para después construir propuestas de intervención que apunten a su aprendizaje y mejoramiento. (Cfr. Pérez de Lara, 1998)

Como lo mencionamos anteriormente, conceptualizar los términos multiculturalidad, interculturalidad y diversidad cultural, no es un ejercicio simple, porque son muchos los discursos que desde diferentes significaciones plantean y construyen dichos conceptos. Para este proyecto, hemos elegido textos y autores que desde el contexto educativo, se han atrevido argumentativamente a generar reflexiones alrededor de estas concepciones y sus implicaciones en las relaciones que se producen entre los diferentes protagonistas de los espacios educativos, lo cual nos ha permitido analizar y adaptar nuestras propias interpretaciones logrando así delimitar el significado que cada uno adquiere en nuestro contexto investigativo, el de los retos y perspectivas del encuentro entre la Educación Especial y la Educación Indígena.

1.2.4.1 MULTICULTURALIDAD

La palabra *multiculturalidad*, en la actualidad parece un tema de moda que muchos nombran, pero pocos comprenden e indagan sobre su origen y la connotación de su significado y variaciones contextuales, pues generalmente se relaciona esta expresión, como una forma de designar o nombrar la presencia de varias culturas especialmente incumbida a las negritudes, comunidades indígenas o grupos de inmigrantes.

De modo general, este concepto se emplea para indicar la existencia de varias culturas que giran alrededor de una sociedad que acoge una falsa convivencia y crea o cambia las maneras de designar a los otros, un intercambio de un nombre por otro socialmente aceptado, tratando de remediar los atropellos cometidos durante décadas a los también llamados *diferentes*, pues este alivio o reivindicación sólo se plasma en papeles y no en los actos de sus ciudadanos; así pues durante la historia colombiana, las representaciones de las diferencias se han modificado, cambiando de una forma de nombrar a otra “menos excluyente y peyorativa”.

[...] la multiculturalidad sale como una novedosa forma de enunciación “positiva” que pareciera cuestionar por fin el lugar de subordinación al que se ha sometido a las poblaciones que hasta ahora han ocupado el lugar de la otredad. Como expresión de ello, la constitución política de 1991, reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación (artículo 7) y la representa como rasgo que fundamenta la identidad nacional (artículo 70). Pero contrariamente a lo expresado en la constitución colombiana vivimos en un país multicultural que no valora su diversidad cultural, en cambio la usa como medio de sumisión de los “diferentes” y socialmente aceptados. (Castillo y Rojas, 2007, p.14)

Por eso entender el país como multicultural, debería implicar comprender y reconocer que existen un sin fin de matices culturales que constituyen una nación como Colombia, la cual se conforma por todos y cada uno de estos rasgos distintivos como un colectivo y “[...] no por una sola - mestiza, racional, masculina y cristiana – como se venía haciendo lo que implicaría que se cuestionen las lógicas de poder dominante”. (Castillo y Rojas, 2007, p.14)

Así mismo, entender la escuela multicultural implicaría reconocer que las diferencias que recaen siempre en un otro “diferente”, son características particulares que contrariamente a lo visto en las aulas durante años, deben ser valoradas, dando por hecho que estas mismas diferencias nos constituyen y nos hacen los que somos o creemos ser, es decir, esta diferencia debe ser entendida como *experiencias de interculturalidad* y no un simple cúmulo de culturas que giran en un mismo espacio escolar.

En este sentido, lo que entendemos por multiculturalidad es el resultado de diversas transformaciones especialmente políticas, encaminadas a cambiar las formas de nombrar al otro y entender su cultura, para así poder dejar un precedente de su existencia. "Dado que la cultura y la diferencia cultural no son

hechos “naturalmente” existentes, sino producidos en contextos histórico - sociales particulares.” (Castillo y Rojas, 2007, p.15). Por lo cual, desde una nueva mirada de la Educación Especial es necesario dejar de etiquetar al otro para no aumentar en los imaginarios colectivos “leyes” de lo que se puede o no se puede aceptar dentro de un grupo social.

1.2.4.2 INTERCULTURALIDAD

La lectura de la interculturalidad parece variar de acuerdo al contexto en que se mire, es decir, este término que en la actualidad ha tomado fuerza, viene siendo usado de forma sensiblemente diferente al interior de los contextos, por ejemplo, desde los pronunciamientos con respecto a las comunidades indígenas y afro colombianas, se han venido desarrollando construcciones conceptuales que reivindican la participación y el reconocimiento de estos grupos que han sido nombrados como minorías étnicas; estas conceptualizaciones han tenido sus raíces, bien como oposición o como resignificación de lo que se ha llamado *multiculturalidad*. Por otro lado, vemos como las actitudes y prácticas al interior de los espacios educativos, vienen siendo cuestionadas y debatidas a la luz de los discursos y diálogos que aferran sus cimientos en las implicaciones del término interculturalidad según el contexto en el cual se signifique.

Al interior de este proyecto, es necesario señalar que por interculturalidad no se comprende aquí una posición teórica ni tampoco un cúmulo de culturas en un mismo espacio geográfico; sino que interculturalidad quiere designar más bien aquella actitud o disposición de los sujetos para habituarse y aceptar las relaciones con los otros. Pero nombrar a los otros va mas allá de clasificar, etiquetar o señalar exclusivamente los grupos socialmente reconocidos como los diferentes: los indígenas, los afrodescendientes o los discapacitados; por el contrario, implica reconocer ese otro con el cual se interactúa en el día a día, ese otro que camina al lado, con quien se comparte y se vive la cotidianidad, un otro que junto con el yo configuran el nosotros.

En este sentido interculturalidad, puede ser vista desde muchas miradas, pero en particular la retomamos como:

[...] aquella postura o disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir <<sus>> referencias identitarias en relación con los llamados <<otros>>. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de re aprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la <<propia>>, para leer e interpretar el mundo. (Fornet, 2004, p.15.)

Esta definición supone una clara idea sobre lo que se entiende por interculturalidad, aunque su práctica en ocasiones parezca una utopía, pues asumir esta interculturalidad es un asunto más de actitud que de cambios en la designación de un nombre a otro, por eso autores como Rojas y Castillo (2005, p.141) proponen:

La interculturalidad como un proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe 'recuperar', 'rescatar' o 'fortalecer'.

Esta afirmación nace de que es posible sentir en el ambiente una voz que reclama la participación del otro en nosotros, es decir, por lo menos en los discursos se escucha el llamado a pensar y actuar con el otro reconociendo que hace parte y es quien nos

permite ser nosotros, es el reconocimiento de la diferencia de los otros como iguales a nosotros (y al mismo tiempo, diferentes) para poder así rescatar el verdadero significado de la interculturalidad.

Asimismo y con la necesidad latente de resignificar el valor de la interculturalidad, diferentes autores afirman que la expresión *interculturalidad* responde a lo que podríamos mencionar como “falencia” del multiculturalismo, que supone la convivencia y la aceptación de personas distintas en un mismo espacio geográfico.

La interculturalidad ha sido objeto de múltiples enunciaciones, con frecuencia concebida desde la misma matriz de los multiculturalismos. Estas propuestas suponen con frecuencia que la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad ‘mayoritaria’ en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades. (Castillo y Rojas, 2005, p.140)

Por tanto, interculturalidad, no significa sólo presencialidad de dos culturas y mucho menos imitar o asimilarse a la cultura socialmente reconocida como mayoritaria o dominante, sino que implica trascender más allá de estar en un determinado lugar, pues ésta envuelve nuevos pensamientos y ramificaciones entre éstos, las palabras y los actos, por eso al dialogar sobre interculturalidad dentro de esta investigación, la entendemos como:

[...] los procesos y procedimientos dinámicos de vivencias en grupo y con aquella situación en la que los individuos son conscientes de su interdependencia, lo que debe conducir al respeto hacia lo diferente. Evidentemente, se defienden concepciones culturales complejas, dinámicas, cambiantes, etc., que tratan de resaltar las posibilidades de interacción, flexibilidad e intercambio entre los individuos que conviven en una zona determinada. (García, 2005, p. 91).

Por nuestra parte y después de retomar varios planteamientos, no se pretende caer en una enunciación absoluta o exclusiva de la interculturalidad, vista como un apartado representativo de los grupos étnicos, por lo que nos apropiamos de diferentes afirmaciones para entender así nuestro proyecto y el significado de los retos y perspectivas emergentes del encuentro entre la Educación Indígena y una Educación Especial, cuando *“al hablar de interculturalidad se da por hecho, que ésta son todos los procesos de interacción que existen o se creen deseables”* (Gómez Lara, 2004 p.38), pues la interculturalidad va mas allá de un simple reconocimiento de la existencia del otro y el reconocimiento de su cultura o sus particularidades, ya que una verdadera interculturalidad sólo se materializa por medio de la interacción de ambas culturas, ambos mundos en simples individuos.

1.2.4.3 DIVERSIDAD CULTURAL

Teniendo en cuenta que la sociedad actual ha estado caracterizada por el reconocimiento de una cultura en particular como la dominante, negando así la existencia de otras culturas, su igualdad de condiciones, historicidad y valor social, hace emergente la necesidad de pronunciar y nombrar esas presencias culturales otras significándolas como diversidad cultural .

La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados; [...] es también la representación de una retórica radical de separación de las culturas totalizadas que viven incorruptas por la intertextualidad de su localización histórica, a salvo en la Utopía de una memoria mítica de una identidad colectiva única (Bhabha, 1998, p.14, citado en Castillo y Rojas, 2007, p.15).

No obstante, hoy en día sigue siendo un reto para la sociedad desligarse de sus creencias, costumbres y paradigmas aceptando la existencia de otras culturas a su alrededor, coexistiendo y habitando el mismo espacio, con pensamientos, lenguajes y

formas de vida diferentes, reconociendo que estas características que son propias de unos y otros, las cuales contribuyen precisamente a sociedades plurales y diversas. Por esto, ser sujetos sociales, constructores y actores de culturas particulares hace inevitable arraigarse a sus propias creencias, pues nos formamos bajo las directrices y principios morales, familiares y sociales que verticaliza nuestra visión del mundo a tal punto de considerarlas universales, determinantes e insuperables por las de otra cultura, lo que podríamos llamar etnocentrismo.

[...] puesto que existimos dentro de nuestras propias culturas y en nuestros propios contextos culturales, tendemos a ver las cosas a través de esos contextos. La cultura actúa como un filtro, no solamente cuando percibimos cosas, sino también cuando pensamos e interpretamos eventos. No siempre tenemos la habilidad de separarnos de nuestro propio contexto y sesgo cultural para comprender el comportamiento de otros. Este tipo de resistencia forma la base del *etnocentrismo* (David Matsumoto, 2000, p.37, citado en Zayda, Rodríguez y López, 2005, p. 2)

Ahora bien, dadas estas situaciones el etnocentrismo es una condición inherente al ser humano por su inevitable inmersión dentro de una cultura, pero es la incapacidad de reconocer que se es etnocéntrico donde yace la dificultad de serlo, pues esto solo nos hace posible mirar al otro a través de nuestros filtros, percepciones y concepciones; lo que evidencia la necesidad de adquirir conciencia de estos sesgos e intentar como mínimo comprender el comportamiento de ese otro, como alguien que también ha estado impregnado por un conjunto de características que lo hacen particular en medio de tanta diversidad.

Una diversidad que siempre ha sido planteada como problemática, como una amenaza al fundamento mismo de la identidad nacional, que se relaciona habitualmente con la adaptación de todas las poblaciones a un solo modelo hegemónico. El tratamiento de lo diferente siempre se ha mirado con recelos,

cuando esto, de por sí, no debería suponer un problema, porque lo que realmente es problemático es la instrumentalización que se puede hacer de estas diferencias por quienes tienen el poder de definir las y jerarquizarlas. (Gómez Lara, 2004, p. 63)

En consecuencia la historia de esas sociedades diversas nos muestra como sus organizaciones sociales no han sido ajenas a esa problematización de la diversidad y, la educación en particular, no ha sido la excepción pues desde sus inicios ha pretendido homogenizar y “normalizar” a todos sus integrantes, desconociendo la subjetividad e historicidad de cada individuo como sujetos culturales convirtiendo a todas aquellas poblaciones culturalmente diversas en focos de homogenización y discriminación. Sobre este aspecto Gómez Lara (2004), agrega aludiendo a varios intentos que se han llevado a cabo a través de distintos agentes de socialización, medios de comunicación y otras instituciones como la escuela debe aportar a la pluralidad del sujeto y su desenvolvimiento en la vida adulta:

La escuela no tiene porque ser solo un espacio dedicado a la trasmisión de conocimientos sino que, también debe ir dirigida a formar personas, ayudar a que éstas adquieran la mayor cantidad posible de comportamientos básicos para su vida adulta. (Gómez Lara, 2004, p. 64)

Por esto, retomando a Gómez Lara (2004), en complemento con nuestras reflexiones alrededor de la diversidad como realidad dinamizadora de la sociedad y en especial de la escuela, consideramos que la diversidad cultural debe propender la inclusión social, política, cultural y educativa de todos, garantizando la igualdad de oportunidades sociales, políticas y educativas, sin etiquetamiento o subdivisiones a los grupos sociales o individuos por su cultura, condición socioeconómica, religión, raza, género, o cualquier otra particularidad, por ende, es obligación de la escuela educar en y para la diversidad cultural, pues como lo hemos manifestado antes, sin duda alguna la escuela

es uno de los principales entes transformadores de actitudes y valores que se generan al interior de las dinámicas educativas.

Por esto, entender una *Educación Especial Otra*, desde el reconocimiento, la vivencia y comprensión de la diversidad cultural, implica aceptar la necesidad de educar para el desarrollo y la transformación de actitudes y valores que permitan vivir la escuela y sus prácticas pedagógicas como un dialogo de voces diversas que se encuentran para construir y permitir la existencia de sociedades culturalmente heterogéneas, y no como la simple trasmisión de conocimientos de una cultura a otra, la existencia de la diversidad en un espacio, pues si bien esta trasmisión es fundamental para preservar las costumbres y las prácticas culturales, también es cierto que podemos incluir muchos otros aprendizajes cargados de significaciones que tal vez marcarían un comienzo de niños, niñas y jóvenes enriquecidos de experiencias interculturales en la escuela, y la sociedad lo que permitiría imaginarnos unas sociedades enriquecidas culturalmente, practicas educativas diversas, personas más justas y mayor equidad en el orden educativo y social.

1.3 SENDEROS, CAMINOS, RASTROS

1.3.1 ENFOQUE Y MÉTODOS

En las últimas décadas se han venido presentando una serie de cambios significativos respecto a la Educación Especial, no sólo en terminologías y formas de etiquetamiento, también en las temáticas o tópicos a investigar. Es así como Seamus Hegarty (2008)¹³ nos enseña un panorama general de la investigación en Educación Especial llevado a cabo en Europa en la última década (1998-2007) a partir del análisis de la *European Journal of Special Needs Education*, en donde nos muestra que las principales temáticas a investigar en este campo, han apuntado en los últimos tiempos a la

¹³ REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación 2008 Vol. 6 N° .2

inclusión, basándose principalmente en tópicos como: padres y familia, actitud docente, políticas, desarrollo social emocional, atención en los primeros años y desarrollo del lenguaje, evaluación, matemáticas, apoyo docente, adolescencia y tecnologías de la información y la comunicación, TIC. (Hegarty, 2008, pp.192-197)

La mayoría de los artículos publicados, se refirieron a las necesidades de Educación Especial como un todo o implicaban un concepto bastante general sobre las dificultades de aprendizaje, mientras que otras se refirieron a una población específica como lo son: dificultades emocionales/comportamiento, dificultades motrices/físicas, discapacidad auditiva, dislexia, dificultades de aprendizaje severas, síndrome de Down, problemas visuales, discapacidad mental, problemas de aprendizaje, disminuyendo el número de publicaciones respecto al orden mencionado. (Hegarty, 2008, p.198)

Estas investigaciones se han realizado a través de diferentes enfoques investigativos, en dónde la mayoría fueron abordadas desde lo cuantitativo, basándose principalmente en cuestionarios y pruebas estandarizadas; solo un poco más de la cuarta parte de las investigaciones utilizaron el método cualitativo y las que lo hicieron, utilizaron principalmente la observación y las entrevistas. (Hegarty, 2008, pp.196-197)

De igual manera, José María Fernández Batanero (2008) plantea que la investigación en el ámbito de la Educación Especial en España a partir de la década de los ochenta, se ha basado principalmente en el estudio de las distintas tipologías de discapacidad y de las personas con déficit. Sin embargo, en los últimos diez años se ha direccionado hacia la explicación y comprensión de las realidades educativas, basándose principalmente en la línea de integración escolar y estudiando las siguientes temáticas: currículo, estrategias y ambientes de aprendizaje, formación de maestros y actitudes hacia la integración escolar. (Fernández, 2008, pp. 947- 953)

Fernández Batanero también demuestra cómo en la actualidad los intereses en investigación apuntan a una escuela inclusiva, interés desde el cual han emergido líneas de investigación sobre: políticas inclusivas, diseño y desarrollo de currículo inclusivo, interculturalidad, discapacidad y universidad, discapacidad y mundo laboral, género, entre otros. Dichos estudios en el contexto español han sido realizados principalmente desde un enfoque cualitativo. (Fernández, 2008, pp. 957-959)

Por otro lado, la investigación realizada por Lucina Pacheco, Carla Toscano, Josiane da Silva, Nathalia Toledo y Rafael Márquez, entre los años 2005 y 2007 en Brasil, tuvo el propósito de analizar tesis en educación realizadas en dicho país. Inicialmente, estas fueron revisadas en el período de 1981 a 1988 e identificaron proyectos cuyo contenido y/o problema hacían referencia a las "necesidades especiales", haciendo hincapié en la *discapacidad mental, los procedimientos de la educación y las condiciones de funcionamiento de las clases especiales*. Esto se llevó a cabo más que todo en entornos escolares que en escuelas especiales. Las preferencias de edad en estas investigaciones oscilaban entre niños de 1 a 12 años de edad. (Pacheco, Toscano, da Silva, Toledo y Márquez, 2008, p. 3)

Igualmente, analizaron proyectos en doce Universidades Brasileñas, nueve de éstas públicas y tres privadas. Las áreas temáticas encontradas difieren en cuanto a su configuración, éstas son: políticas públicas en Educación Especial, la escuela y la enseñanza de las prácticas, los procesos de inclusión/exclusión de la escuela y formación de profesionales en la educación; perspectivas teóricas y el análisis de los paradigmas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación. Estas fueron realizadas en escuelas públicas; la mayoría de los estudios tienen carácter descriptivo y la entrevista fue uno de los instrumentos más utilizados. (Pacheco, Toscano, da Silva, Toledo y Márquez, 2008, p. 8)

En los años 2001 al 2003, se realizaron 14 tesis en Educación Especial y 71 en educación. Las áreas tratadas en las tesis de Educación Especial fueron los siguientes:

Panorama de la Educación Especial, alto nivel de capacitación, pérdida de audición, discapacidades del habla, discapacidades físicas, discapacidad mental y discapacidad visual. (Pacheco, Toscano, da Silva, Toledo y Márquez, 2008, p.9)

Hemos retomado estos tres estudios con el fin de identificar los diferentes tópicos y enfoques de la investigación en educación especial en los últimos años y en diferentes países de Iberoamérica y la Unión Europea, reconociendo la existencia y validez en el contexto de la Educación Especial; además, pudimos identificar como en ninguno de estos estudios se menciona alguna investigación que se enfoque en encontrar alguna relación entre la Educación Especial y la Educación Indígena.

Tomando estos ejemplos como punto de partida y contexto general sobre la investigación en Educación Especial, definimos que nuestro proyecto se inscribe en un enfoque cualitativo interpretativo, puesto que no busca estandarizar ni generalizar datos, sino analizar experiencias y realidades particulares de vida, donde se tiene en cuenta al sujeto, la voz del otro y posibilita la interacción con los diferentes actores y la validación de ambas voces, nos prohíbe silenciar la historia, el recuerdo de alguno de los participantes. En esta medida, la investigación cualitativa nos facilitó enfocarnos ampliamente en cómo los sujetos de dicha investigación, piensan y qué significado poseen sus perspectivas y visiones de lo que se investiga (centradas en la narración de nosotras como sujetos de la investigación). La investigación cualitativa,

[...] por su enfoque metodológico y su fundamentación epistemológica tiende a ser de orden explicativo, orientado a estructuras teóricas y suele confundirse con la investigación etnográfica dado su origen y su objeto de investigación. Utiliza preferentemente información cualitativa, descriptiva y no cuantificada. Estos paradigmas cualitativos e interpretativos, son usados en el estudio de pequeños grupos: comunidades, escuelas, salones de clase, etc. Se caracteriza por la utilización de un diseño flexible para enfrentar la realidad y las poblaciones objeto de estudio en cualquiera de sus

alternativas. Trata de integrar conceptos de diversos esquemas de orientación de la investigación social. (Tamayo, 1999, p. 54)

En la investigación cualitativa caben diferentes formas de investigar, sin que éstas carezcan del rigor y la expresividad que deba plasmarse en el plano investigativo; en cuanto a esto es importante erradicar la idea de que sólo se ofrecen en los análisis de datos y los resultados de las investigaciones cuantitativas, pues la investigación cualitativa y las diferentes corrientes que se desprenden de ella, poseen igual validez y claridad; y es precisamente, alrededor de estos dos movimientos, que radica uno de los grandes desafíos de la investigación cualitativa, en relación con los conceptos de realidad y de verdad que evolucionan constantemente.

Una de las características que tiene esta investigación, consiste en:

[...] referirse a sucesos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones. Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez y otros, 1996, p. 72)

Es esto realmente lo que queremos lograr en nuestra investigación, tener la posibilidad de acompañar una realidad y las personas que en ella se desenvuelven para interpretar y analizar las situaciones que se evidencian, queremos solo dar respuesta a nuestras preguntas en esos contextos, no lograr estandarizar ni generalizar datos que le corresponden a una realidad específica.

[...] “la investigación cualitativa no es tarea que se asocie a un momento dado en el desarrollo del estudio. Más bien, resulta del fruto de todo el trabajo de investigación. En ocasiones el problema de investigación se define, en toda su extensión, sólo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. [...] Al investigador cualitativo le pedimos que ofrezca, no una explicación parcial a un problema -como el modo que presenta un determinado conjunto de variables, condicionando la forma en que se nos muestra otro conjunto de variables- sino una comprensión global del mismo”. (Rodríguez y otros, 1996, p.101)

Desde la investigación cualitativa, el investigador debe desarrollar una comunicación directa y permanente con los “sujetos investigados”, porque su interés implica de hecho comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida.

En este diálogo del investigador con los participantes, el primero no debe despojarse del conocimiento y de las habilidades que se derivan de su formación académica. El problema de relacionarse en pie de igualdad con las comunidades, no se resuelve mediante la negación del conocimiento y de la identidad del investigador, sino mediante la forma en que logre reflexionar sistemáticamente con el sujeto, sobre las dimensiones cognitivas e interpretativas del asunto que se investiga. (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 72)

Este enfoque cualitativo interpretativo se ha convertido en el mínimo común denominador de una amplia gama de posibilidades de hacer investigación en educación y radica en la variedad de corrientes de la investigación cualitativa, entre las que encontramos la etnografía, estudio de caso, hermenéutica, interpretativismo, teoría fundamentada, historia oral, entre otras y la posibilidad de vislumbrar el pluralismo de esta forma de investigar, pluralismo que según Denzin y Lincoln (2000, p. 7), determina la investigación cualitativa como “[...] un campo interdisciplinario, transdisciplinario y

algunas veces contradisciplinario, que cruza las humanidades y las ciencias sociales y la física. Muchas cosas al mismo tiempo son investigación cualitativa; ella es multiparadigmática en su foco y sus participantes son sensibles al valor de un abordaje multimetódico”. (García, 2003, pp. 10-18)

Esta perspectiva permite entonces que podamos acercarnos a varios contextos culturalmente diversos, establecer diálogos y permitir el acercamiento e interacción entre varias culturas y sujetos; por un lado, nos encontramos nosotras como investigadoras, docentes, estudiantes en formación en la Licenciatura en Educación Especial (Universidad de Antioquia), por otro, integrantes de una comunidad indígena de Frontino, y, por último, un grupo de líderes, jóvenes, docentes indígenas de diferentes zonas del departamento de Antioquia.

En nuestra investigación, decidimos utilizar dos métodos, el *colaborativo* y el *narrativo*; en cuanto al primero, nos basamos en la experiencia de investigación desarrollada en el PEBI (programa de educación bilingüe e intercultural) y el CRIC (consejo regional indígena del Cauca), el cual fue constituido entre líderes de la comunidad Nasa e investigadores de la Universidad del Cauca. Esta experiencia fue posibilitada por un encuentro en donde se tomaron en consideración ambas voces y puntos de vista, así mismo, fueron aprovechadas las potencialidades culturales más que ser señaladas las diferencias entre las mismas. Al respecto se puede indicar lo siguiente:

Si el discurso político indígena se limita a la mera reproducción de las categorías blancas, éste se reducirá a una retórica vacía; si, por otro lado permanece en el ámbito exclusivo de la cosmología, no escapará del solipsismo cultural. En un caso como en el otro, la falta de articulación de esos dos registros lleva al fracaso político. (Rappaport y Ramos, 2005, p. 46)

Desde este punto de vista, la investigación colaborativa debe abarcar tanto las visiones de nosotros como los integrantes de la comunidad indígena de Nusidó y demás

participantes de esta investigación; sólo de esta manera, podría establecerse los intercambios culturales necesarios para “teorizar” y/o reflexionar sobre algunos retos y perspectivas que surgen del encuentro entre Educación Especial y Educación Indígena.

Respecto al método narrativo, Bárbara Hardy comenta que, “soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas” (Hardy, 1977, citado en McEwan & Egan, 2005, p. 9). Es así como la investigación narrativa permite que el investigador escuche primero la voz de los participantes, posibilitando que éste cuente su historia y que esta sea de gran validez para la recolección y análisis de la información.

La investigación narrativa surge desde las ciencias sociales alrededor de los años setenta principalmente desde la antropología, filosofía, psicología, la teoría crítica, los estudios del currículo y la sociología, cuando ésta se transforma de un paradigma positivista a uno interpretativo, en el cual los actores son el centro de la investigación y de donde nacen las primeras interpretaciones de las realidades sociales. (Bolívar, 2002, p. 4). A partir de este surgimiento se empiezan a visionar nuevas maneras de leer las realidades investigadas, teniendo a su vez como consecuencia que la investigación educativa utilice el método narrativo como una forma de describir, analizar, interpretar, interactuar y reflexionar las situaciones que giran en torno a los contextos y sujetos que en ellas se encuentran.

Este cambio paradigmático, de donde surgió la narrativa, ha sido uno de los mayores avances dentro de la historia de la investigación educativa, ya que ésta permite que los maestros reflexionen de una manera más compleja, sobre las prácticas de enseñanza y sobre el sentido de su experiencia docente, conllevando así a vislumbrar nuevas vías de investigación y a elaborar nuevos métodos para mejorar dicha práctica. De la misma manera, la investigación narrativa tiende a revelar procesos concretos de aprendizaje

que con frecuencia se descuidan cuando se nos invita a investigar un conjunto relativamente estrecho de habilidades cognitivas desde perspectivas que apuntan a resultados estandarizados, como suele suceder en investigaciones cuantitativas.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa consiste en que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los estudiantes son contadores de historias de los demás y las suyas propias. (Connelly y Clandini, 1995, pp. 11-12)

La investigación narrativa, difiere de la Narrativa, ya que esta última se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia, “[...] la narrativa son relatos de actos que generalmente involucran a seres humanos” (McEwan y Egan, 2005, pp. 52-53). Existen diferentes enfoques que han elaborado diversas definiciones sobre narrativa, siguiendo a McEwan y Egan, encontramos a los teóricos literarios que establecen una clara distinción entre narrativa, historia y discurso. “Una narrativa tiene dos partes: la historia y el discurso, la historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de una narrativa. El discurso es el relato, expresión, presentación o narración de la historia, el producto final es una narrativa, un texto organizado”. (Culler, 1975. Citado por McEwan y Egan 2005, p. 53)

Por su parte, Herrenstein-Smith (1981, p. 227), nos plantea que

[...] la definición estructural de la narrativa es demasiado limitante, y aconseja utilizarla de una manera más fructífera en el análisis del lenguaje, el

comportamiento y la cultura. Propone entonces otra definición, que se basa en la idea de que la narrativa es algo más que una mera característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano. La narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se proyectan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo. (Herrenstein-Smith, 1981, citado en McEwan y Egan, 2005, pp. 53, 54)

La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Jerome Bruner (1988), es una forma de construir realidad, no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Puede servir cómo un lente interpretativo para reflejar la naturaleza relatada de las vidas humanas y para comprender las complejidades morales de la condición humana. La narrativa nos permite entrar en la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente donde se invita al lector, oyente, escritor o narrador a unirse, como compañero, al viaje del otro.

Consideramos de vital importancia que tanto nuestras voces como las de los participantes puedan ser interrelacionadas, para así realizar una construcción mutua que enriquezca nuestro proyecto investigativo y contribuya de alguna manera en los procesos educativos de la comunidad indígena; pues tal y como lo señala Antonio Bolívar: “El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor y que nos permiten imaginar y sentir la experiencia del otro. Meternos dentro del otro”. (Bolívar, 2002, p. 7)

Así pues, los relatos nos invitan a conocer el mundo y saber qué lugar ocupamos en él, estos nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas y qué anhelamos. “Las historias tienen cierto poder cautivante: son un anillo de verdades, nos permiten “hacernos amigos de otras mentes” y conformar círculos de inclusión cada vez mayores”. (Greene, 1991, citado en McEwan y Egan, 2005, p. 73)

Los relatos dan cuenta de la mirada de quien relata, incluye lo que se dice, se piensa, se hace y se siente desde la perspectiva de éste, favoreciendo la comprensión de una nueva manera de ver el mundo. El relato no constituye sólo una enumeración de hechos ligados, sino que incluye el sentido de esa relación y la trama explicativa de su conexión, reproduciendo las experiencias de una manera relevante y con sentido.

Las ventajas de este método investigativo implementado en Educación Especial, se enmarcan en la visión de ésta en lo que respecta a un “enfoque paradigmático”, es decir, aquél racional, instrumental, tecnológico, donde la enseñanza es un medio para conseguir resultados; igualmente, esta visión trata de generalizar, universalizar y categorizar, así como también de controlar situaciones de enseñanza–aprendizaje como se hace por medio de los estándares curriculares, por ejemplo. A esto se contraponen el “enfoque narrativo”, pues no se controla, predice, categoriza o explica; la enseñanza es un acto contextualizado, donde se narran y se cuentan historias y relatos, es específica, singular y compleja. Desde la narrativa, la enseñanza y el maestro, se preguntan por las intenciones, sentimientos, juicios, deseos, que permiten hacer una interpretación que puede estar sujeta a cambios.

En las siguientes tablas se puede evidenciar un paralelo entre las dos formas de conocimiento científico: paradigmático y narrativo (Tabla 1, Jerome Bruner en Bolívar, 2002, p. 9) y un paralelo entre dos tipos de análisis de datos narrativos (Tabla 2, Bruner y Polkinghorne, en Bolívar, 2002, p. 12).

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Caracteres	Estudio "científico" de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

**Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner.
Tomado de Bolívar, 2002, p. 9**

	Análisis paradigmático	Análisis narrativo
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe "objetivo": análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, "teoría fundamentada".	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

**Contraste de dos tipos de análisis de datos cualitativos
Tomado de Bolívar, 2002, p. 13**

Hemos visto en un principio como en Educación Especial se han realizado investigaciones desde un enfoque cualitativo, principalmente desde el método etnográfico, descriptivo y comparativo; de esta manera, se evidencia como no se ha tenido en cuenta el método narrativo a la hora de investigar. Este método es empleado

por nosotras considerando que permite enriquecer la investigación en Educación Especial, posibilitando una nueva forma de contar las historias de los otros y nosotros, haciéndolos/nos participes y voz, no sólo latente sino también activa. Este método permite escuchar historias no contadas de aquellos que hasta ahora sólo han sido tomados en cuenta como objetos de estudio o como datos, por medio de observaciones, encuestas tipo likert, entrevistas estructuradas, etc., pero no a través de su propia ² € de sus propias realidades, como son leídas y contadas por ellos. Esto nos posibilita una percepción de la realidad no sólo desde una mirada sino desde varias, como lo son los maestros, la familia, los sujetos en situación de discapacidad y todos aquellos que se encuentren inmersos en esas vivencias.

No pretendemos con esto desacreditar los otros métodos existentes en el enfoque cualitativo, sino que lo tomamos como un camino más para las investigaciones en Educación Especial, no reemplazamos, sumamos y anhelamos que el utilizar este método sirva de iniciativa para otros investigadores que estén interesados en analizar las realidades y experiencias que giran en torno a la Educación Especial.

1.3.2 FASES

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo interpretativo y los métodos colaborativo y narrativo, planteamos tres fases para su desarrollo, las cuales nos permitieron guiar nuestro proceso siendo fieles a la metodología elegida y llegando así al cumplimiento de los objetivos planteados.

1.3.2.1 PREPARÁNDONOS

En esta fase preparamos y organizamos las actividades a realizar e iniciamos el diseño de las técnicas e instrumentos que se utilizaron en nuestro proyecto, las cuales fueron terminadas en la fase dos del trabajo de campo. Estas fueron: diarios de campo, notas de campo, juego dramático, actividades lúdico-artísticas, videos, fotografías, reseñas y

actas. Del mismo modo, en este primer momento se realizó la construcción del proyecto que partió de la necesidad de indagar sobre las propuestas formuladas en nuestros contextos por la Educación Indígena y la educación intercultural, fue por esto que nuestro primer objetivo al iniciar este proyecto, lo planteamos desde la necesidad de identificar y analizar algunas representaciones que han construido el profesor y los estudiantes del resguardo indígena de Nusidó sobre la educación propia mediante el juego dramático y actividades lúdico-artísticas que conllevaran a reflexionar sobre la Educación Especial desde una perspectiva intercultural.

Sobre el diario de campo

El diario de campo testigo permanente de esta investigación, en el se plasman las vivencias, los movimientos corporales, las discusiones, las reacciones, las sensaciones, “[...] los mapas, los esbozos, las transcripciones, las ideas concretas, las frases deshilvanadas o insinuadas.” (Passos, 2002 citado en Pérez, 2005, p. 119)

El diario de campo es “el cuaderno de navegación, donde se registra todo aquello susceptible de ser interpretado como hecho significativo en el proceso de investigación social” (Pérez, 2005, p. 118), para ello hay diversas formas de registrar. Nosotras, vislumbrando que relataríamos nuestra experiencia, elegimos narrar en unos ya viejos, mojados y arrugados cuadernos que hacían las veces de diario de campo, no solo aquellas voces, discursos y diálogos o descripciones de cuanto observábamos, sino también lo que sentíamos el estar en el CERIP; es por ello que nos encontramos con que en nuestros cuadernos se relatan nostalgias, temores, alegrías, tristezas y hasta anécdotas vividas en este lugar, derivadas de la experiencia del ser docentes, con el fin de tener un registro de aquello que el cuerpo vivió y a partir del cual también se develan los sentidos de la labor docente.

Sobre las notas de campo

Las notas de campo nos permiten refrescar la memoria, remitiéndonos a apuntes realizados durante el día.

[...] nunca pueden ser muy pormenorizadas, sino, más bien, abreviadas y esquemáticas, conviene detallarlas o ampliarlas el mismo día o al día siguiente, de lo contrario perderán su capacidad de información...estas anotaciones concretas y situacionales serán, además, un testimonio real de la honestidad y objetividad de la investigación. (Martínez, 1999, p. 67)

Es así como estas nos facilitan recordar las experiencias vividas durante el trabajo de campo para tener al fin una escritura lo más transparente y clara posible.

Sobre el Juego

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos, se manifiesta a lo largo de toda la vida del hombre y es a través de ésta como las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad.

[...] el juego es una actividad corpóreo-espiritual libre, que crea bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado un ámbito de posibilidades de acción e interacción con el fin no de obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona, independientemente del éxito obtenido. (López, 1977, p. 29)

Según Bruner (1972) el juego cumple dos funciones fundamentales. En primer lugar se constituye en una vía para minimizar las consecuencias de las propias acciones y aprender en situaciones de menor riesgo. Y en segundo lugar, provee una excelente oportunidad para tratar combinaciones de comportamiento que, bajo otras presiones

nunca se intentarían. Jugando, entonces, niños y niñas pueden adquirir, compartir y negociar significados para los diversos saberes que se construyen alrededor del mismo juego o al interior de un ámbito de diálogo entre pares, es así como: “El juego se conecta, de este modo, con el lenguaje y con toda la amplia gama de realidades envolventes que constituyen el auténtico entorno del hombre.” (López, 1977, p. 29).

Sobre el juego dramático

“En la vida cotidiana de la infancia se dan diferentes tipos de juegos dramáticos espontáneos, a través de los cuales se crea el entorno familiar, y socio-cultural. Estos juegos aparecen de una manera totalmente libre y reflejan un proceso de selección simbólica individual y/o grupal” (Sierra, 1998, p. 21). Es una creación humana, que permite que los niños y niñas interactúen espontáneamente representando su comprensión del mundo social. Es así como el juego dramático se convierte en una herramienta que facilita la expresión de las realidades, sentimientos y saberes que se viven en el contexto educativo y fuera de éste.

Finalmente, tenemos las actividades lúdico-artísticas como los dibujos, manualidades, canciones, entre otras, las cuales son más que estrategias didácticas o recursos que tienen como objetivo la adquisición de nuevos contenidos. Sumando a esto, la lúdica constituye un factor decisivo para enriquecer el desarrollo de los niños, brindándoles mayores posibilidades de expresión y satisfacción en donde se mezclan el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento.

Cabe resaltar que en esta fase, se contó con la participación de varios invitados que realizaron una contextualización en cuanto a las comunidades indígenas, su educación, sus costumbres y su historia. Como un primer acercamiento a estas comunidades, tuvimos en el seminario de práctica, un invitado que nos contextualizó sobre el proceso histórico de la Organización Indígena de Antioquia. De igual manera, observamos algunos documentales que nos permitieron ver cómo es la forma de vida de algunas

comunidades indígenas del país, y la experiencia de una comunidad indígena en el Perú, en el que un grupo de maestros indígenas se piensan y construyen un proyecto educativo que apunta a sus necesidades e intereses comunitarios, estableciendo un diálogo con las políticas educativas oficiales.

1.3.2.2. TRABAJO DE CAMPO

En esta fase realizamos el trabajo de campo en la comunidad indígena de Nusidó, participamos en el microcentro indígena, organizado por docentes indígenas del municipio de Frontino, realizado en la comunidad de Nusidó y el II encuentro regional de la licenciatura en pedagogía de la madre tierra desarrollado en el municipio de Medellín en la Universidad de Antioquia.

Para nombrar y organizar nuestro trabajo de campo, utilizamos el término “contextos de experiencia”, los cuales son acontecimientos de ubicación geográfica, de significación y sentidos de experiencias y relatos; siendo éstos los sucesos que se inscribieron dentro de la investigación. Los contextos de experiencia los utilizamos para designar a cada una de las visitas o actividades en las cuales se recolectó la información, y donde el método narrativo, cobró mayor significado, en la medida que en ellos pudimos evidenciar las voces, los discursos, diálogos, que nos llevaron a describir, analizar y reflexionar las situaciones que giran en torno a los contextos y sujetos que en ellas se encuentran.

Al iniciar el trabajo de campo y, con ello, el primer contexto de experiencia, nos dirigimos a la comunidad indígena de Nusidó, con el principal objetivo de acercarnos a ella y poder establecer y definir las preguntas y objetivos que guiarían el proyecto.

En la segunda visita a la comunidad, y como segundo contexto de experiencia, teníamos claras nuestras preguntas orientadoras ¿Cuáles son las *representaciones* que ha construido el imaginario colectivo de la comunidad indígena de Nusidó sobre el papel

del maestro, el ideal de sujetos a formar y los saberes por enseñar? ¿Cómo generar de manera conjunta inquietudes y alternativas sobre la educación propia en la comunidad indígena de Nusidó para que incidan en las prácticas educativas de su escuela? ¿Cuáles son los retos y perspectivas que genera el encuentro entre la educación especial y la educación indígena? A propósito de estas preguntas, la planeación que se llevaría a cabo y sus técnicas de recolección de información apuntaban al juego dramático. La planeación incluyó actividades de interacción y reconocimiento, además de los ejercicios teatrales propuestos en nuestro método; sin embargo, en esta visita nos fue imposible ejecutar las actividades planeadas debido a situaciones del contexto cultural, por las cuales nos vimos obligadas a retirarnos de la comunidad, respetando así sus prácticas y costumbres culturales.

De esta manera, para el tercer contexto de experiencia nos acercamos de nuevo a la comunidad Indígena de Nusidó, con las mismas preguntas orientadoras que en el contexto anterior; logrando en esta ocasión una reunión con la comunidad y su cabildo, donde les contamos nuestro proyecto y lo que se pretendía con él, así como invitarlos a que fuesen partícipes del proceso. Las actividades se basaron en la observación de un video, donde se muestra una experiencia educativa en Perú, de igual manera se realizaron actividades lúdicas recreativas con toda la comunidad. Cabe anotar, que en este tercer contexto de experiencia, la comunidad y su cabildo aprobó nuestro proyecto y decidieron ser partícipes activos del mismo.

En este contexto, nos vimos enfrentadas a una situación delicada, que conllevó a la decisión de reorientar nuestro trabajo de campo en dicha comunidad y buscar otras alternativas para dar respuesta a nuestro proyecto. Es así como surgen dos contextos de experiencias no establecidos en un principio. Estos son: microcentro indígena en Frontino y licenciatura en pedagogía de la madre tierra.

El cuarto contexto de experiencia concentra algunas experiencias vividas durante el *Microcentro Indígena* en Frontino se entiende como un espacio de formación

pedagógico que construye la OIA como parte de su sistema educativo comunitario, centralizado y participativo. Se reúnen periódicamente para compartir, analizar, confrontar, avanzar en conocimiento, escuchar testimonios, socializar experiencias, aprender de los otros, dialogar sobre metodologías, contenidos y discursos pedagógicos y enseñar a los demás docentes indígenas del municipio.

A este encuentro realizado del 11 al 13 de Junio de 2008, asistieron maestros indígenas del municipio de Frontino de diecisiete comunidades, tres tutores de CAREED (corporación Arquidiocesana para la educación), dos estudiantes en formación de la Universidad de Antioquia e investigadoras participantes del proyecto y una docente de la misma Institución. El objetivo del microcentro fue asegurar una mayor construcción en la prestación del servicio educativo, así mismo, fortalecer la calidad de educación indígena, mediante la autonomía y participación comunitaria; invitando a participar a la comunidad: Padres, madres, líderes y estudiantes de las escuelas.

El quinto contexto de experiencia se realizó en el marco del II encuentro regional de la licenciatura en pedagogía de la madre tierra, en donde líderes, bachilleres y maestros indígenas de las comunidades de las zonas occidente, Urabá Sur, Atrato Medio, Suroeste, Urabá Norte y Bajo Cauca se reúnen para realizar los estudios en las líneas de salud, cultura y educación, género, generación y familia; territorio, gobierno y administración. A este encuentro asistimos dos de las estudiantes en formación participes del proyecto y uno de los asesores, acompañando los procesos y actividades allí realizados.

El cambio en la estructura del trabajo de campo, trajo consigo una transformación fundamental en el método de investigación, este siguió siendo narrativo, pero perdimos la posibilidad de realizarlo fuertemente desde un *método colaborativo*, ya que la oportunidad de diálogo constante y participación activa de la comunidad se vio interrumpida por las situaciones que se describirán en el contexto tres del capítulo dos de este proyecto. Es importante aclarar que nuestras preguntas orientadoras y objetivos

del proyecto, tomaron otro rumbo, a partir de dicho cambio de estructura y delimitación realizado con respecto al trabajo de campo.

Durante los contextos de experiencias utilizamos diferentes instrumentos para la recolección de información, como son: diarios de campo, notas de campo, fotografías, videos, grabaciones, reseñas y actas. Estos se encuentran sintetizados en la siguiente tabla.

CONTEXTOS DE EXPERIENCIA →	Contexto 1	Contexto 2	Contexto 3	Contexto 4	Contexto 5
PRODUCTOS ↓					
DIARIOS (cantidad)	7	8	7	1	2
NOTAS DE CAMPO			X		
FOTOS	X	X	X	X	X
VIDEOS	X	X	X	X	X
PRODUCTOS NIÑOS	X				
PLANEACIONES	X	X			
TRANSCRIPCIONES			X		
ACTA DE REUNIÓN alcalde		X			

1.3.2.3. PENSÁNDONOS, ESCRIBIÉNDONOS Y SOCIALIZÁNDONOS

Durante esta fase se realizó el análisis de la información recolectada, utilizando el software ATLAS TI, como herramienta de apoyo para el proceso; se realizó un análisis individual y colectivo, a partir de las experiencias recogidas durante los diferentes tipos

de encuentros. Entendimos esta fase como aquella en la que reflexionamos, escribimos y realizamos devoluciones sobre el proceso a la comunidad académica.

Para éste análisis retomamos el texto: *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de Calidad* (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005) como guía metodológica, tanto para analizar los datos cualitativos, como a la hora de utilizar el software ATLAS.TI. El análisis de éstos ha constituido generalmente una tarea compleja y, en algunos casos, caracterizada por cierta arbitrariedad por parte del investigador. “El surgimiento de programas de tipo CAQDAS (Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador), ha contribuido a la sistematicidad en el análisis de los datos cualitativos mediante el estudio de múltiples ópticas que contribuyen a la mejor explotación de los mismos para los fines de una investigación” (Chacón, 2004, p.1).

A partir de la década de 1990 y siguiendo a Chacón (2004), fueron apareciendo herramientas informáticas para el apoyo en el análisis de datos cualitativos, que conforman hoy día lo que se conoce bajo las siglas CAQDAS¹⁴. Inicialmente, estos programas gozaron de cierta resistencia por parte de los investigadores debido a las restricciones y linealidad que se requerían para su uso, pero hoy en día, muchas de estas barreras han sido superadas.

El software ATLAS TI es:

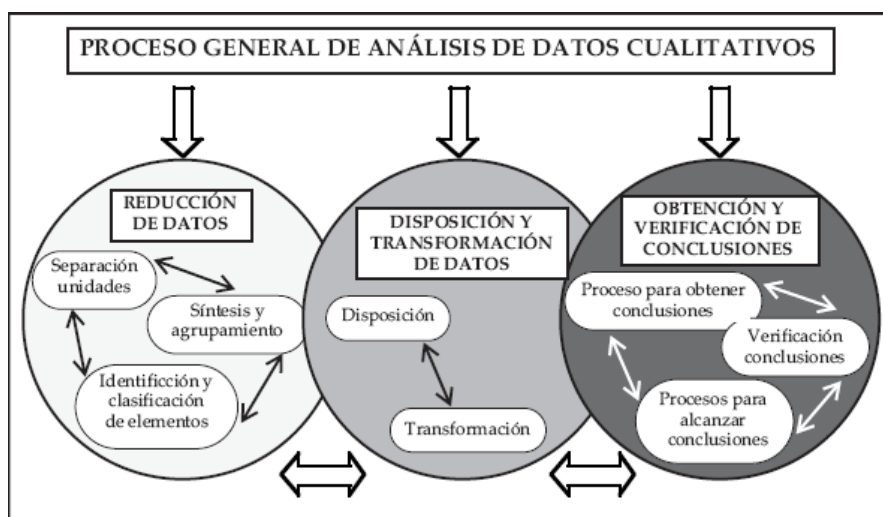
[...] una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo, principalmente, de grandes volúmenes de datos textuales. Puesto que su foco de atención, es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano, agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el

¹⁴ Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador

análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación o la escritura, de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopadoras. (Muñoz Justicia, 2003, p.10)

Por análisis de datos cualitativos entendemos “[...] el proceso mediante el cual, se organiza y manipula la información recogida durante el proceso de investigación, para luego establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones”. (Spradley, 1980, citado en Chacón, 2004, p.135)

Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 4-5), proponen un proceso general para analizar los datos cualitativos. Este proceso queda establecido en torno a tres etapas claves, siendo estas, un proceso circular. Las etapas son: Reducción de datos, disposición y transformación de éstos y por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones.



Proceso general del análisis de datos cualitativos. Tomado de Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005, p. 139

Rodríguez, Quiles y Herrera nos plantean que el dato cualitativo se “[...] convierte en un elemento dinámico, resultado de una serie de manipulaciones que transforman la realidad” (2005, p. 3). Los investigadores cualitativos consideran datos “[...] toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan documentos escritos u objetos materiales” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 4)

Retomando las etapas de recolección de información antes mencionada, en la etapa de *reducción de datos* se categorizaron y redujeron nuestros datos cualitativos. Fue un proceso en el que se buscó hacer una delimitación de éstos, en esta primera etapa encontramos a su vez, tres sub-etapas, que nos permitieron esquematizar de una forma organizada la información recolectada.

En la primera de ellas, *separación de unidades de contenido*, pudimos separar las distintas unidades de registro, organizándonos en torno a los siguientes criterios: a) *Criterio espacial*: aquí separamos las distintas técnicas de registro mediante una carpeta física¹⁵; b): *Criterio temporal*: fue el orden de sucesión particular de la información teniendo en cuenta las fechas de los hechos, como por ejemplo las visitas a la comunidad, éstas fueron organizadas y analizadas por horas y minutos; c) *Criterio temático*, donde organizamos la información teniendo en cuenta los temas que emergieron en las técnicas de recolección de datos; y d) *Criterio gramatical*: integramos el componente lingüístico, particularmente la lengua Embera Bedea.

¹⁵ “La carpeta”, es un mecanismo de organización física de la información recolectada, en la cual agrupamos todos los trabajos realizados en el proceso de investigación, como los son, talleres, planeaciones, diarios de campos, entre otros.

La segunda sub-etapa de reducción de datos, hace referencia a la *Identificación y clasificación de unidades*. En esta sub-etapa, creamos las categorías y codificaciones¹⁶, que se le dieron a los datos, para poder articularla y analizarla organizadamente (estas categorías emergieron a partir de las temáticas abordadas).

Y como última sub-etapa, tenemos: *Síntesis y agrupamiento*. Consistió en la organización y agrupación de la información de acuerdo a las categorías previas: contenido, cultura indígena, educación especial, educación, educación indígena, educación intercultural, estudiante, interculturalidad, maestro y multiculturalidad. Y las emergentes, surgieron según la frecuencia con la que se presentaron algunos conceptos al interior de los documentos y que era necesario analizar por su importancia para nuestro proyecto, estas fueron: lenguaje, materiales, cultura occidental y método.

Estas categorías fueron identificadas en los documentos primarios y fueron la base del análisis. Cada una de las categorías fue asignada a unas citas, esto es, fragmento de los documentos primarios que tuviesen algún significado teórico o empírico asociado al objeto de investigación. Seguidamente, utilizamos uno de los componentes más interesantes y característicos del ATLAS. TI para nuestro trabajo de análisis, las *Networks* (redes) que nos permitieron representar información compleja, mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se establecían entre ellas. Las redes se materializaron en la etapa de disposición y transformación de datos.

Esta tercera fase, nos permitió enriquecernos con las experiencias recogidas en la comunidad Indígena de Nusidó y compartirlas con otras personas (investigadores, docentes, estudiantes) como fue la socialización de nuestro proyecto en el coloquio

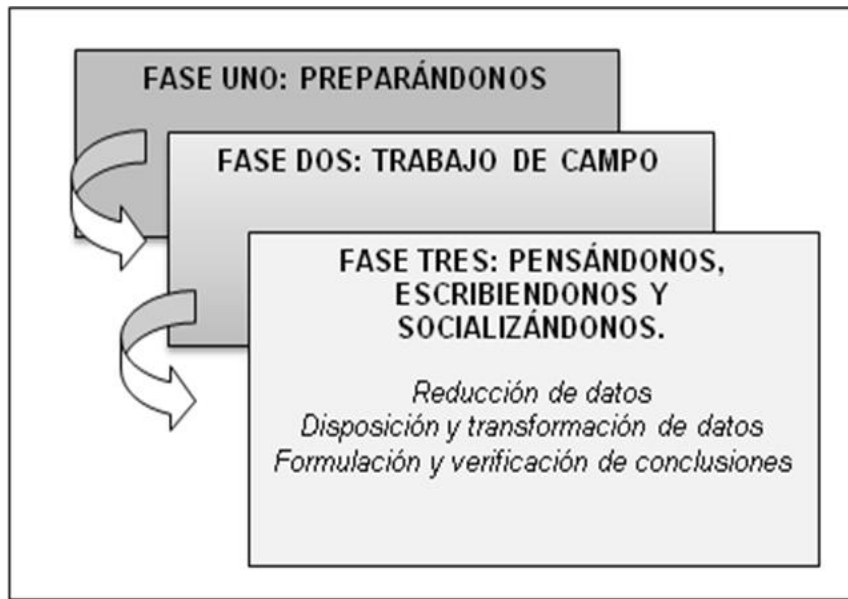
¹⁶ La codificación fue realizada manual y digitalmente. La codificación manual se realizó teniendo en cuenta colores, letras y símbolos. La digital fue realizada en el software ATLAS TI.

regional¹⁷ realizado en la ciudad de Bogotá, en el cual se pudo interactuar con docentes y estudiantes de las licenciaturas en educación especial. Compartiendo las experiencias que llevan a cabo la Universidad de Antioquia, y la Universidad Pedagógica Nacional en sus tres fases de proyecto pedagógico de cada programa. También se logró conocer el proceso sobre investigación y la ampliación del campo de acción para el educador especial.

Para llevar a cabo el análisis de los contextos de experiencia, se distribuyeron éstos teniendo en cuenta aquellos actores que estuvieron directamente implicados en un determinado contexto, es así el caso del tres, cuatro y cinco en donde no estuvieron presentes todos los investigadores. Otro factor que determinó dicha distribución fue la densidad de estos en cuanto a información y material recolectado, ya que al aumentar éstas, influyó en la determinación de que actores analizarían los contextos. Para su escritura, tuvimos en cuenta una temporalidad propia de los contextos de experiencia, que nos dotaron de coherencia y de un hilo vivencial que a su vez, nos permitió orientar las narraciones, teniendo en cuenta un tiempo, un espacio, un sujeto y una vivencia.

Para la escritura de las conclusiones no fue necesario esperar al final, sino a medida que se realizaban las discusiones y análisis de las experiencias vividas durante los contextos iban emergiendo aquellos aspectos que daban respuesta a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

¹⁷ I Coloquio Regional Educación inclusiva (incluyente) y Diversidad. Segundo congreso internacional de investigación, Educación y formación docente y el VII seminario nacional de investigación en educación y pedagogía. Bogotá, Octubre 15, 16 y 17 de 2008. Organizado por GRESEE, Universidad de Antioquia y Universidad Pedagógica Nacional.



Esquema General del diseño metodológico.

CAPITULO DOS

CONTEXTOS, EXPERIENCIAS, RELATOS Y SUBJETIVIDADES

2.1 DE LA CIUDAD Y SUS RITMOS ACELERADOS.... A LA CALMA DE LA MADRE NATURALEZA.

PRIMER CONTEXTO DE EXPERIENCIA¹⁸

CAROLINA ORTÍZ
ISABEL CRÍSTINA SALAZAR

“Pensamientos y recuerdos de nuestro primer encuentro enmarcado por nuestras historias personales y el descubrimiento de ese otro que también soy yo”

Al pensarnos y dar inicio a este proyecto, nosotras (Diana Carolina Osorio, Carolina Ortiz, Diana Teresa Vera, Yennifer Ramírez, Dora Zuluaga, Angela Roll, Isabel Cristina Salazar y Mónica Botero,) estudiantes de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.



¹⁸ Visita al Resguardo Indígena de Nusidó, 5, 6 y 7 de noviembre de 2007.

Todas mujeres, permeadas por una cultura occidental, donde sus costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de manera de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias, estaban enmarcadas en nuestra escolarización¹⁹; con diferentes historias de vida, con ritmos y estilos particulares de análisis y escritura; evocaremos para ustedes, nuestra experiencia, nuestra práctica educativa y vivencia personal por esta travesía, una travesía narrada a muchas voces, a ocho manos, ocho subjetividades, ocho experiencias, infinidad de sentimientos, miles de alegrías, algunas tristezas e innumerables aprendizajes.

Todo comenzó en el primer semestre del 2007, cuando nosotras junto con nuestros dos asesores de proyecto, Alexander Yarza de los Ríos (licenciado en educación especial y coordinador de GRESEE, Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial) y Sabine Sinigüí Ramírez, (indígena Embera e investigadora del Grupo Diverser (Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural), convergimos todos en la iniciación de este proyecto y en la necesidad de abrir nuevos horizontes desde la educación. Una educación especial “otra”, desligada del rigor de nuestras escuelas regulares, ciudadinas y normalizadoras, para pensarnos en nuevas formas de ver la educación especial a través de la educación indígena y todos los retos y perspectivas que nacerían del encuentro de estas.

Así pues, este proyecto de grado en sus inicios buscaba realizar un trabajo comunitario y colaborativo en donde emergiera constantemente la preocupación por el “otro” y el reconocimiento de la diferencia como un elemento enriquecedor de los procesos educativos.

Por eso nuestra historia no puede comenzar en el primer día de trabajo de campo, sino en nuestros primeros encuentros de transformación y contextualización, los cuales

¹⁹ Una escolarización cargada de contextos religiosos, homogenizantes: uniformes, horarios exactos, valores morales y “normalidad”.

empezaron con encuentros itinerantes en el aula de clase, en el reconocimiento de nuestras pluralidades, formas de sentir y pensar.

En este primer encuentro y acercamiento a nosotras, a los otros y, por ende, a la educación indígena, sus costumbres, su historia, no podíamos dejar de lado nuestras subjetividades y conocimientos previos a este encuentro, que más que físico se convirtió en un encuentro espiritual con nosotras mismas y, por otro lado, en un encuentro académico desde las innumerables similitudes con la educación especial y las historias de sus protagonistas; pues ambas son modalidades educativas con procesos de reivindicación de sus actores durante la historia, sujetos demonizados, excluidos y aislados por no encontrarse entre los cánones de normalidad establecidos para esta sociedad.

¿Pero cual es el papel del educador especial en una comunidad indígena, cuando no se es indígena? Tal vez este sea el interrogante de muchas personas al leer nuestra tesis... ¿Pero acaso debemos ser autistas para trabajar desde el ámbito educativo con personas autistas? ¿Será que el término inclusión, para la educación especial, sólo significa incluir en las aulas a los discapacitados? ¿Y los otros donde entran?, ¿será que si no hay aulas no hay sujetos dispuestos a aprender? Nosotras, estamos convencidas que no, solo necesitamos entrar en discusión con ese otro sin etiquetas ni para ellos ni para nosotros, pues entonces no seríamos educadores sino especialistas en una discapacidad.

Todos estos interrogantes fueron cobrando fuerza con el transcurrir de nuestro proyecto, pues contamos con un elemento como nuestro aliado y principal fuerte, ocho semestres en la licenciatura en educación especial, pero: ¿y la experiencia o contextualización sobre la educación indígena donde quedaba, cuando esta es poco o nada trabajada en la educación básica primaria, secundaria e irónicamente sucedía lo mismo en una licenciatura pensada para la diversidad?

Por eso rápidamente dimos inicio a una amplia contextualización sobre comunidades indígenas, girando en torno a varios ejes. Como un primer acercamiento a estas comunidades, tuvimos en nuestro seminario varios invitados que nos contaron sobre el proceso histórico de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), la cual comenzó a gestarse en 1985, con la necesidad de que las comunidades indígenas del Departamento de Antioquia iniciaran el proceso de organización social y política. Esta organización nació como consecuencia de las luchas indígenas que se dieron a nivel nacional por la recuperación de tierras, la titulación de los resguardos, la reconstitución de los cabildos y la identidad cultural.

El quehacer de esta Organización, se enfatiza no sólo en infundir y defender los derechos de los indígenas y propender por el mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas del Departamento, sino también en fomentar en sus comunidades proyectos de salud, educación y vivienda en coordinación con las respectivas autoridades regionales o locales y con sujeción a las normas legales pertinentes.

Este primer encuentro o acercamiento a poblaciones indígenas en Antioquia, nos reafirmaba la idea que teníamos de poder emprender nuestro proyecto con dicha población. Del mismo modo, este primer acercamiento se traducía en motivación y en la necesidad de reconocer a ese otro que desconozco, pero no reconocerlo en la dimensión que nos interesa o parece correcto, urgente o parecido, sino reconocerlo como ese otro que está ahí, que no es ausente ni invisible, que se proyecta y ocupa un espacio, ese otro que también soy yo.

En nuestra contextualización sobre comunidades indígenas, de igual manera, vimos algunos documentales que nos permitieron ver cómo es la forma de vida de algunas comunidades indígenas del país (por ejemplo, la Chanó, Comunidad Indígena donde conviven los pueblos Tules, Katíos, Chamí, y Embera) y las diferencias de vida que puede haber entre unas y otras, como a nivel alimenticio y de vivienda. Algunos documentales nos revelaron, cómo en algunas comunidades indígenas los centros

pastorales apoyan las expresiones auténticas, desde el punto de vista tradicional o desde el intercambio de saberes, conocimientos o pensamientos. En estas comunidades se evidenciaba la necesidad de reconocer la espiritualidad ancestral y medicinal, como una medida para fortalecer su cultura. Y nosotras veíamos la necesidad de compartir con ellas este proceso de fortalecimiento.

Así pues, que nuestro siguiente paso fue contactarnos con un resguardo indígena en donde pudiésemos realizar nuestro proyecto de grado ¿sobre qué?, aún no lo sabíamos, lo que si teníamos claro era que queríamos explorar otras formas de ver la educación especial desde una perspectiva intercultural, colaborativa y con una comunidad indígena, en aquel instante el resguardo de Cristianía era nuestra única y primera elección.

Cristianía, un resguardo indígena ubicado en el municipio de Jardín, Antioquia, sería nuestro destino. Este resguardo es habitado por el pueblo indígena Embera Chamí que son la gente que vive en las laderas de las cordilleras y cuyo principal asentamiento se encuentra en mencionado resguardo. Cristianía, es la comunidad indígena mas intervenida por los Kapunía²⁰ debido a su cercanía con el casco urbano permeado por costumbres occidentalizadas.

Específicamente nuestro foco de análisis sería la escuela de la comunidad, llamada Karmatarrua²¹, allí había aproximadamente 286 estudiantes. No tenían un currículo propio, el currículo con el cuál trabajaban estaba impregnado de preceptos de la cultura occidental, con los contenidos y lineamientos que los rigen. “No sólo la escuela ha sobrellevado procesos de aculturalización, la música por ejemplo está influenciada por ritmos occidentales como el vallenato y el reggaetón”.²²

²⁰ Palabra Embera que significa *No Indígena*. Hombre blanco, mestizo

²¹ Que significa tierra de la pringamoza, planta que antiguamente rodeaba la comunidad.

²² Tomado de una contextualización de la comunidad, que fue realiza por un indígena Embera Chamí, perteneciente a dicha comunidad.

Con la contextualización de esta comunidad, además de realizar un rastreo general sobre comunidades indígenas en Antioquia y las actuales formas de organización según la OIA, conversaciones con líderes indígenas, videos de otras comunidades y películas que nos contextualizaron aun más sobre la educación indígena en general, comenzaba nuestro encuentro con el “otro”, con los “otros”, con los “yo”.

Cuando estábamos cerca de iniciar este viaje, un cambio administrativo en la escuela Indígena Karmatarrua, trajo consigo una negativa de aceptar cualquier propuesta de trabajo universitaria. Pues con el nuevo cambio administrativo primero debían solucionar algunos problemas internos de la comunidad; pero no sólo su negativa se debía a esto, los proyectos universitarios anteriores realizados en dicha comunidad, apuntaron más a beneficios académicos particulares que a beneficios directos para el resguardo.

Sin duda alguna, la desaprobación de esta comunidad es entendible, pues este resultado unívoco de los proyectos anteriores, se refleja en muchos trabajos de grado que sólo buscaban un beneficio académico o cifras en un papel, y no permitieron una devolución inmediata o a largo plazo a los actores directamente implicados en la investigación. Igualmente lo veían como un *centro exótico* y sólo llegaron allí a crearles necesidades que no tenían, etnógrafos, sociólogos y psicólogos, fueron algunos de los actores que jugaron uno de estos papeles.

La comunidad no conoció nuestra propuesta, ni que pretendíamos orientarla desde una perspectiva colaborativa, donde primaran los intereses de ambas partes, una investigación cualitativa que nos permitiese salir del rigor de las investigaciones cuantitativas, y que a su vez, nos permitiera evidenciar y plasmar con alma y corazón los retos y perspectivas del encuentro entre la educación indígena y una educación especial “otra”, para obtener conclusiones tanto desde lo académico, como también desde nuestra transformación como sujetos inmersos en nuevos contextos educativos.

Nuestras ganas de acercarnos a la Educación Indígena, no se desvanecieron con esta noticia, otra comunidad indígena nos abrió sus puertas, Nusidó, resguardo indígena situado en el occidente antioqueño en el municipio de Frontino. Sí, ahora nosotras empezábamos nuestro trabajo de campo dirigido a los Embera Eyábida²³ de Nusidó, por lo cual realizamos una corta, pero productiva contextualización sobre la nueva comunidad, además de contar con la presencia de la asesora, que nos permitió hacer un contacto con la comunidad.

No obstante, estos imprevistos no fueron un obstáculo para desplazarnos a la comunidad indígena de Nusidó, aún sin el apoyo económico de ninguna entidad incluyendo la Universidad de Antioquia, nuestras ganas de emprender esta experiencia fue mayor. Rifas, un fondo económico al interior del grupo y el apoyo de nuestras familias, permitieron que, luego de varios esfuerzos, realizáramos ese primer encuentro, en tan anhelado contexto educativo, nuevo para nosotras.

EMPRENDIMOS NUESTRO VIAJE...

Domingo, 5 de noviembre del 2007, 10:30 a.m. los tiquetes para Nuestro viaje a Nusidó estaban comprados con dos días de anterioridad, pero justo unas horas antes de lo acordado, 12:00 del medio día, los teléfonos repicaron sin cesar con la noticia *¡cerraron la vía a Frontino hasta nueva orden a causa de múltiples derrumbes! ¡No puede ser!, ¿entonces, cuando salimos? ¡Qué vamos hacer con todo el mercado!, ¿se dañará?, ¡los niños salen a vacaciones! ¿Se aplazará nuestro viaje hasta enero?* Esas fueron muchas de las expresiones que rotaban de teléfono en teléfono; con tristeza desempacamos nuestros equipajes pues aun no habíamos salido de nuestras casas. No sabíamos qué hacer, ni para cuando se reanudaría nuestro viaje, solo nos quedaba esperar...

²³ Denominados o llamados también Katíos. Desde la colonia, en la comunidad se denominan Eyabida ya que geográficamente los lugares de asentamiento son en cordilleras, selva o monte, lugares de difícil acceso.

11:30 a.m. nuevamente los teléfonos sonaron con otra noticia ¡*abrieron la carretera, todas a las 12:00 en punto en la Terminal del norte!* .De nuevo a empacar... pero esta vez por el afán, la mitad de nuestras pertenencias se quedaron... todas no llegamos a tiempo al Terminal, en el camino el conductor, nos fue recogiendo y, como pudimos, aglomeramos el mercado en la parte trasera del bus... comenzamos a salir de la ciudad, a alejarnos ruido de los carros y los ritmos acelerados del día a día, nos dirigíamos a un lugar que no conocíamos, solas, pues nuestro asesor no podía asistir a este primer encuentro por motivos laborales y nuestra asesora ya se encontraba días antes en la comunidad, solo sabíamos que debíamos abandonar el bus en un pueblo llamado Frontino,²⁴ pues la asesora nos esperaría en ese lugar...

Así pues por fin, comenzaba tan esperado día, “*sentimientos encontrados, esfuerzo, dificultades; hubo momentos en los que cuestionamos nuestra presencia en este viaje. Parecía que todo se negaba para realizarlo, era como si todos los dioses decidieran que nuestra salida se evitara a cualquier precio*”. (Diario de campo, Mónica Botero. Noviembre 5, 6 y 7 de 2007)

Este viaje se convirtió en una imborrable huella que se comenzó a trazar hace aproximadamente 18 meses. “*Donde nosotras las ocho viajeras estábamos ansiosas, expectantes y sobre todo muy contentas de conocer no solo el resguardo indígena de Nusidó, sino también de poder conocer e interactuar con su gente, los Embera Eyábida*” (Diario de campo, Diana Vera, Noviembre 5, 6 y 7 de 2007)

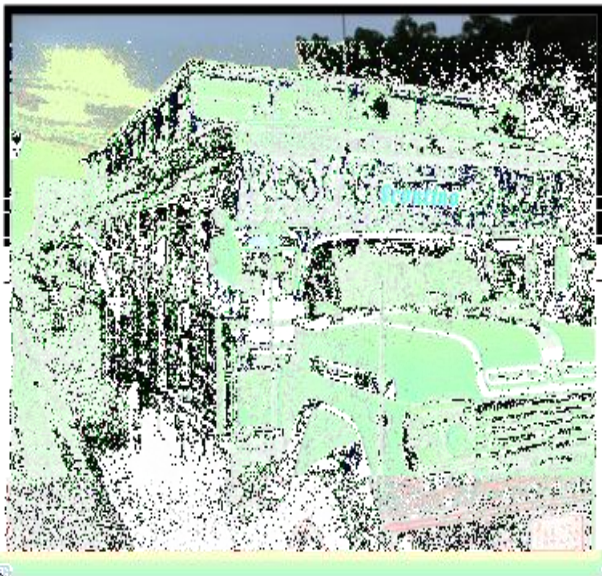
Las ocho viajeras pensamos tener todo en orden para nuestra salida, estadía y regreso de Nusidó, incluyendo el cronograma de actividades que se llevaría a cabo con la comunidad en general como actividades de presentación, juegos para romper el hielo, el carrusel de los sentidos, entre otras actividades. Sin embargo, se nos presentaron algunas complicaciones en el camino, entre ellas un derrumbe que nos dejó paradas en

²⁴ Municipio ubicado en el occidente Antioqueño.

carretera durante ocho horas. Un viaje que realizaríamos en cinco horas, se nos convirtió en un viaje de catorce horas. Catorce horas llenas de ansiedad, de miedo, de cansancio, de risas, de juegos, de pensamientos, de extrañar a nuestros seres queridos, de compartir intimidades que salían de lo más profundo del alma, tuvimos tiempo suficiente para exaltarnos con nuestros deseos, y para compartir el mismo sueño. Sentimos no sólo el hambre que el cuerpo nos demandaba, también sentíamos hambre de llegar al lugar donde nuestro proyecto tomaría forma.

Anocheció y aún seguíamos en la carretera, aproximadamente a las 2:00 de la madrugada, llegábamos a Frontino, parecía que estuviéramos solas, nadie nos recibió en un pueblo sin luces, sin gente, sin la asesora y con mucho frío; aún no habíamos llegado a nuestro destino (Nusidó), pero lo sentíamos muy cerca y nuestros corazones latían emocionados al sentir la cercanía. Pasamos tres horas en uno de los dos hoteles de Frontino, un modesto hotel que nos permitió recargar fuerzas y descansar para iniciar un nuevo día.

UN NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO... NUSIDÓ!!



Una chiva nos esperaba a las 6:00 a.m. en el parque principal de Frontino; una carretera en tierra amarilla, con piedras y un riachuelo en medio de ella, nos acercaba cada vez más a tan esperado destino. Nuevamente un deslizamiento de tierra detuvo nuestro recorrido, todos los pasajeros nos bajamos de la chiva para que ella pasara por el alud de tierra. Con algunas maletas en manos, “a pie” nosotras también pasábamos por ese alud, la probabilidad de un nuevo deslizamiento nos inundó de temor durante los dos minutos

que duró el recorrido. Luego nuevamente en la chiva, extraordinarios paisajes llenos de vitalidad, fueron nuestros acompañantes, el aire puro llegaba a nuestros pulmones y daba la sensación de que con él inhalábamos energía, berraquera, tomábamos nuevas fuerzas y exhalábamos el cansancio que nos embargaba. Nuestros cuerpos se llenaron de vigor y fortaleza.

Después de un largo y agotador viaje, aproximadamente a las 7:30 a.m. llegamos a la comunidad, *“un resguardo rodeado de montañas, de un riachuelo, de hermosos paisajes y de una naturaleza espléndida que da la sensación de libertad y de tranquilidad”* (Diario de campo, Cristina Salazar, Noviembre 5, 6 y 7 de 2007). Nusidó...bellas montañas bañadas de verde rodean unas pocas casas. Tablilla consumida, algo de cemento y tierra amarilla son la base de sus construcciones. Un billar, el centro de recreación, un equipo a todo volumen, con vallenatos y corridos se disuelven entre los pequeños agujeros de la unión de las tablillas. Botellas de gaseosa y cerveza en los rincones y empaques de dulces. Mujeres con miradas escudriñantes y hombres sonrientes.



Un entorno rural con estilos de vida diferentes a los nuestros, sin las aceleraciones, ruidos y contaminación de la ciudad. Allí, en aquel lugar, las actividades de la vida diaria se enmarcan en el cuidado de los animales de campo como ganado, gallinas, caballos, cerdos, entre otros, sus labores cotidianas se dirigían a cosechar caña, papas,

yuca, frijol, verduras, para su sustento. Nos encontramos con tipos de plantas características de la región, matas de plátano, guayabos, naranjos y limones, con otros medios de transporte como caballos, la “chiva” o “lechera” y unos 19° grados

centígrados que nos recibió con su frescura, con un frío que recorría nuestros cuerpos y calmaba el calor que se recibe en la ciudad, una ciudad, invadida por buses, taxis y motos, donde las actividades agrícolas y ganaderas no hacen parte de la cotidianidad.

Siempre estuvimos pensando en la mirada y actitud colonizadora de la que tanto se habló durante el seminario, siempre tratamos de recordar las palabras de la asesora con aquello de *lo exótico*²⁵, pero no hubo necesidad, porque era tan simple como sentirnos unas mujeres en un territorio, en contacto con la madre tierra, sintiendo sus olores, sus murmullos, su claridad en los rostros de otros que no somos nosotras, pero que son con nosotras uno sólo.

¿Y LA ESCUELA?...



Una escuela abierta, en forma de “tambo²⁶” construida físicamente con material concreto, con techo de zinc sostenido con bambú, estos también se encontraban entrelazados en cada una de las ventanas y servían de rendijillas. Tableros para tiza, divididos en tres salones, el primero de ellos con dos mesas y tres sillas. Alrededor de veinte sillas llenaban el

espacio del segundo, y el tercer salón, tenía una mesa de concreto en forma rectangular con una altura aproximada de ciento veinte centímetros. En un extremo de este salón, en una pequeña mesa, se encontraban arrumados libros y cartillas, algunos olían a nuevo, daba la impresión de que aún no se había visto la primera página del

²⁵ Miradas asombradas, estereotipos o prejuicios ante lo desconocido.

²⁶ Viviendas indígenas caracterizadas por tener una forma de pentágono y que esta cubierta por paja o zinc.

mismo, otros el tiempo los habían deteriorado, sin pasta o les faltaba la mitad de las hojas. En un extremo de la escuela, pero dentro de ella, cinco baños sin uso alguno, pues no están en el mejor estado ya que la comunidad no tiene acueducto, sino un bombeo del río que llega a un estanque comunitario y a unas cuantas casas.

A sus alrededores, un parquecito infantil con columpio, pasamanos y lisadero, un patio de cemento que hacía el papel de la cancha de la comunidad, una manga donde los caballos y las vacas pasaban la mayor parte de su tiempo, bambú, palos de guayabas y de limones.

NUESTRO PRIMER ENCUENTRO CON LOS NIÑOS Y JOVENES...

Niños, niñas y jóvenes entre los seis y diecisiete años de edad, fueron llegando a la escuela. Con sonrisas que nos daban la bienvenida, un poco tímidos, pero con una ternura que les desbordaba. Y con ellos llegaba nuevamente el mayor temor que teníamos antes de llegar a la comunidad: *la lengua*. Sabíamos que en esta comunidad, se hablaba en Embera Bedea (lengua materna), y no sabíamos cómo nos comunicaríamos con ellos, cómo hacernos entender y poder lograr un acercamiento significativo con cada una de las personas.

La comunicación fue mucho mejor de lo que imaginábamos. *“Los niños mas grandes hicieron el papel de traductores, tanto para los niños mas pequeños como para nosotras, lo que destaco enormemente, pues realmente se estaba dando un trabajo cooperativo y asegurábamos que todos entendieran las instrucciones de la actividad a realizar”*. (Diario de campo, Carolina Ortiz, Noviembre 6 de 2007). Gran parte de la comunidad entre ellos los jóvenes hablan castellano y de forma voluntaria traducían para ambas partes todo lo que hablábamos, de igual manera el lenguaje es mas que un código fonético o escrito, pues los gestos, las miradas y el cuerpo expresan lo que un código disfrazado, pensar en que códigos diferentes atrofian la comunicación entre

personas, es negar de hecho la posibilidad de interacción de miles de culturas; tanto así que la comunicación va mas allá de lo dicho y escrito, como tantas veces lo han pugnado las comunidades sordas de nuestro país.

Algunos de los temores que nos mantenían a la expectativa para interactuar con esta comunidad indígena, se fueron desvaneciendo, del encuentro con estos chicos podemos decir que hubo muchos elementos que nos sorprendieron, su disposición fue lo que más sensibilizó: “[...] en sus miradas me encontraba a mí misma y a mi deseo de vivir este Proyecto desde el alma, desde el corazón; en su disposición encontraba la respuesta a la pregunta por nuestra presencia y sus implicaciones.” (Diario de campo, Mónica Botero, Noviembre 5, 6 y 7 de 2007)



En la escuela empezamos a organizar los materiales con los cuales desarrollaríamos la actividad que íbamos a realizar con los chicos. ¡La ansiedad gobernaba! Inflamos los globos, las ubicamos en la cancha, repasábamos el orden del cronograma. Con la actividad pretendíamos un primer acercamiento

con los chicos e integrarnos. Primero la asesora del proyecto, Sabinee, nos presentó a los chicos y les informó de manera general acerca de las actividades que haríamos con ellos durante el día. Seguidamente, tanto los chicos como nosotras (integrantes del proyecto) nos presentamos uno a uno diciendo nuestros nombres.

Después, a cada chico se le entregó un lápiz y un papel para que ellos realizaran un dibujo o un signo que los representara. “Fue increíble y grato ver que en los dibujos predominaron la naturaleza, los paisajes y los animales” (Diario de campo, Cristina

Salazar, Noviembre 5, 6 y 7 de 2007). Inmediatamente recordamos un video que vimos durante el seminario, llamado el “Maestro Cariñoso”²⁷, porque en él reflexionaban sobre integrar al currículo aspectos como labrar la tierra y en los diferentes dibujos de estos chicos pudimos observar el amor por la madre tierra, la tierra donde viven y que les da el sustento.

Posteriormente, los niños introdujeron sus dibujos dentro de las bombas, luego se inflaron y estas se situaron con las que ya habíamos inflado anteriormente, luego a cada uno de los niños se le tapaba los ojos y estos explotaban las bombas y mostraban el papel con el dibujo que había dentro. Luego de que todas las bombas fueron explotadas cada uno de nosotros incluyendo a los chicos, buscaba el dibujo propio. Después de la actividad descrita anteriormente, pasamos a la casa del profesor de la escuela indígena de Nusidó, para ver la película “Tierra de Osos”²⁸, esta película fue significativa en la medida que, permitió a los chicos identificarse con los personajes, pues estos eran unos nativos pertenecientes a una comunidad indígena y allí se evidenciaron sus costumbres, creencias y rituales, el amor por la naturaleza, aspectos que se asemejan un poco a su realidad, a la realidad de la comunidad indígena de Nusidó.

Se les preguntó a los chicos por la película, por los personajes, por los animales que allí aparecían y por lo que más le había gustado de la misma. Unos mencionaron escenas chistosas, algunos hablaron de otras más dramáticas y otros se refirieron a escenas más cargadas de emoción como tristeza y amor. En esta actividad percibimos menos participación de los chicos y consideramos que en gran parte se debió a que en algunas escenas los personajes hablaban rápidamente, y si a esto le sumamos que no todos

²⁷ El video muestra una experiencia de una comunidad indígena en el Perú, en el que un grupo de maestros indígenas se piensan y construyen un proyecto educativo que busca articular la propuesta del ministerio de ese país, con las costumbres de su comunidad incluyéndolo en el plan curricular. Realizado por CEPROSI y PRATEC. Autores: PRATEC, CEPROSI. 2005. Realizado con el apoyo de Maja Tillmann Salas y Rodrigo Otero Heraud. Registro: Rosío Achahui Qenti. Guión: Grimaldo Rengifo Vásquez.

²⁸ **Dirección** Aaron Blaise y Robert Walker. Año 2003. Distribuido por Walt Disney Pictures.

comprendían el castellano el grado de dificultad para comprender la película aumentaba, por lo que algunos a la hora de evocar la película y analizar su contenido se expresaron desde las imágenes y no precisamente desde la temática de la película.

Por esto recurrimos a otra estrategia, que quizá nos permitiría evidenciar que tanto comprendieron la película o que de significativo rescataba de ella. Se dividió el grupo en cuatro subgrupos y en cada uno de ellos debía dibujar lo que más les había gustado de la película. Para ellos fue fácil expresarse por medio de los dibujos, no les pedimos ningún tipo de escritura. Ya que se encuentran en proceso de construcción de un código escrito, aun están en la tarea de crearlo con la ayuda de varios antropólogos. Esta tarea es valiosísima y de resaltar, pues por medio de esta pueden perpetuar su legado y resignificar su lengua de origen, pues, según los comentarios de los mismos niños en la escuela se le da más prioridad al castellano que a su propia lengua.

A la escuela solo asistieron niños y jóvenes, nos preguntamos por los padres, madres, adultos y adultos mayores de la comunidad, pero las dinámicas de la comunidad implican otras labores cotidianas como labrar la tierra, trabajar en la panelera, recoger caña, entre otras y a pesar de haber extendido la invitación a toda la comunidad, algunos no asistieron porque creyeron que se trataba de una reunión académica que se llevaría a cabo.

Esta última situación nos generó preguntas acerca del interés que tienen, los padres y madres de familia sobre la educación de sus hijos, hubiera sido muy interesante saber su opinión sobre la escuela, lo que sucede, lo que se enseña, de lo que conocen acerca del proceso que llevan sus hijos, de lo que se puede mejorar, de igual manera pueden evaluar al profesor, sus métodos de enseñanza, opinar sobre que tanto la escuela afianza su cultura o, por el contrario, poco a poco la oculta con aprendizajes occidentalizados.

ENCUENTRO CON LA CULTURA INDIGENA...

En la comunidad, nos encontramos niños, jóvenes, adultos, ancianos, que se reconocen así mismos como indígenas, por su lengua, costumbres, saberes, tradiciones, formas de ver la vida, creencias, vestuarios, reflexiones y pensamientos sobre su diario vivir, la importancia de su territorio, la naturaleza, su legado y la utilización de su lengua nativa principalmente.

Por eso queremos darle especial relevancia a la utilización de la lengua como reconocimiento del legado de su cultura, pues esta lengua mencionada anteriormente y protagonista en las primeras actividades con los niños y jóvenes así lo merece, por ser ese medio por el cual se genera la comunicación, que no es necesariamente con palabras, sino con miradas, gestos, caricias, signos. Nos preocupaba considerablemente el hecho de no poder establecer una comunicación con unos otros que tenían un lenguaje propio y extraño a nuestros oídos, y al poco reconocimiento en el ámbito educativo escolarizado.

Pero estas preocupaciones poco a poco se fueron disipando. Sí, *jóvenes traductores*, jóvenes que accionaron para que los más chicos, fueran participes activos de las actividades que se realizaron. Orgullo, sorpresa, admiración, jovialidad, fueron algunos de los sentimientos encontrados con aquella cooperación de jóvenes que pensaron en el otro, ese otro que estaba en “proceso de colonización”; en ellos, el castellano aún no hacía parte de sus interacciones, pero que en un día no muy lejano, por la necesidad de relacionarse con otras culturas, harán parte de su cotidianidad.

Pudimos ver cómo el castellano ha influenciado considerablemente la lengua Embera Eyabida, pues mezclan palabras tanto de esta lengua como de la propia, en sus diálogos. Y es que el debate de cuál lengua se debe enseñar primero en la escuela, cada vez cobra más fuerza. Es importante tratar de contrarrestar los efectos de la dominación de la primera sobre la segunda, es lo que mencionan algunos autores de bibliografías trabajadas en clase. Sumando a esto, la mayor parte de los conocimientos

que se imparten en la escuela son de tipo occidental, lo cual lleva necesariamente a que se tenga que enseñar en castellano.

Por otro lado, las familias, esperan que en la escuela se les enseñe la lengua castellana ya que su propia lengua se enseña en el día a día, a causa de ello, se presentan algunas dicotomías por desear una educación propia en donde se de prioridad a su cultura, pero, por otra parte, se enfrentan con querer potencializar la lengua castellana para poder tener un mejor acceso al occidente y lo que ello representa dentro de los imaginarios del común, es decir, como sinónimo de progreso o abundancia económica.

¿COMO APRENDEN LOS NIÑOS?

¿Que cómo aprenden los niños? Era el legado que nuestro asesor había dejado. Pareciera que el juego (como a todos los seres humanos) los moviliza, funciona en cuanto a la motivación, en cuanto a la interacción y en cuanto al movimiento del pensamiento.



“Durante esta actividad pude evidenciar que los niños/as y jóvenes, especialmente los más chicos, se motivan con acciones en las que se implemente el dibujo y sobretodo el juego lúdico, pues logran desinhibirse y expresarse mejor, dado que algunos son un poco tímidos, en especial las niñas”. (Diario de campo, Diana Vera, Noviembre 5, 6 y 7 de 2007)

Son estudiantes, con altos niveles de cooperación, entre el más chico hasta el más joven, estamos acostumbrados en la cultura occidental a encontrarnos con que los

niños a medida que van creciendo solo poseen ese sentido de colaboración entre pares, pero no con los menores ni los mayores que ellos. Estudiantes motivados e interesados en las actividades, participando de ellas activamente, permitiendo así, interactuar con ellos y no tener una figura impositiva.

En la ciudad, nuestras miradas se acostumbran a las mismas personas, calles, objetos; nos sumergimos en la cotidianidad, estamos inmersos en un mar de cemento y no nos permitimos mirar la grandeza que la naturaleza nos ofrece. Estos chicos nos mostraron y enseñaron con su lengua, signos y gestos, que en un árbol, un águila, una flor, la luna, las estrellas, se encuentra la belleza de la madre tierra, que el cantar de un ave, es ella la que nos habla, que el ruido que produce el río al correr, es música para los oídos, que ella, la madre tierra, produce. Y de eso se trata su educación, de ver en cada pedazo de tierra, de hojas, de ríos, lo que la naturaleza ofrece, y cómo esto se puede aplicar a su contexto, a su cotidianidad, a su realidad.

Una de las motivaciones al emprender este viaje, era encontrarnos con una forma diferente de mirar y entender la educación, ajena a la rigidez, a lo esquemático, a la normalización. Una educación, donde los modos, ritmos, contenidos y objetivos de enseñanza y aprendizaje, apuntaran a las necesidades del contexto, más no a las creadas por la lógica de una sociedad urbanizada – consumista.

La educación, aborda asuntos reales y significativos y se enmarca en el diálogo de saberes entre maestros y estudiantes, este último desde nuestro punto de vista, va más allá del simple sujeto que se encuentra en la escuela escuchando a un maestro y aprendiendo de él; no es aquel que *aprueba exámenes*. Este se refleja en cuanto a ser y querer ser, es un constructor potencial de conocimiento, poseedor de saberes y participante activo del aprendizaje, capaz de asumir posiciones y pensamientos críticos para transformar su realidad y la del contexto en la que está inmerso.

Y EL PROFESOR DE LA COMUNIDAD...



Un hombre corpulento, moreno, silencioso. No hubo gestos de apoyo, acompañamiento, simplemente su cuerpo hizo presencia itinerante. ¿A qué se debió esta ausencia? ¿Quizás a la costumbre docente de retirarse del aula cuando otra persona desarrolla una actividad, o a la falta de interés?, o ¿posiblemente se debió a la nula iniciativa de nosotras para invitarlo a las actividades?

Él, como transformador y orientador de la comunidad, era un actor importante, no estuvimos al corriente de sus opiniones, sugerencias, no nos contextualizó con respecto a la escuela, a los estudiantes, a la comunidad. Para nosotras hubiera sido de vital importancia su presencia, ya que como profesor está constantemente inmerso en las tradiciones o costumbres de la comunidad, tal vez nos hubiera indicado cuál es el ideal de sujeto que desean formar o al menos cuál está formando desde su labor como docente en la comunidad. Deseábamos que él nos contextualizara con respecto a la escuela, al currículo o plan de estudio, o cómo es la forma o estructura de la educación, bajo qué parámetros se pensaban la educación en la comunidad, y sobre todo, darnos luces sobre cuál podría ser la forma de abordar nuestro proyecto y poder así, trabajar conjuntamente y en la misma línea.

EL FINAL DEL SEGUNDO DIA...

Este día, donde nos encontramos por primera vez con la comunidad, fue un día de sueños realizados, de emociones de felicidad, de efusión, de miradas expectantes, terminó aproximadamente a las 4:00 p.m. Todos los chicos se fueron desplazando a sus casas, a donde sus padres, quizás a compartir la experiencia que tuvieron en el día, quizás a hablar de lo que hablan rutinariamente, o irían al campo a realizar algunas tareas como recoger leña, alimentos, o simplemente descansarían como lo queríamos hacer nosotras, después de pocas horas de sueño y largos trayectos en la carretera...

Un pequeño cuarto, el taller de confección donde las mujeres de la comunidad, usaban eventualmente para confeccionar sus trajes típicos y comercializarlos, fue nuestro aposento. No solo máquinas, sino también polvo, comején, humedad, fue lo que encontramos allí. Con escobas y traperas nos dispusimos a organizar nuestra morada, aquella pieza de 12 x 9 metros cuadrados, que parecía mas bien un hacinamiento con nuestros sleeping, cobijas, colchonetas, equipajes y que fue testigo de nuestros miedos, alegrías y cansancio. La noche despejada, fría, con estrellas y nubes bajas, trajo el descanso...

UN DÍA MÁS CARGADO DE SENSACIONES...

Comienza con un relajante baño en el río, donde el agua corrió por nuestros cuerpos, trayendo consigo, alivio y frescura, desayunamos y nos dispusimos a organizar todo para la actividad principal que nos convocaría en esa mañana, “**El Carrusel de los Sentidos**”, el cual consistía en cuatro estaciones donde trabajamos de manera separada cada uno de los sentidos (visión, audición, gusto y gusto-tacto). Pretendíamos intentar generar conciencia a cerca de reconocer y cuidar nuestros sentidos y sobretodo acercarlos a una serie de experiencias donde podrían divertirse y experimentar diferentes sensaciones con su propio cuerpo.

La actividad constó de un recorrido de cuatro estaciones, en las cuales se dividieron a los niños y jóvenes en cuatro subgrupos y se abordaron los sentidos con diversas actividades dirigidas por dos integrantes del proyecto en cada estación así:

En la primera estación se trabajó lo visual, a cargo de Diana Carolina y Diana Teresa, vendándoles los ojos a los integrantes y llevándolos a hacer un recorrido por los alrededores de la escuela, en forma de trencito; caminaban tranquilos en medio de risas y tropiezos.

Luego pasaban a otra estación la auditiva, a cargo de Isabel Cristina y Yennifer, en donde igualmente con los ojos vendados, debían identificar varios sonidos como maracas, el rose de las piedras, el ruido de las hojas, entre otros; en esta identificaban principalmente sonidos de su cotidianidad como las hojas y evocaban por que lo reconocían.

Posteriormente pasaban a la estación gustativa a cargo de Carolina y Mónica, en la cual se les tapaban igualmente los ojos y las narices, se les dio a probar varios alimentos como naranja, azúcar, sal, entre otros sabores; les producía desconfianza y miedo probar sin antes oler y tocar, otro aspecto muy importante en esta actividad fue la



explicación por parte de ellos, del como se decían los nombres de los alimentos en Embera Bedea y notamos que algunas palabras como tomate, mandarina, no tienen traducción en Embera Bedea, por lo que pensamos que a esto se deben las mezclas que hacen de las dos lenguas mencionadas anteriormente en la importancia de la lengua nativa.

Por último, se trabajó la estación olfativa y táctil, a cargo de Dora y Angela, en donde al igual que en las actividades anteriores tenían los ojos vendados y por medio del tacto y el olfato discriminaban texturas y olores como el café, las flores, entre otras. También asociaban estos olores a actividades de sus vidas cotidianas.

Esta actividad fue muy significativa puesto que los chicos entendieron que existen diferentes formas para aprender. Por medio de nuestros sentidos podemos conocer el mundo, además de que los métodos de enseñanza y aprendizaje lúdicos, ayudan a quebrar la rutina y hacer ver a los chicos que los conocimientos están en todo y no sólo en los libros.

Fue grato y emotivo observar la colaboración de los niños, nos sorprendió cómo sólo asociaban la discapacidad o la falta de alguno de los sentidos a los ancianos, además, no son para nada temerosos y lo decimos por la sensación de inseguridad que normalmente se siente al caminar con los ojos vendados, caminaban muy serenos, despejados y en plena calma, se puede decir, que en algunos rostros se reflejaba cierto regocijo y deleite por experimentar la ausencia de uno de los sentidos, en ese momento sentimos que nuestro deber en esta comunidad no era crearles necesidades o apoyos especiales para las posibles discapacidades existentes dentro de la misma, pues no tienen clara la palabra discapacidad ni las implicaciones tan marcadas del “diferente” que sí se observa en las escuelas ciudadanas; en cambio se observa que son niños independientes, autónomos que no están predispuestos siempre al devenir... a las cosas que pueden pasar o acontecer del “otro”, solo viven el momento con mucha intensidad y no tienen ideas prejuiciadas sobre la discapacidad.

Esto también se refleja en el trato amable y cotidiano con dos de sus compañeros que presentan labio leporino, cosa que no se ve en las escuelas de la ciudad supuestamente “tan civilizadas”, pero inmersas en tanto prejuicio y ansias de homogenización que no valoran la diferencia y los aprendizajes de las particularidades de cada uno de sus integrantes.



Sin duda alguna, este encuentro con otra cultura y otras formas de ver la educación, principalmente la Educación Especial (nuestro campo de formación) nos dejaba la inquietud sobre cuál sería nuestro rol en esta experiencia de acercamiento a una comunidad, por la cual deseamos trabajar en pro de un bienestar mutuo, nuevamente

nos preguntábamos ¿Sobre qué? Pero aún no lo teníamos definido en este umbral de nuestro proyecto, lo que si estaba claro es que deseábamos relacionar y enriquecer la Educación Especial, con esta gran experiencia de vida y fortalecimiento de nuevos contextos pedagógicos con la Educación Indígena y viceversa.

Es claro que experiencias como la acontecida en este viaje, nos ayudaron a aclarar ideas y concepciones, a cerca de la cultura Embera. Sin embargo, pensamos que también pueden generar conflictos internos acerca de nuestro hacer docente. El conflicto, se relaciona con la formación que se nos da desde la licenciatura, ya que ésta se enfatiza mas en el qué hacer docente con respecto a la discapacidad, mas no desde la diversidad.

La comunidad que conocimos en este primer encuentro tiene muchos valores y costumbres y un proyecto educativo pensado desde la interculturalidad, donde la Educación Especial se encuentre con la Educación Indígena, nos puede cambiar la concepción educativa que tenemos, y es el hecho que los niños y los jóvenes viven en un medio donde el trabajo en la tierra, es fundamental y hace parte importante de sus vidas, y que en ocasiones no pueden darle continuidad a su estudio porque hay que trabajar; entonces quedan varios interrogantes a cerca de qué es lo mejor para ellos, ¿trabajar o estudiar?, si nos inclinamos hacia estudiar, ¿donde queda la tierra y el apoyo que deben dar a su familia?, si por lo contrario es trabajar la tierra ¿Qué pasará

cuando salgan al contexto occidental?, entonces ¿cómo hacer para que haya un equilibrio entre el estudio y el trabajo sin que se genere apatía por alguno de los dos?

Por ultimo, realizamos una autoevaluación con todos los asistentes a las actividades de los dos días, nuestra sensación al final fue satisfactoria, sentimos que en general fuimos aceptadas principalmente por parte de los niños y los jóvenes de la escuela el cual era uno de nuestros principales temores, ya que como mencionamos anteriormente, llegamos a la comunidad a irrumpir un poco en su cotidianidad. Igualmente, el temor de no ser aceptados por el hecho de ser mestizas, por el hecho de venir de una cultura occidental, donde las costumbres, los valores los estilos de vida, de comunicación, la forma de pensar, de actuar difieren y representan la aculturalización a la cual se ven sometidos.

Por esos juegos de poder y de colonización, por la promesa de un mejor futuro en la ciudad, representada en los imaginarios colectivos, pensando que al salir de la comunidad se tienen mayores posibilidades de progresar; un pensamiento que no se aleja de las realidades del pensamiento del colombiano común, ese que cree que en el extranjero está el futuro, el dinero y el progreso, pero donde queda ese sentido de pertenencia por lo nuestro, nuestra historia, nuestras raíces, no podemos educar con la premisa de que en otros lados están las oportunidades, por que con ese pensamiento nunca encontraremos el valor de lo nuestro; el valor que se siente en esta comunidad, en su lengua que se niega a morir a pesar de los años y los cambios de las comunidades.

Es así pues como durante nuestra corta pero significativa estadía, añoramos nuestras familias, nuestras costumbres y por eso resaltamos la importancia de que las raíces de crianza se fortalezcan y perduren en el tiempo.... Que inolvidable experiencia, que sin partir nos sentíamos motivadas a volver lo más pronto posible a trabajar con esta comunidad, y como no desearlo con todas nuestras fuerzas pues estábamos iniciando el sueño de nuestro proyecto y estos deseos se incrementaban cuando lo último que

escuchamos al montarnos en un pequeño carro que refugió nuestras alegrías, emociones por lo que aconteció en estos días y que nos conduciría a nuestros hogares nuevamente, fueron unas pequeñas voces que nos invitaban el alma cuando gritaban...

¿Cuándo vuelven, mañana, en un mes...?

2.2 PASARON 5 MESES, 17 DÍAS Y UNAS CUANTAS HORAS:

SEGUNDO CONTEXTO DE EXPERIENCIA²⁹

*DIANA TERESA VERA
ANGELA POLLET ROLL*

Sábado 26 de Abril, un día normal para muchos, uno más en el calendario, pero para nosotras un día intenso cargado de afanes y emociones. Justo cinco meses y medio antes habíamos conocido Nusidó, dando inicio a un trabajo de campo que ayudaría a consolidar nuestro proyecto investigativo y, además, nos revestiría de vivencias relevantes para nuestra formación docente, para nuestra transformación personal y para esa búsqueda incesante de la interculturalidad, es decir, esa interacción con otra cultura y otros sujetos, con otros modos de ver el mundo, de considerar la educación y percibir la naturaleza en un contexto cultural diferente al nuestro.

Para este segundo encuentro con la comunidad nos habíamos planteado como meta indagar sobre las representaciones que en Nusidó se habían construido frente al maestro ó maestros de la comunidad indígena, el ideal de hombre a formar y los saberes por enseñar; la búsqueda por éstas representaciones las haríamos mediante el juego dramático, el cual, como herramienta pedagógica e investigativa, nos permitiría a través de algunas expresiones lúdico artísticas (baile, cantos, juegos, mímica, entre

²⁹ Visita al Resguardo Indígena de Nusidó, 26 y 27 de abril de 2008.

otras) de niños, niñas y jóvenes percibir su visión del mundo y de la realidad que les rodea.

A las 10:30 de la mañana partimos hacia el occidente antioqueño sobre las cuatro ruedas del cómodo microbus que pudimos gestionar desde la Facultad de Educación de la Universidad Antioquia. Esta vez íbamos todos, asesores y estudiantes, como un pequeño grupo de hormigas cargamos con todo lo que creímos necesario para nuestra estadía en Nusidó y para cumplir a cabalidad lo planeado con anticipación para el encuentro con esta comunidad indígena, con sus costumbres, sus realidades, sus anhelos; así entre equipajes, mercado y materiales de trabajo emprendimos una vez más este recorrido.

El viaje no tuvo contratiempo alguno pues la carretera presentaba buenas condiciones topográficas, luego de cuatro horas de camino llegamos a Frontino. Hacía una tarde espléndida y el parque de Frontino nos recibió con la cara amable de su gente campesina, a su alrededor se podía apreciar la iglesia, la casa de gobierno, el hotel llamado Chaquenoda, unas cuantas tiendas, en el centro una pequeña fuente de agua que evocaba vida y unas cuantas bancas para sentarse a departir con algún amigo o familiar. Y allí en una de las esquinas del parque estábamos nosotras, al lado del microbus observábamos las “chivas”³⁰ que dejaban a su paso el colorido de sus fachadas en las que se aprecian paisajes naturales y una que otra imagen de la idiosincrasia antioqueña, la gente se paseaba por las calles, conversaban de pie en las esquinas o en el atrio de la iglesia en medio de las alegres notas de una orquesta que amenizaba nuestro paso por el pueblo y daba la sensación de estar de fiesta.

³⁰ Vehículos tradicionales de carga y pasajeros.

UNA ESPERADA REUNIÓN

La segunda visita a la comunidad indígena de Nusidó, trajo consigo varios acontecimientos importantes para la consolidación de nuestro proyecto. Uno de ellos fue una reunión con el alcalde del municipio de Frontino, un evento significativo, pues desde que nos fue avisado lo apreciamos como una buena posibilidad de apoyo y reconocimiento para el proyecto en curso. A ésta reunión asistimos tanto asesores como el grupo completo de estudiantes y un representante de la Organización Indígena de Antioquia (OIA).

El alcalde de Frontino, un hombre alto, joven, de finos rasgos, quien nos recibió con un apretón de mano y nos hizo pasar a un pequeño cuarto en la parte trasera de su despacho; allí alrededor de una amplia mesa y luego de una presentación más formal de cada uno de los asistentes, le planteamos nuestros objetivos con el proyecto, hablamos del porqué como estudiantes de licenciatura en Educación Especial pensamos en la educación para comunidades indígenas como una probabilidad para que el educador especial logre resignificar su ejercicio docente y pedagógico desde otras perspectivas descolonizando el rol de educadores única y exclusivamente para la discapacidad, asimismo discutimos la importancia que podría tener para la comunidad indígena de Nusidó participar activamente de un proyecto educativo como éste, con el que pretendíamos invitar a la comunidad indígena a pensar en una educación que respondiera a sus necesidades y demandas particulares, como el ser indígenas, pertenecer a un contexto rural, poseer una lengua nativa, entre otras.

El alcalde escuchó atento nuestros planteamientos, habló de lo importante que era para su administración la educación y también las comunidades indígenas de su región –las cuales apoyaron fuertemente su campaña- pero del mismo modo aclaró que el presupuesto participativo otorgado a las regiones para adelantar o en nuestro caso apoyar proyectos educativos no siempre era suficiente, pero que si presentábamos el proyecto como un *proyecto para el mejoramiento de la calidad de la educación del*

municipio de Frontino, tal vez nos apoyaría con una parte del presupuesto del Cabildo Indígena, entonces delegó al representante de la OIA allí presente como el responsable de verificar si dentro del presupuesto para los cabildos podría salir parte del apoyo económico que necesitábamos.

Nadie dijo nada más, quizá no había nada más por decir, quedamos con el sinsabor de no habernos hecho entender por el alcalde, sonriendo forzosamente abandonamos el lugar con otra esperanza de obtener financiación y reconocimiento para el proyecto más que apagada, pues la opción que nos dio el alcalde requería hacer cambios al proyecto que ya en ese momento no eran posibles, y además no teníamos ni la más mínima intención de hacerlo. Al mismo tiempo nos preguntábamos: ¿Porqué en nuestro departamento es tan difícil conseguir apoyo, financiación o recursos para llevar a cabo proyectos de investigación educativa? ¿No es la educación de las nuevas generaciones la que hará de Colombia una nación más justa y equitativa? Sin embargo, los maestros tanto en ejercicio, como en formación, seguimos estrellándonos contra las realidades que se viven día a día en los contextos rurales y urbanos del país y, al mismo tiempo, debemos entender que las dinámicas políticas y sociales se mueven a favor de unos cuantos y ¿la investigación? Aprender a sobrevivir bajo estas condiciones es un gran reto para el maestro, pero también se convierte en una posibilidad de transformación y cambios significativos, en una oportunidad de demostrar con proyectos, con ideas, con argumentos contundentes y desde una perspectiva crítica que la educación (de indígenas, no indígenas, afrocolombianos, personas en situación de discapacidad, etc.) es el pilar para construir una sociedad menos excluyente y que es nuestro deber como ciudadanos velar porque a través de la educación puedan generarse cambios en la realidad social cómo una búsqueda conjunta de justicia, ideales y sueños. En últimas, nos embargó una profunda frustración al comprobar que en la vida siempre va a existir la negligencia y la ceguera burocrática de aquellos que se sienten dueños del poder.



Con cierta desazón que nos dejó mencionada reunión, decidimos caminar un poco por el pueblo para dispersar la mente y el cuerpo. Visitamos la Sede de la OIA en Frontino, una casa que funciona como oficina y como casa de paso para enfermos que llegan de diversas comunidades del municipio para ser atendidos en el hospital. Entramos un momento a la oficina que funcionaba en el segundo piso de la casa, era un espacio pequeño en el que encontramos unas cuantas sillas, un escritorio y un computador, a lo ancho de sus paredes podíamos observar fotografías de niños/as, mujeres, hombres y

ancianos indígenas, y allí plasmados sus trajes tradicionales, la pintura de sus rostros y cuerpo, facciones, colores, rasgos.

Comenzaba a hacer frío, pronto caería la noche, así que cuando el reloj de la iglesia del pueblo marcaba las 5 de la tarde, reanudamos nuestro viaje por la carretera que conduce a Nusidó, con la leve sensación de que mejor no nos hubiésemos bajado en aquella estación. El pequeño grupo dejó atrás uno de sus integrantes, nuestro asesor se quedó en el pueblo y llegaría a Nusidó al otro día temprano.

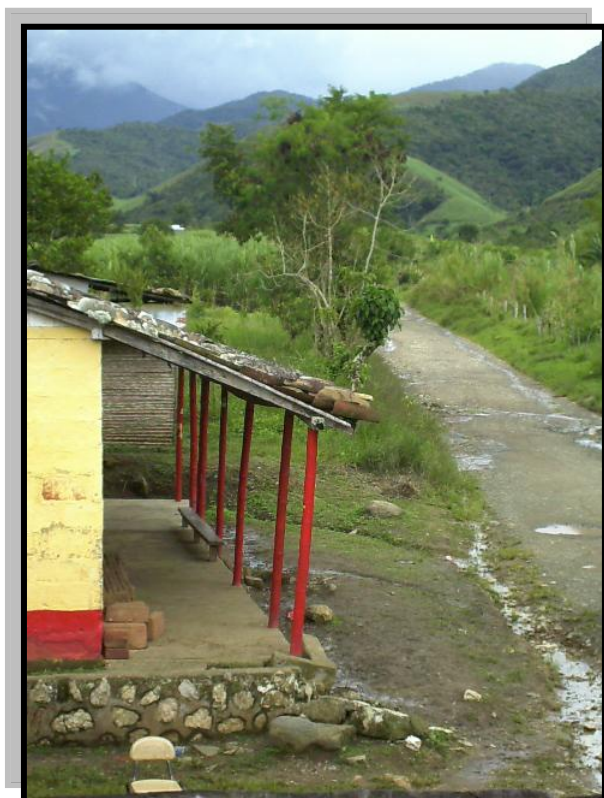
EN CONTACTO CON LA MADRE TIERRA

Camino a Nusidó, kilómetro a kilómetro, nos invadían sentimientos encontrados, alegría por volver a encontrarnos con su gente, con sus campos, con la profundidad



de la montaña e incertidumbre por hallar en esa misma gente, en esos mismos campos,

una aprobación para el proyecto por parte de la comunidad, pues debíamos concertar con sus miembros si deseaban o no hacer parte de éste, o si por el contrario no consideraban pertinente nuestra propuesta ó no era ésta la que como comunidad indígena necesitaban o les beneficiaría. El camino se nos hizo un poco largo, cada quien en sus puestos pensaba, reía, callaba o simplemente tarareaba las canciones de un CD que ya nos sabíamos de memoria. A medida que el bus avanzaba por la carretera era posible observar a lado y lado del camino pequeños conjuntos de casas campesinas, una escuela rural, uno que otro derrumbe, potreros, vacas, gallinas y el río siempre a la izquierda. Así mismo, también nos alejábamos cada vez más de la agitada vida citadina, del tráfico, el estrés, el ruido, la contaminación, para adentrarnos a un lugar rodeado por doquier de montañas, paisajes, aire fresco, ahora las casas guardaban largas distancias entre sí, como es usual en los contextos rurales, donde el contacto con la madre tierra proporciona una sensación de descanso, paz y tranquilidad.



De pronto comenzamos a ver casas y parajes conocidos. ¡Llegamos!, el revuelo dentro del bus fue impresionante, cada quien recogía su equipaje en medio de expresiones de cansancio y hambre, pero al mismo tiempo entusiasmadas y felices de llegar a nuestro destino. Nusidó abre sus puertas con la escuela de adobe y cemento en forma de tambo a un lado de la carretera, al otro lado tres casas más, la primera, una construcción grande que consta de dos niveles y está algo maltratada por el paso del tiempo debido a que perteneció hace muchos años a los antiguos terratenientes de la región, en el

primer nivel y sus diferentes divisiones habitan dos familias, se guardan algunos materiales de la escuela y funciona la *casa de las mujeres*, lugar donde las mujeres de la comunidad confeccionan sus prendas de vestir, además se encuentra una mesa de billar. Dando una vuelta a la parte de atrás de la construcción, había un pequeño patio, desde allí al aire libre se pueden observar el trapiche o molienda de panela que se encuentra un poco más abajo, los cultivos de cañas y algunos tambos indígenas a lo lejos. El acceso al segundo nivel se hace a través de una empinada e intrépida escalera hecha de guadua (bambú), allí se encuentra la casa del profesor de la comunidad indígena. Justo detrás de ésta a mano derecha se puede ver otra casa igualmente de dos niveles, pero un poco más pequeña y hecha de tablilla, en esta habita una familia y funciona la única tienda de la comunidad.

Más o menos a unos siete metros a mano derecha de la casa del profesor e igualmente al borde de la carretera, se puede ver otra casa de apariencia campesina en la que vive otra de las familias de la comunidad. Justo allí, a las afueras de ésta casa se encontraba un grupo de hombres y mujeres que se inquietó con nuestra llegada a la comunidad. El conflicto armado en la zona se había recrudecido desde hace algunas semanas y había cobrado vidas de algunos jóvenes indígenas, por esta razón la comunidad entera estaba alerta a cualquier situación mínimamente sospechosa.

Nuestra presencia allí no fue la excepción, en los rostros de aquellos hombres y mujeres indígenas alcanzábamos a ver –desde las puertas del microbus- que no les éramos familiares y mucho menos bienvenidas. La asesora, cómo única representante indígena del grupo, se acercó a ellos/as para explicarles a grosso modo nuestra presencia allí, el porqué llegábamos en un vehículo particular y además que pretendíamos hacer en la comunidad, claro está, no sin antes obtener su aprobación.

Entre tanto nos encontrábamos allí, en un contexto cultural diferente al nuestro, con la angustiante sensación de estar en el lugar equivocado, la misma que nos hizo sentir unas extranjeras en nuestra propia tierra, con muchas incertidumbres, pero igual

sinnúmero de expectativas; luego de diez largos y preocupantes minutos oímos de boca de la asesora: *“Muchachas pueden ir subiendo sus cosas...”* Comenzamos entonces a subir nuestro equipaje, numeroso como siempre, por la intrépida escalera de guadua que nos exigía malabares y agilidad motora para lograr nuestro cometido, llegar al lugar que ésta noche sería nuestro aposento, el balcón de la casa del profesor, un lugar amplio, con un brillante piso embaldosado y rodeado de barandas de madera en los tres extremos que daban hacia el exterior de la casa y desde los cuales se alcanzaba a divisar la casas vecinas, una montaña bañada por una fina cascada -lugar sagrado para ellos- y la escuela al otro lado de la carretera.

¿Y QUÉ TRAJO LA NOCHE?

La noche en Nusidó escondía un misterio agradable, la oscuridad era la protagonista, sólo la luz que provenía de la habitación que alumbraba el balcón, los grillos también nos acompañaban, el ruido que hacen sus patas al frotar la hierba, entonaban una incesante y suave melodía.

Alrededor de las 7:15 de la noche, el frío característico de Nusidó empieza a hacer de la suyas de los pies a la cabeza, entre el vaivén que implicaba adecuar el balcón para dormir y preparar algo de comer nos enteramos por la asesora que entre el grupo personas inquietas por nuestra llegada se encontraba el gobernador de la comunidad, un hombre joven, postulado y escogido por la misma comunidad para ser uno de los líderes del Cabildo indígena de Nusidó³¹, y que a pesar de que antes habíamos ido, no tenía idea de quiénes éramos y qué hacíamos allí, por eso, solicitó a la asesora el aval de la OIA, es decir, un permiso que siguiendo un conducto regular debíamos haber solicitado a ésta organización y sin el cual no podríamos adelantar ningún proyecto en cualquier comunidad indígena pues éste respaldaría nuestra presencia allí, el mismo

³¹ El Cabildo Indígena de Nusidó estaba conformado por algunos alguaciles, un fiscal y un tesorero y un secretario, todos ellos, incluso el gobernador, según tradición de las comunidades indígenas ofrecían a Nusidó un servicio voluntario por delegación.

que habíamos conseguido hacía ya unas semanas en la ciudad de Medellín y con el que nos sentíamos confiados para presentarnos a la comunidad, pero que se había quedado olvidado en algún escritorio de la ciudad. La solución a este percance sería llamar el día lunes para que este fuese enviado vía fax desde Medellín, hasta Frontino y luego a Nusidó.

Solo bastaba esperar la reunión con el Cabildo Indígena y algunos miembros de la comunidad para invitarlos a ser partícipes activos del proyecto, que más que un proceso académico era también un anhelo, un reto, un camino que queríamos transitar junto a ellos, los Embera Eyábida, hombro a hombro compartiendo, conociendo, haciendo de éste un recorrido que palmo a palmo nos transformara a todos como comunidad, como indígenas, como niños/as, jóvenes, mujeres, estudiantes y maestros (en ejercicio y formación).



Luego de comer un poco y habernos instalado en nuestra pasajera morada, decidimos con linterna en mano ir a conocer el trapiche que quedaba a unos cinco minutos de distancia desde la casa del profesor y en el que aún había gente trabajando. A medida que nos acercábamos a aquel lugar podíamos percibir las voces de los hombres que se encontraban allí y un permanente olor azucarado, el olor de la panela. Ya adentro al calor de las calderas observamos todo el proceso de molienda, preparación, distribución y empaque de la panela frontineña que se transporta a Medellín y a otras regiones, éste trapiche, podría decirse que es un trapiche comunitario, pues es arrendado durante la cosecha de caña por varias familias de la comunidad, quienes se turnan la molienda por horas e incluso por días enteros, con el fin de procesar cada

cosecha de caña obtenida en sus parcelas. La producción de panela es una importante fuente de sustento de los habitantes de Nusidó, al igual que el trabajo en el campo.

Aproximadamente, a las 9:30 de la noche y cuando ya todas nos disponíamos a dormir vimos pasar una ambulancia por la carretera por donde solían transitar buses, escaleras y motos, esta extraña situación nos inquietó un poco, ¿Qué pasaría?, ¿Porqué una ambulancia? ¿Habrá alguien enfermo? ¿Ó quizá un herido? A ciencia cierta no sabíamos nada, pero una ola de incertidumbre nos acompañó hasta cerrar los ojos.

LLEGÓ SIN AVISAR EN MEDIO DE LA NOCHE

Amanece, la luz del día enciegece los ojos que han estado cerrados durante más de cinco horas, el aire un tanto frío, pero puro nos regocija. Esta mañana traía algo distinto, una atmosfera de confusión, pánico y dolor la envolvía. Un sospechoso silencio penetraba el lugar en el que no se escuchaban las canciones de música popular que solían provenir de dentro de las casas de tablilla mezclándose con el trinar de los pájaros. No cabe duda, llegó en medio de la noche, aquella visitante que la mayoría de seres humanos nos rehusamos con vehemencia a esperar, a recibir, a aceptar y que ya había estado en Nusidó días antes. Silenciosa pero imponente, sale siempre victoriosa dejando a su paso un gélido dolor. Muere una mujer adulta, líder pilar para las mujeres de la comunidad, con hijos, esposo y nietos, un derrame cerebral le disolvió la vida. La muerte igual que nosotras llegó sin avisar, pero por el contrario no tenía intención de pedir permiso alguno.

Sumidas en una extraña melancolía, quedamos por un momento en ¿Qué hacer ante ésta situación que enlutaba a toda la comunidad? ¿Cómo actuar frente a estos hombres y mujeres y frente a su dolor? ¿Será prudente, o no acercarnos al lugar del velorio? ¿Nos vamos para Medellín?

Hasta ese momento no teníamos claridad frente a todos los interrogantes que nos surgían, pero comprendíamos claramente el panorama: aunque pudiésemos conseguir el aval que olvidamos en Medellín, no podríamos hacer la reunión con la comunidad indígena pues pasaban por una dramática situación que debíamos respetar y frente a la cual lo más prudente sería partir y quizá regresar luego.

Queda claro que el trabajo en las comunidades indígenas está condicionado por varios factores, los niños no van a la escuela si deben trabajar en la tierra con sus padres, si llueve demasiado y la quebrada es caudalosa o si algún miembro de su comunidad muere. Quizá éstos son algunos de los factores que inciden en la búsqueda de una educación indígena que responda a las necesidades y particularidades de los contextos culturales de sus comunidades, la mayoría en contextos rurales y campesinos, búsqueda que han venido abanderando movimientos indígenas como el Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la Organización Indígena de Antioquia (OIA), planteando proyectos educativos que propendan por una educación para la vida en la que se rescaten los valores culturales de las comunidades indígenas, se reivindique el amor y el trabajo por la madre tierra y se fortalezca la identidad cultural por medio de la lengua materna de cada pueblo indígena.

Cae la tarde, quizá más melancólica que la mañana, a su paso una cruz, símbolo por excelencia de colonización, el ataúd, una caja café posiblemente de madera; llanto de mujeres, cánticos Embera, niños con miradas escudriñantes (quizá las nuestras también lo eran), pocas flores. Los cánticos Embera cargados de dolor nos erizaban la piel, las mujeres se abrazaban entre sí buscando consuelo, mientras los hombres a lo lejos guardaban silencio, en sus rostros y cuerpos se alcanzaba a vislumbrar cómo si llevaran un peso encima, el peso de la muerte, del dolor, del llanto que no se atreve a rodar por las mejillas de los rostros fuertes y bronceados por el sol en las jornadas de trabajo.

De pronto, aparece entre los presentes la figura de una mujer cuyo cuerpo menudo vestía una cofia y una bata grises, de apariencia conocida por todos, era “la monjita”, una hermana misionera que en la primera visita salvó a una de nosotras de la deshidratación y que niños y mujeres abrazaban a su paso. Llegó a dar consuelo, sacó su camándula, entonces, cesaron los cánticos que erizaban la piel, su misión era recordar que la iglesia y su dios están en todas partes y no los ha olvidado.

En ese momento juntas reflexionamos frente a la difícil situación acontecida y decidimos como grupo que lo más conveniente para todos era marcharnos, pues nuestra presencia no contribuiría para nada en aquellas circunstancias de desolación, volveríamos después y con toda la energía para continuar con lo que ya habíamos emprendido, la asesora asintió.

Dicho y hecho: recogimos nuestras pertenencias y a eso de las 5 de tarde nos marchamos, el microbus nos esperaba con las puertas abiertas, cuando nos despedíamos del profesor de la comunidad y algunos niños/as, vimos como el asesor bajó de una de las escaleras que venían de Frontino, en su rostro se mezclaron el semblante del afán por la tardanza y de la sorpresa de ver que ya nos íbamos; “*En el camino te explicamos...*”; y ni qué decir, del camino nadie sabe porque razón casi siempre agitado y lleno de contratiempos, ésta vez no sería la excepción. De regreso, cada quien en su puesto con las ilusiones algo zurcidas por la incertidumbre pues ésta vez todas salimos de Nusidó con más preguntas que respuestas. De pronto ¡derrumbe a la vista! y por poco encima de nosotros. ¿Qué nos quedaba? Esperar.

2.3 EN BUSQUEDA DE NOSOTROS...Y LOS OTROS:

TERCER CONTEXTO DE EXPERIENCIA³²

DIANA CAROLINA OSORIO

MÓNICA BOTERO MASSO

“De nuevo nos encontrábamos rumbo a Nusidó, las maletas gigantes, los preparativos, una que otra cosa en casa olvidada, pero las ganas latentes de ir y regresar con las mejores noticias.” (Diario de campo, Yennifer Ramírez, Mayo del 2008). Era domingo, 18 de mayo del 2008. Sentadas en las afueras de la Universidad, en la jardinera de siempre, cómplice de nuestra espera: por los otros, por nosotras, por el tiempo, por el carro, por otro día más, esos días en los que el encuentro con la realidad que se deja vivir, esa que atraviesa la piel y a veces llega para regalar claridad, esa que urgidas necesitábamos para todas esas preguntas que nos habían invadido desde el inicio de este camino: ¿Qué haríamos realmente en ese lugar?, ¿Quiénes eran ellos y quiénes éramos nosotras?, ¿Por qué estábamos en medio de una comunidad indígena y no en una escuela con sillas y pupitres, diagnósticos y adaptaciones?.

Esas preguntas que nos había envuelto en este camino, las que nos había traído cada texto, cada letra, cada experiencia, cada encuentro con nosotras, con ellos, con la comunidad, con los que éramos parte de esta historia, y que como las otras veces esperábamos por fin comprender y dilucidar. Ahora, se trataba de lograr moldear todas esas ideas que tejíamos para acompañarnos y fortalecernos en nuestra formación, transformación personal y profesional, ese era el momento para confrontar todo ese entramado de ideas que veníamos gestando y por fin llegaba la posibilidad de darle forma, perdernos o seguir en una búsqueda que hasta ahora nos habían envuelto en indagaciones continuas.

³² Trabajo de campo en Comunidad Indígena Nusidó, mayo 18, 19 y 20 de 2008.

Por eso, este viaje lo acompañamos de preguntas precisas, filtros con los que pretendíamos comprender finalmente todo aquello que nos pasaba, nuestra experiencia: ¿Cuáles son las representaciones que ha construido el imaginario colectivo de la comunidad indígena de Nusidó sobre el papel del maestro, el ideal de sujeto a formar y los saberes por enseñar?, ¿Cómo generar de manera conjunta inquietudes y alternativas sobre la educación propia en la comunidad indígena de Nusidó para que incidan en las practicas educativas de su escuela?, ¿Cuáles son los retos y perspectivas del encuentro entre educación especial y educación indígena?.

Después de tantos meses recorriendo este camino era urgente, por no decir que imprescindible, encontrar la brújula y el sur para darle un rumbo, ya no sabíamos si era a tantas discusiones conceptuales, a comprender la educación especial desde lo que nos significaba el hoy o nuestra historia como estudiantes de la licenciatura en Educación especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, si acercarnos a la educación indígena debía comprenderse desde nuestra experiencia en Nusidó o debía ser comprendida desde las letras que encontrábamos en los textos leídos sobre el tema, si era un asunto de diversidad, de interculturalidad, de multiculturalidad, de cambios o amplitud conceptual, paradigmática, práctica y perceptiva de lo que éramos, de lo que somos, de lo que son los otros, de los maestros, de los indígenas, los estudiantes, la educación...la escuela.

Encontrarnos nuevamente listas para emprender la marcha, nos hacia evocar todas esas discusiones que alrededor de cómo contar nuestra historia, nuestra experiencia, el día a día, nos iba a permitir vincular de alguna manera a los futuros espectadores con todo lo que habíamos sentido, pensado y construido en cada uno de los días de esta formación profesional. Pues, si bien, nuestro proceso de formación nos dejaba la claridad sobre la importancia de los proyectos de investigación en la formación de maestros, para nosotras también era importante rescatar cómo desde las subjetividades de quienes las piensan y las viven realmente se pueden construir proyectos en las Facultades de Educación y, sobre todo en el programa de Licenciatura en Educación

Especial. Dado lo anterior, compartimos varias lecturas en las que comprendíamos de qué se trataba la narrativa, recordábamos como días antes una invitada que había construido su tesis de maestría bajo el mismo enfoque de investigación, compartía su experiencia, invitándonos a construir el proyecto bajo el mismo enfoque. La invitación estaba hecha, las lecturas realizadas, ahora solo quedaba iniciar nuestra tarea: escribirlo de la misma forma, vivir, sentir la narrativa.

En ese momento, era necesario llevar, no solo las maletas llenas de sueños y muchas expectativas, sino que fue necesario ponernos en la tarea de pensarnos en la comunidad de Nusidó con todo lo que fuese necesario para ello. Lo primero fue hacer uso de los recursos para la compra de los materiales, que iban desde bombas, papeles, colores, crayolas, instrumentos musicales, además de recordar todos esos acuerdos a los que habíamos llegado hasta el día de hoy, no generar necesidades que ellos no tengan, continuar con nuestra propuesta de investigación de enfoque colaborativo, comprender la contextualización que hemos hecho desde la Educación Indígena y la Educación Especial en cada uno de las sesiones teóricas para que los encuentros con la comunidad nos permitan resolver el problema que nos hemos planteado: *La educación Especial desde una perspectiva intercultural. Experiencias y Relatos con la comunidad indígena Embera Eyabida de Nusidó.*

Todo por la entrañable búsqueda de repuestas tangibles que no salieran de experiencias leídas o vividas por otros, sino por las ganas reales, por nuestras vivencias, esas que nos tenían allí. Esto implicó planear actividades lúdico- recreativas, juego dramático, videos, reuniones comunales y escolares que nos acercaran a la comunidad de Nusidó, su escuela, sus integrantes y a nosotras como personas y maestras en formación. Comprender al otro nos implicaba discusiones tan sencillas como decidir el mercado de nueve viajeras, mediar entre los hábitos alimenticios de unas y otras, llevar todos los enseres necesarios para el baño en el río y los medicamentos por si alguna se enfermaba.

Todos esos pensamientos se hilaron mientras una por una llegaban a acomodarse en nuestra aliada, la jardinera, la del inicio del encuentro, el punto de partida, nuestra estantería provisional para esos pesados equipajes. La llegada de cada una se enlazaba entre reflexión, recuerdos, abrazos acogedores y caras expectantes por la posibilidad a puertas de encontrarnos nuevamente con el lugar que hasta ahora le daba forma a nuestras preguntas: Nusidó, el que se había convertido en el centro donde se esculpían las ideas que se gestaban en todas las discusiones, los textos, los seminarios, nosotras y nuestra universidad, las mismas ideas que fecundábamos mientras los días de espera para regresar nuevamente a la comunidad se acortaban y volvíamos al mismo punto de partida, a la misma jardinera, al mismo recorrido, a las mismas o nuevas discusiones que al final lograron transformar los seres humanos, las mujeres y las maestras en formación.

EL VIAJE...

Seguíamos ahí, las nueve viajeras ultimando detalles, pero en ese momento nos encontrábamos sentadas en los puestos de un colectivo facilitado por la Universidad, cada una ubicada como las veces anteriores, parecía que nos hubiesen escriturado los puestos y que la historia sólo podía ser escrita si cada una daba su nombre desde el mismo lugar. El conductor, otro protagonista de esta historia, se monta al carro, mete la llave, le da encendido y arranca el vehículo, vamos nuevamente en busca de otras letras para la historia. En el



camino, como un buen augurio, la asesora nos comparte sus buenos deseos, nos pide que nos encomendemos a nuestro Dios, a ese en el que cada una creemos, pasamos un trago de vino rojo, natural con sabor a mora para brindar y esperar que el recorrido

trajera buenos frutos, fue un buen momento, de esos que necesitamos todos los seres humanos para emprender camino y encontrar otros espacios.

Salíamos de la ciudad rumbo a Frontino, municipio intermedio entre el resguardo indígena de Nusidó y nuestro lugar de partida, Medellín, dejábamos nuestras casas, el ritmo acelerado de la ciudad, las calles turbias e intransitables de un Medellín congestionado y pesado, pero que habla de nosotras, de lo que somos, mujeres ciudadinas, de afanes, de pavimentos, de escuelas en la ciudad, con sillas, mesas, reglas, maestras, computadores, Internet, mensajes de textos, llamadas por celulares, presas de días muy largos en los que la noche se incluye para seguir en pie. Ese recorrido nos invitó a conversaciones de amigas, compañeras, en las que tratábamos de organizar lo que serían los próximos días en la comunidad, lo que esperábamos de ellos, lo que traíamos en nuestras maletas y mentes para lograrlo. Fue una tarde soleada y tranquila en donde la música terminó siendo una buena aliada.

La única parada hasta la llegada a la comunidad fue el mismo restaurante en el que comíamos pollo, pescado o cualquier plato que se nos antojara, esta vez compartimos, nos preguntamos que quería cada una, discutimos sobre el estado de la carretera, las ventajas del clima o nos hacíamos las preguntas que se haría cualquier persona cuando se enfrenta a una comunidad completamente ajena a la suya. Continuamos el viaje, esperábamos con ansias llegar al lugar, saber finalmente lo que ese encuentro significaría para el proceso, conocíamos las implicaciones que tiene la imagen que construimos de un suceso, un espacio o una historia a través de los textos, lo habíamos vivido como maestras en formación, las posiciones que se han descrito respecto a la educación especial, sus aulas, las escuelas, si la integración o la inclusión, exposiciones completas de lo que sería ideal o no, de lo que debíamos hacer cuando una práctica pedagógica se avecinaba, pero la bienvenida a ella significaba casi siempre una despedida a las convicciones que la teoría nos había regalado y sospechábamos que esta vez, en nuestra llegada a Nusidó no sería la excepción.

Entre paisaje y paisaje, vacas descansando en el pasto, ríos, arroyuelos, gallinas caminando fuera de los corrales, caminos angostos, pedregosos, niños con botas pantaneras y unas cuantas casas al lado de la carretera nos daban la bienvenida a Nusidó, su olor inconfundible a tierra, a pasto, el ruido de los pájaros, del río, de los perros, y un equipo de sonido con música carrilera³³ nos hizo poner de pie para salir y tocar tierra, estar nuevamente en medio del lugar donde hacíamos nuestra historia. El carro se parqueó al frente de la casa del profesor, a un costado habían varios hombres entre los que estaba el profesor de la comunidad, el gobernador del cabildo y otros jóvenes que se quedan mirándonos como extrañas, ajenas, mientras esperamos que alguien nos dijera nuevamente bienvenidas, comprendimos una señal y la voz del profesor nos ponía nuevamente a disposición su casa, el balcón más específicamente, además de la cocina y el baño.

UN PRONTO Y EXPECTANTE ARRIBO...

Cada una cogió sus maletas y se dispuso a subir al balcón, nuestra asesora y el profesor de la comunidad se reunieron para conversar mientras nosotras organizábamos las colchonetas, el equipaje y un buen punto para que el frío no nos golpeará en las noches frías de Nusidó. Compartimos una comida y luego el profesor nos contó que para el día siguiente no estaría en la comunidad, pues debía irse para Medellín a una reunión con la OIA y a participar de los estudios que realiza



³³ Música típica colombiana.

sobre Etnoeducación, sin embargo, nos confirmó que la casa estaba a nuestra disposición y nos invitó a realizar a la mañana siguiente lo que teníamos planeado.

En Nusidó el día se acaba cuando el sol se oculta y la noche pronto invita a todas las familias a casa y dormir. Todos se acuestan alrededor de las ocho de la noche pues la mayoría se dedican a actividades agrícolas o a trabajar en la panelera, la luz eléctrica es sólo al interior de algunas casas y la oscuridad es la compañía de todo afuera de ellas. Nosotras impregnadas de ciudad reíamos en medio de las luces de una linterna para conciliar el sueño y esperar los avatares del día siguiente. Aquí, también los días inician temprano, alrededor de las cuatro de la mañana se escuchan los carros que vienen de Frontino hacia el corregimiento de Nutibara, los hombres salen a trabajar, se desplazan al pueblo, a la panelera o a las actividades agrícolas a las que se dedican.

Nosotras mientras tanto, aún cansadas por el viaje, sólo pudimos pararnos alrededor de las seis de la mañana para iniciar nuestro día. Dividido el trabajo, unas se encargaron de cocinar para el grupo y las otras organizaron el equipaje. Nos dispusimos a realizar las actividades sin ninguna jornada de aseo propia de ocho mujeres de ciudad, shampoo, acondicionadores y jabón para el cuerpo, porque el agua no subía hasta el baño de la casa del profesor y aunque habíamos pensado ir al río como la visita anterior para bañarnos, sabíamos que la noche había estado lluviosa y éste caudaloso por lo que lo más recomendable era no correr el riesgo.



EL ENCUENTRO....

Desde antes de las ocho de la mañana ya se veían varias personas en las afueras de la escuela, el encuentro estaba planeado para las ocho de la

mañana, sin embargo, algunas nos adelantamos para recibirlos e iniciar la reunión con los líderes de la comunidad y así emprender nuestra tarea. La asesora, Yennifer, Diana Teresa y Diana Carolina iniciamos una conversación con miembros de la comunidad y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra que pertenecen también a esta comunidad, en uno de los tres salones de la escuela, sentados mientras esperábamos que el resto de la comunidad ingresara, pues algunos estaban afuera construyendo el fogón para el restaurante escolar. Ese día nos regaló la posibilidad de sentarnos y escucharnos mutuamente, hablar de las razones por las que estábamos allí, permitiendo encontrarnos a través de sus historias, pues escuchamos cómo recordaban su experiencia en la escuela, hablábamos de años atrás, la vida se les devolvía para invitarnos a recorrerlas con ellos, hicimos narrativa nuestra experiencia, nos reconocimos como contadores de historias, comprendíamos que la educación es también el encuentro de historias de vida, de los maestros, de los estudiantes, de los hechos y sucesos que rodean la escuela, que hacen la escuela y ahí estábamos conociéndonos a través de las historias tuyas que en ese momento se volvían también nuestras.

“Ellos nos contaron cuales fueron las experiencias en su vida escolar durante la primaria. Mencionaron como llegaron a Nusidó, que ninguno estudió en la escuela de allí, porque venían de escuelas occidentales, ubicadas en la blanquita, o en Nutibara o en un internado, cada uno con una historia muy similar, crecieron en medio de la exclusión, debían aprender a hablar castellano para poder acceder a la escuela, aprendieron a escribir y a hablarlo porque ingresaron a escuelas donde estudiaba gente blanca, diferentes a ellos, así lo manifestaban. Doña T mencionaba que ella no sabía quién era ese señor que se paraba al frente a hablarles, solo entendió qué era un profesor hasta que llegó a Nusidó y sus hijos ingresaron a la escuela, en ese momento, comprendió que a la escuela van con el profesor a aprender. Todos relataban los recuerdos que tenían de los profesores que han hecho parte de la escuela de Nusidó. Mencionaron dos profesores, uno indígena y otros Kapunía, ambos catalogados como buenos maestros, pero claramente diferentes. Mientras el profesor indígena se dedicó a

enseñarles español, sumar y restar utilizando como método compararlo con el español, escribiendo y dibujando, el profesor Kapunía implementó otras estrategias que de alguna manera los mantenía conectados con su cultura, hicieron huerta en un costado de la escuela y los aprendizajes también estaban relacionados con su condición de indígena.” (Diario de campo, Diana Osorio, Mayo 19 de 2008)

La pregunta por su historia nos dejaba entrever varios asuntos que desde nuestra formación nos cuestionaba como futuras maestras. El primero, el atropello al que estuvieron expuestos, su invisibilización en el aula no era tan ajeno a lo que ocurría en las practicas pedagógicas en las que habíamos estado a lo largo de nuestra formación profesional, recordar maestras obviando la presencia del niño sordo, invidente, hiperactivo dentro de su aula, siguiendo sus clases, sin preguntarse por quiénes están en frente suyo, como si fueran ajenos, desconocidos o extraños. No hacia la diferencia entre unos y otros, entre “los indígenas y los especiales”, porque en medio de todos habían sido diferente, excluidos.

El segundo, cómo comprender que la educación en la que los sujetos se reprimen, se coartan, se les desconoce lo que son, iba más allá de lo que sabíamos porque lo habíamos escuchado o leído, era real, cada una de estas personas había vivido una escuela castradora, nunca pudieron ser participes de la educación que recibían porque las clases eran en castellano, la opción era aprenderla y abandonar su lengua, lo que significaba de alguna manera desvincularse de su cultura, como pasa por ejemplo cuando nos acercábamos a las comunidades sordas, a veces olvidábamos que desconocer su lengua era castrarlos, reprimirlos, volvíamos a sentir entonces que eran situaciones nuevas pero no lejanas, que la escuela ha estado en deuda con sus protagonistas, no sus alumnos, sino con cada uno de los seres humanos que la han construido, la han protagonizado.

Finalmente, la pregunta por esos maestros, los que nos relataron en sus historias y por nosotras, maestras que nos formábamos en esta historia. Entendíamos que ser maestro

significaba entender al otro, conocerlo para invitarlo y no necesariamente había que ser indígena para ser maestro de indígenas, discapacitado para ser maestro de discapacitados, ser mujer para ser maestra de mujeres, sabíamos que lo que ellos relataban como un buen maestro era ese que se permite ser mientras reconoce al otro como es. La retrospectiva en la historia nos invitó a detenernos en Nusidó y saber que también este lugar para ellos significó una concepción distinta de lo que era la escuela y el maestro, ya no era sólo lo que habían vivido en su infancia, era la historia que compartían y escribían en la escuela de sus hijos. Ese recuento de los dos profesores que habían hecho parte de la comunidad de Nusidó determinaba lo que para ellos significaba ser maestro ahora.

El *profesor Kapunía* se había acercado, permeado y vivido sus costumbres para proponerles una escuela en la que ellos eran sus protagonistas, sabían cuáles eran los sujetos que querían formar, por eso la tierra y las letras no eran opuestas, se convertían en complementos para los contenidos en castellano y matemática que no los alejaba del mundo occidental, pero no les negaba su cultura natal. El *profesor indígena* se mostró más interesado por enseñarles español y demás contenidos, haciendo que la escuela les recordara sus raíces, porque la figura de maestro hablaba su misma lengua, compartía sus costumbres, ambos con metodologías diferentes, propuestas diferentes, personas diferentes, pero que habían generado la imagen de lo que era el maestro para ellos y, obviamente, lo que nosotras empezábamos a comprender como representación de maestro, los sujetos por formar y los saberes que les debían enseñar.

Ahora, la pregunta por nosotras, recordar relatándonos todas por tantos años en escuelas grandes, con sillas, ventanas, patios de cemento, tiendas para profesores y otras para estudiantes, baldosas cuadradas, profesores de batas blancas o monjas, y vernos en ese momento ahí en disposición de hablar de ella y sobre ella, de la escuela, desde otras formas, dispuesta de otra manera, una escuela en forma de tambo, sin ventanas, con pocas sillas, tableros de tiza, pisos con figuras de colores, simulando el sol, la tierra, con muchos árboles al lado, cerca a un río, caballos trotando en su patio

forrado en césped verde, niños en botas, descalzos, sonriendo, sin uniformes ni moños en los cabellos de las niñas que las uniformara e igualara, y pensábamos ¿Cómo olvidamos que somos parte del mundo que nos circunda, que la escuela debe hablar de los sujetos que la conforman, que no debe homogeneizarnos, que debe involucrar nuestra historia, nuestras formas de vida, a nosotros como sujetos en realidad?

Pero, era apresurado pensar que una escuela sin la estructura escolar occidental habla de una escuela mejor pensada, más humana, mas de todos para todos. Es decir, no es que creyéramos que la educación occidental, de esa de donde nosotras venimos, la que propone el Ministerio desde los estándares o las competencias, fuese mejor o peor que una donde no hayan uniformes, horarios ni campanas; lo que si era claro es que nuestras historias parecerían no poder encajar en esta escena, en ese lugar donde nos encontrábamos, sin embargo, nosotras estábamos ahí para saber de otras formas, de otros funcionamientos, de sus actores, saber la escuela en otro piso, compartir cómo se vivían su escuela, comprender como nosotras aunque ajenas podíamos ser compañeras de esta realidad, como ser educadoras especiales desde ese lugar también. Vivir la experiencia de compartir con una comunidad indígena no solo era acercarnos a su espacio, era conocer y respetar sus formas de vida y organización social.

Después de esta conversación informal, se llevó a cabo la reunión que esperábamos, en el otro salón de la escuela, los líderes de la comunidad, integrantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y nosotras, las estudiantes de Educación Especial, nos presentamos, cada uno comentó el cargo que ocupaba en la comunidad y lo que debía hacer, escuchamos atentos hasta que nuestra asesora explicó para qué estábamos allí y qué era lo que estábamos haciendo en la comunidad.

Este encuentro nos permitió comprender la importancia que el cabildo y el gobierno de la comunidad tiene para la puesta en marcha de proyectos que los implique y cómo todos se reúnen para aprobar y convenir lo que realmente les puede servir a todos.

Durante esta reunión, los líderes nos expusieron asuntos importantes que sucedían al interior de la comunidad, por ejemplo, mencionaban que cuando los estudiantes se van a estudiar por fuera de la comunidad no devuelven esos saberes en bien de ellos, lo que implica un desagravio y falta de identidad; por eso como gobierno y adultos no se motivan en promover estudios por fuera de la comunidad, pues lo que está generando es que los jóvenes se vayan y se ausenten de las dinámicas de las comunidades.

La reunión nos daba luz verde para continuar, un hecho muy importante para nosotras como proyecto, comunicarles a todos el objetivo de nuestra estadía allí, conocer sus inquietudes y hacerlos partícipes de lo que estábamos realizando, pues nuestra propuesta era que tanto ellos como nosotros seríamos protagonistas de cada uno de los sucesos que ocurrieran en la escuela y en la comunidad. Expusieron varias inquietudes, identificábamos quiénes eran las voces de la comunidad, pues dos hombres líderes se encargaron de traducir y garantizar que todos y cada uno de los asistentes estuviesen atentos a lo que estábamos discutiendo, comprendieran cada una de las discusiones y nosotras también escucháramos lo que ellos tenían por decir. Acabó la reunión y con la aprobación del gobierno de la comunidad todo estaba dispuesto para seguir nuestra propuesta.

Mientras salíamos de la escuela rumbo a la casa del profesor donde veríamos el video *El Maestro Cariñoso*, invitación que les hicimos al finalizar la reunión, pensábamos lo valioso que es darle voz y voto a la comunidad en los procesos educativos y comprendíamos que esa articulación entre escuela y comunidad es una necesidad latente en la escuela occidental, en la medida en que la escuela y la educación misma tiene unos fines y esos tienen que ver con la posición de los sujetos en las sociedades, consecuente con esto, veíamos que la voz de quienes rodean la escuela y las acciones que se generan a su interior deben responder y hablar de todas las intenciones que la escuela se ha propuesto en cualquier entorno, ya sea en comunidades indígenas como en zonas rurales o urbanas, pues como escuchamos a diario la escuela es la que forma los ciudadanos.

UN MOMENTO PARA CONVERSAR Y RECONOCERNOS...

Al llegar a la casa del profesor, la invitación fue a descubrirnos juntos, a partir del video *El Maestro Cariñoso* y una dramatización de una escena de la escuela realizada por nosotras para la comunidad. Recordaba que desde el día que vimos el video que ese día proyectaríamos, todas nos preguntamos por esas formas de escuela en nuestro contexto, en nuestras comunidades, en Nusidó por ejemplo, sabíamos que rescatar las prácticas culturales y los intereses propios se convierten en un anhelo de cualquier comunidad y no era que estuviésemos pensando algo nuevo, ellos mismos lo han pensado, desde el CRIC, por ejemplo, desde hace mas de tres décadas vienen construyendo una propuesta de educación indígena en la que se piensen sus problemáticas, sus sueños, sus intereses y proyecciones, pero nosotras sabíamos que no era la experiencia vivida en Nusidó, y tal certeza nos la regalaba toda la indagación documental que habíamos hecho sobre la comunidad y los acercamientos anteriores a esa ocasión.

Mientras proyectábamos el video, la fascinación de ellos no se comparaba en ninguna medida a la que nosotras habíamos tenido la primera vez que lo vimos. Entre escena y escena, algunos comentaban lo que veían, el alguacil traducía al *Embera Bedea* cada una de las conversaciones que el video les generaba, observaban sus prendas, lo que hacían, sus ritos y tradiciones,



escuchaban sus cantos y se preguntaban por las actividades que realizaban, qué comunidad era esa, dónde estaban ubicados, qué tan lejos estaban de ellos. Orientamos sus conversaciones con preguntas respecto a qué les gustaba de lo que veían ahí, qué pensaban de esos maestros que estaban participando de esas

experiencias. La respuesta inicial habla de lo importante que sería recuperar los valores propios de su comunidad, como las danzas, los cantos y sus costumbres.

El balance, las palabras, todos finalmente expresaron que esa es la educación que ellos quisieran tener en su comunidad, lo que nos permitía comprender a quiénes querían formar y cuál es el maestro que debían encontrar. La conclusión no era más que la suma de sus caras y expresiones, que relataban lo importante que sería poder articular los saberes que poseían las mujeres y lo que se enseñaba en la escuela, recuperar los animales y la ayuda que le hace a la tierra en los contenidos de la escuela, como los maestros debían propiciar espacios en los que no solo se hablara de español y matemáticas en el tablero, sino que contar plátanos, sembrar en la tierra y caminar fundamentaran esos saberes. De igual forma, responder al currículo propuesto por el Estado no debía significar renunciar a sus costumbres y la posibilidad de una educación propia, y esa propiedad es desde lo que ellos son y esperan darle a sus comunidades y la sociedad en general.



A partir de esta experiencia que para nosotras como maestras en formación consistía en reconocernos como acompañantes de otros sujetos a pensarse en sí mismos, en lo que esperan de ellos, de los contenidos que la escuela debe ofrecerles, y cómo era una invitación recíproca en tanto el llamado no era dejar de

ser educadores especiales, sino cómo podíamos aprender como tal en dicho proceso; cómo esto necesariamente nos invitaría a pensar en nosotras mismas desde

nuestra formación y nuestras subjetividades, cómo ahora éramos participes de unas preguntas que se volvían también parte de nuestras búsquedas personales y profesionales .

Retomando los ejercicios de juego dramático que habíamos realizado antes y los elementos que habíamos llevado, después del conversatorio sobre el video, representamos una escena de la escuela tradicional que mostraba lo que nosotras habíamos vivido y que para nuestro desconcierto ellos también. Niñas en fila uniformadas y una profesora con bata, gafas y una regla en la mano, dimos rienda suelta a toda una escena en la que la m con la a, la pregunta por el aseo de las uñas y las tablas de multiplicar recrearon lo que era nuestra historia escolar. Luego, compartimos reflexiones con todos los miembros de la comunidad, había niños, niñas, jóvenes y adultos.

¡Vaya!, nosotras actuamos y las reflexiones emergían casi que por inercia. Era sorprendente escucharlos evocar sus historias, saberse en espacios parecidos o iguales a este, con maestras que decían la m con la a suena ma, con reglas y gafas, todos estábamos compartiendo eso que traíamos como imagen de la escuela y del maestro, sabíamos ahora que este personaje debía construirse entre lo que mostrábamos en el video, lo que ellos expresaron como lo que quisieran para su comunidad y la escuela en la que ahora coincidíamos. Ese espacio entre ellos y nosotros generó un ambiente de diálogo, un escenario intercultural en el que nosotras compartíamos lo que éramos y ellos nos impregnaban de lo que son. Después de tantos encuentros la invitación fue desplazarnos a almorzar y luego nos volveríamos a encontrar.

¿CÓMO TRANSCURRIR LA TARDE?

El almuerzo tuvo un sabor diferente, además de que lo habíamos preparado nosotras mismas y que Alejandro, el otro protagonista, el conductor del bus que lo cuidó durante su cocción; el sabor de aquellas lentejas nos alimentó el cuerpo y el alma, configurando junto con las emociones un instante de éxtasis.



Cuando inicia un Proyecto de Investigación, sus participantes comienzan con una certeza: el proceso los moverá por diferentes escenarios, los invitará al encuentro con personajes, les demandará emociones y expectativas particulares sujetas a cada etapa del camino; cada uno se transformará.

Este grupo de investigadoras se encontraba en una de las tardes de su trabajo de campo, fase del proceso que guardó una magia y un enigma que nos invitó a recorrer un abanico de posibilidades, más aún con las características de nuestro Proyecto; por ejemplo, encontramos en las comunidades indígenas preguntas desde la educación especial que se atrevían a preguntar por la educación de las comunidades indígenas; un enfoque que hace posible la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y las circunstancias que les rodean desde el qué y el cómo dejando de lado el cuánto; una metodología que nos invitó a hacer uso de técnicas que caracterizan, reflexionan, narran historias de todo aquello que nos hace seres humanos, dando cuenta de emociones, sentires, gestos, lenguaje, canciones.

“El trabajo con comunidades es al igual que los seres humanos que las conformamos, cambiante e impredecible, es por esto que, en proyectos cómo este se debe estar abierto a todas las posibilidades y aunque no sean las esperadas, hacer lectura de los

sucesos que acontecen a la luz de la investigación cualitativa, donde nada está predeterminado y todo es susceptible de analizar y repensar; la interculturalidad, la interacción entre diferentes culturas el indicativo de que todo puede suceder.” (Diario de campo, Diana Vera, Abril 26 de 2008)



En esa tarde, todos compartimos la sensación de que era posible generar momentos y espacios para el encuentro de culturas, interacciones que se despojaron de las tradicionales relaciones de poder, clasificación y subordinación para asumirse como sujetos y comunidades que encuentran en su condición de seres humanos la igualdad de circunstancias,

oportunidades y valor ante el otro, un otro que le recuerda y le reivindica todo aquello que lo hace diferente, que lo hace mujer, hombre, negro, blanco, indígena, estudiante, trabajador, heterosexual, homosexual, discapacitado, que lo hace ser el otro vital para que configura el yo. Vivir aquella mañana de reflexiones, de expresiones trascendentales que hacían evidente lo significativo del intercambio, nos indicaba que después de los dos encuentros anteriores a éste, se comenzaba a trazar un nuevo camino posible de recorrer.

Ellos (la comunidad indígena) y nosotros (grupo de investigadoras), iguales y al mismo tiempo tan diferentes; ellos con expectativas de la vida disímiles aunque no distantes de las de nosotras, querían escucharnos, y nosotras, queríamos encontrarnos con ellos desde ese lenguaje común, ese lenguaje que emana de los poros, que se asienta en las miradas, en los movimientos corporales, ese que no requiere de la palabra, ese que nos hace iguales y que nos ha hecho posible en otros contextos, comunicarnos con el que vive en la oscuridad inquebrantable, o con el que el silencio es su constante, con el

que su cerebro lo lleva a construir mundos diferentes, otros diferentes que solo requieren del lenguaje del abrazo, la sonrisa, otros que con la mirada encuentran las más profundas respuestas, otros que simplemente puede ser uno de nosotros. Esa mañana en la Comunidad Indígena de Nusidó no fue diferente, el encuentro de lenguas en un solo lenguaje hizo posible el intercambio, la interacción.

Bajo las mismas características transcurrió la tarde. Las actividades que habíamos diseñado para ese momento, querían propiciar un escenario de acercamiento, reconocimiento, integración y disfrute. Su diseño fue llevado a cabo con la premisa de que era posible establecer relaciones cercanas siempre y cuando se cruzara el límite entre unos y otros para comenzar a hablar del nosotros. Se trataba de ir más allá de las distancias entre los cuerpos para trascender al encuentro de almas, personas, hombres, mujeres, niños, indígenas y occidentales.

Eran las dos de la tarde, los niños comenzaron a acercarse y sorprendentemente, los adultos. En ese momento nos sentimos afortunadas, parecía que el encuentro de la mañana, las reflexiones y actividades había logrado seducirlos y generarles expectativas con respecto al producto del encuentro entre ellos, como comunidad indígena y nosotros, como grupo de investigadores de la Universidad de Antioquia.



El juego era el invitado especial para aquella tarde y aunque pensábamos que los mayores no participarían, nos llevamos una sorpresa. Vimos hombres, mujeres, adolescentes y niños todos disfrutando, riendo, bromeando; ellos y nosotros compartiendo el mismo lenguaje, el lenguaje propio de los cuerpos cuando disfrutan. El intercambio

de exclamaciones en Embera Bedea y en español, risas, movimientos y expresiones hicieron de ese momento algo sorprendente.

Las actividades que juiciosamente diseñamos para la tarde guardaron el rigor característico de una planeación de un profesor que quiere entregar lo mejor de sí y de su conocimiento para su grupo de estudiantes; así fue como nos asesoramos de expertos en actividades lúdico-recreativas que facilitaron el acercamiento, la interacción y relajación de los cuerpos para el encuentro entre personas que aún no se conocen.

La tarde acompañada de la lluvia comenzó con las adaptaciones necesarias del momento, por ejemplo, la mayoría de las actividades estaban pensadas para ser desarrolladas en las afueras de la escuela, en una amplia zona verde que la rodea y que favorecería las actividades que implicaban desplazamientos, gritos y rondas. Entonces se hizo necesario comenzar al interior de la escuela, es un salón amplio aunque no lo suficiente para jugar con la cantidad de personas que estábamos reunidas (podría decirse que aproximadamente eran treinta personas).



Como lo teníamos previsto, conformamos un círculo y sentados les demostramos en qué consistía la actividad, esto como método que nos aseguraría la comprensión de la dinámica de cada una de las actividades. Este juego lo llamamos “Rasca rasca cabecita, soba soba la colita”; consistió en que un participante corría alrededor de la ronda tocando a una persona, los dos deberían correr en sentido contrario para ocupar el puesto libre; en el momento en que se encontraran, debían

decirse el nombre tocándose la cabeza y la cola. Fue una actividad especial, dado que era la primera y que implicaba contacto físico, fue así como la timidez fue protagonista, tanto las personas de la comunidad como nosotras sentíamos algo de resistencia a establecer ese tipo de contacto, aunque el tiempo iba avanzando y con él, el ambiente de confianza se fue transmitiendo entre todos los participantes, entonces las carcajadas brotaron y los cuerpos se fueron relajando.

Tratando de aprendernos los nombres, le dimos paso a la siguiente actividad, que pudo realizarse en las afueras de la escuela. “Como gusanos” nos fuimos transformando; por equipos nos dividimos y conformamos filas, una al lado de la otra que debían permanecer listas detrás de la línea de salida. A los integrantes de cada fila lo separaba una bomba sostenida únicamente por los pechos y las espaldas, la bomba no se debía dejar caer hasta llegar a la meta, con la advertencia que al equipo que se le cayera debería devolverse a la línea de partida. Para este juego nos repartimos en los diferentes equipos, tratando de escucharles sus murmullos, sus formas de organizarse y establecer estrategias para ganar. Evidenciamos trabajo de grupo, cohesión, integración y valoración de chicos, jóvenes y adultos.

Vuelve el agua y de nuevo en el salón comenzamos la tercera actividad, “Pañuelito sonoro”, en donde por animales debían salir y coger un pañuelo situado en el centro del salón, para ello debían pasar primero por debajo de las piernas de los compañeros de su equipo. En esta actividad en particular, observamos cómo los adultos asumían el liderazgo para guiar a su equipo y formular estrategias que los llevara a salir ganadores; por ejemplo, al notar que era muy difícil el paso de los mayores por debajo de los más pequeños, decidieron ubicar a un joven detrás de cada niño/a para alzarlo cuando fuese necesario. Los niños atentos asumían las decisiones de los mayores, confiando en sus estrategias.

Iba pasando la tarde y el intercambio entre todos cada vez tomaba un color más cálido, el ambiente nos hablaba de apertura, las actitudes de todos los asistentes predecían que sería posible construir junto con ellos nuestro Proyecto de investigación alrededor de un posible encuentro entre la educación especial y la experiencia educativa que viven en la Comunidad Indígena de Nusidó.

Pasamos por actividades que implicaron imitación de animales, mímicas, coordinación, entre otros. Y así culminó aquella tarde, dejándonos un dulce sabor, un ambiente fresco y tranquilo, un aroma propio de la mezcla del río, la tierra, los árboles y sus escuderos, la comunidad indígena.

Cuando comenzamos el Proyecto, en esa primera fase de pensarse el qué, el cómo, por qué y para quién, hablar del otro, en este caso indígena, era imaginarlo desde las características que los hacían diferentes a nosotras, estereotipos, imaginarios que nos ubicaban en puntos diferentes del camino;



cuando vivimos ese corto tiempo, de atardecer en medio de las montañas, acompañados del susurro de la lluvia, en donde el juego hizo de mediador entre unos y otros, que teniendo en cuenta su cultura indígena y nosotras, nuestra “cultura occidental”, se hizo posible el *nosotros*, intercambio desde la valoración y reconocimiento de ese otro como igual en esencia, pero diferente en su expresión.

Salimos de la escuela con la sensación de estar a puertas de la oportunidad de establecer relaciones que se cimientan en la interacción entre sujetos y saberes que construyen formas de intercambio basados en la disolución de cualquier forma de clasificación y subordinación para avanzar hacia una relación constructiva en la diferencia.

Sentados todos, juntos y bajo la luz de velas, disfrutamos de compartir la cena; estábamos en un momento íntimo, de satisfacción grupal y alegrías individuales. Todos sin excepción desbordábamos una energía acogedora y de regocijo. Hicimos comentarios con respecto a lo que sentimos durante ese día, era increíble imaginar que después de tantos obstáculos se hacían posible encuentros que nos generaron reflexiones significativas para la comunidad indígena y su forma de educación, así como para nosotras, en tanto grupo de investigación que se venía pensando la Educación Especial desde otras perspectivas.

Las actividades habían permitido la reflexión, compartimos sonrisas, identificamos necesidades de la comunidad y obviamente ratificamos las nuestras, ese día sentimos que nuestro proyecto era posible y que nuestra presencia en ese lugar cobraba sentido en la medida en que pudiéramos, por lo menos, generarnos, mutuamente, cuestionamientos con respecto a nuestras educaciones y su trascendencia para el fortalecimiento como comunidades que hacen parte de una cultura indígena; así como reflexiones y transformaciones de nuestro pensamiento con respecto a nuevas formas de pensarse una educación especial otra.

Y EL FUEGO HIZO PRESENCIA...

Sin imaginarnos jamás lo que sería casi imposible, comenzó el día siguiente. Eran las 8:00 de la mañana y nuevamente estábamos en la preparación de los alimentos, mientras otras comenzaban los juegos de calentamiento previos a la carrera de esparcimiento, actividad que por medio de estaciones previamente diseñadas, buscaba

que los participantes se acercaran al juego dramático (método diseñado por el equipo de investigación para la consecución de información de aspectos trascendentales de su vida de la comunidad, como la educación, la familia, el trabajo, etc.) por medio de actividades manuales y artísticas.

Mónica, Carolina y Diana Carolina permanecieron en la cocina dejando el almuerzo en cocción y Alejandro fue el encargado nuevamente de cuidarlo.

Ya en la escuela, unas estaban reunidas con los niños mientras otras terminaban de organizar los materiales para la carrera de esparcimiento que se desarrollaría entre la escuela y el punto de encuentro de la comunidad, es decir, el grupo de casas que se encuentran justo al lado de la carretera, entre las que se encontraba la del profesor de la comunidad.

Se hizo necesario que Diana Teresa regresara a la casa por unos materiales, pero tardó un poco, hasta que su expresión de angustia ya en la escuela nos previno de una situación muy grave, finalmente lo dijo *¡Muchachas, la cocina se incendió!* De ahí en adelante comenzó una historia que como grupo hemos tratado de sanar para darle continuidad y cumplimiento a nuestro proyecto de investigación; una historia que como individuos nos transformó y dejó fuertes y trascendentales enseñanzas.



Los hombres corrieron, las mujeres gritaron, los niños lloraron, nosotras hicimos todas las anteriores. Divididas, dado que unas debían quedarse con los niños protegiéndolos en la escuela, otras corrieron hacia la casa del profesor, la que nos fue prestada. Una llamarada salía de la cocina, el miedo y el temor invadieron el lugar. Diana Teresa en medio del llanto explicaba que cuando subió a la casa y entró a la cocina vio fuego por la pipeta de gas, Alejandro llegó justo en ese momento y se les ocurrió traer una cobija para apagar el fuego, pero fue imposible, la llamarada era demasiado grande, luego se les ocurrió echar agua y todo fue peor, así que con la expresión de Alejo: *¡Mona, yo tengo un hijo que me espera, esto va a explotar, vámonos de acá!*; Diana salió a avisarnos y Alejo movió el bus que estaba parqueado justo al frente de la casa.

Entre lágrimas las señoras gritaban: *¡Corran todos, que esa pipeta va a estallar, todas las cositas del profesor se están quemando, que todo se va a perder!*, fueron llegando los hombres de la comunidad que estaban trabajando en la tierra en ese momento, los mismos que el día anterior nos habían dado su aprobación. Todos gritaban que tenían que salvar la casa, además la angustia aumentaba, porque si se dejaba prender más se quemarían otras casas contiguas a la del profesor; así que con la gallardía de estos señores, enfrentando el miedo a que la pipeta explotara, se mojaron los cuerpos y comenzaron, unos a salvar cosas como televisor, equipo de sonido, bicicleta, camas con colchones, ropa, y todo lo que por su camino se cruzara, mientras los otros intentaban, arriesgando su vida, aislar la pipeta para tirarla por la ventana a la carretera, allí por lo menos explotaría sin más que el camino para llevarse por delante. Mientras tanto, nosotras continuábamos divididas, unas cuidando a los niños y evitando que estos estuvieran en peligro, mientras otras con los celulares llamábamos a familiares para que se comunicaran con los bomberos de Frontino, imaginando que el incendio arrasaría con varias de las casas.

Expresiones de dolor, angustia y miedo se hicieron latentes aunque se disiparon un poco cuando todos vimos que la pipeta fue tirada al camino; se sintió un aire lleno de alivio, por lo menos ya sería posible subir todos para evitar que el incendio se

expandiera y detener las llamas. Entonces todos, hombres, mujeres y jóvenes indígenas y Kapunía, fuimos organizándonos cooperativamente para subir el agua desde la cañada que pasaba por un costado de las casas, con baldes y canecas y así menguar las llamas.



Creímos que todo lo habíamos perdido, pero como un milagro, comenzaron a aparecer nuestras maletas, estos hombres se habían preocupado por nosotras y hasta se esforzaron por salvar nuestras pertenencias. Fue un momento trascendental que nos proporcionaba enseñanza de nobleza y humildad; el acelerado momento del incendio fue transformándose en un desolador espacio lleno de escombros que aun ardían en su interior y que nos envolvieron en un ambiente gris, sofocador y asfixiante.

DE LA SOLEDAD...

La soledad nos fue rondando, y se hizo más fuerte ante la necesidad que sentimos de una palabra de aliento, de un abrazo, de alguien dispuesto a escucharnos y que por un instante creyera en nosotras. La pregunta por el culpable era inevitable y nos carcomía el alma.

De ahí en adelante asumimos la responsabilidad del hecho y comenzamos a trabajar. Teniendo en cuenta que el dueño de la casa, el profesor, estaba en Medellín, sabíamos que no regresaría hasta la noche y que su hijo, que para el incendio se encontraba en la escuela de Nutibara, a unos veinte minutos de su casa, no volvería hasta la tarde; decidimos que debíamos trabajar, recoger escombros, limpiar, cuidar las pertenencias

del profesor, lavar y reorganizarles un espacio habitable para pasar varias noches mientras todo se organizaba.

Para ese momento llegaron un grupo de delegados de la alcaldía y planeación municipal para hacer un inventario de los daños y mirar de qué magnitud había sido el incendio. Ellos recogieron declaraciones y finalmente concluyeron que era imposible afirmar quién había sido el culpable, pero que igual, las condiciones del espacio y las instalaciones no siempre eran las adecuadas y de este modo, era muy fácil que se generara un incendio.

Iba llegando la tarde y comenzamos a recoger cada palo carbonizado, limpiar cada rincón, amontonar escombros, lavar pisos, ropa y encerar. En fin, fue un trabajo arduo que agotaba nuestros cuerpos, pero más que eso, fue el dolor, la desesperanza, la soledad, la angustia y el derrumbamiento de los sueños lo que en ese instante nos angustiaba.

Una sopa, la que habíamos dejado montada para el almuerzo y a la cual se le atribuía parte de la responsabilidad del incendio, continuaba siendo preparada en la casa de una de las familias de la comunidad. Fuimos sorprendidas cuando la una de las mujeres de la comunidad regresó a la casa del incendio con la olla y utensilios para servir la sopa en cuestión, entregándonos más que alimentos la más noble de las enseñanzas: ella, con quien habíamos cruzado algunas palabras, en medio del desastre y sin nadie sugerírselo, tuvo la iniciativa de llevarse la olla para su casa para alimentarnos justo cuando nuestros cuerpos comenzaron a desfallecer.

Una vez más las circunstancias y sus actores nos estaban llevando a cruzar ese límite que tradicional, política y culturalmente habíamos trazado occidentales, colonizadores, blancos junto con las etnias, minorías, indígenas; acto que nos reivindicaba como seres humanos que habitan espacios comunes, pero que deben construirse, pensarse y reivindicarse en relaciones cimentadas en y para las diferencias.

El tiempo corrió lento y debimos esperar algo más de las 11:00 pm hasta que el profesor llegó a la comunidad; le habíamos dispuesto cuidadosamente dos habitaciones para él y su hijo; ese encuentro trajo consigo nuevamente las lágrimas. Por fortuna, el profesor pudo sonreírnos en medio del olor a leña incinerada. Recorrimos junto con él la cocina y las dos habitaciones que se vieron afectadas y le mostramos el lugar que le habíamos preparado para que pasara algunas noches. Hicimos una lista de todo aquello que le hacía falta, prometiéndole, así como lo hizo la asesora a toda la comunidad, que le responderíamos por todo lo perdido.

Profundamente cansadas, llenas de sensaciones encontradas y sobre todo muy dolorosas, lo único que deseábamos era salir de aquel lugar que se había configurado, el día anterior, como el espacio en el que era posible materializar nuestros sueños como educadoras y profesionales, y que para ese momento, 11:00 pm más o menos, eran un espacio de soledad, oscuridad y frío.

El encuentro con nuestras familias fue la premisa que nos llevó a decidir como grupo, partir de Nusidó pasadas las 12:00 am, arriesgando nuestra integridad a causa de los peligros propios de la región en cuanto a orden público y climático. Nos prendimos del Dios que acompaña a cada una para enfrentar esa noche que sería la más angustiante que hemos vivido. La soledad del camino, la oscuridad de la noche y la fuerza de la naturaleza nos recordaban que era posible cualquier cosa; miedos, conflictos, silencios y algunas exclamaciones fueron representantes de aquella velada. Ya en Medellín, nos despedimos con una cita establecida por la asesora, para el día siguiente a las 4:00 pm en su oficina, en la Universidad de Antioquia.

TODO NOS TRANSFORMÓ, TODO SE TRANSFORMÓ...

La verdadera angustia comenzó a nuestro regreso a la Universidad de Antioquia, conflictos personales, del grupo de estudiantes y sus investigadores, así como la certeza de haber perdido el sur de nuestra investigación y la necesidad de encontrar

otro rumbo posible que respondiera a las necesidades inmediatas de la etapa que veníamos desarrollando al interior de la investigación, el trabajo de campo.

Durante el mes de mayo vivimos encuentros y desencuentros con respecto a la toma de decisiones que definirían el futuro de nuestro proyecto de investigación y con este nuestro futuro profesional. Vivimos espacios de profundos debates al interior del grupo determinando trascendentales decisiones que nos llevarían a recorrer otros caminos y tocar la puerta a otros escenarios. Espacios con otra topografía, protagonizados por otros personajes que viven experiencias y asumen roles diferentes, aunque no absolutamente distantes de lo que nos ofrecía la comunidad de Nusidó, fueron para ese momento, nuestros celestinos y facilitadores del proceso de resignificación de nuestro proyecto de investigación.

La relectura y análisis de las preguntas y los objetivos, que en su momento orientaron el trabajo de campo, junto con la propuesta de la asesora de participar en otros eventos que implicaban el encuentro con personas indígenas al interior de experiencias académicas, fueron los determinantes para tomar las siguientes decisiones:

- Continuaríamos apostándole al Proyecto de Investigación que ahora nombraríamos *“Retos y perspectivas del encuentro entre Educación Especial y Educación Indígena: ¿narraciones interculturales?”*; su objetivo general también había sido transformado: *“Reflexionar sobre algunos retos y perspectivas que surgen del encuentro entre Educación Especial y Educación Indígena a partir de diversas experiencias educativas, comunitarias e investigativas, permitiendo analizar su posible incidencia en los procesos de formación e investigación de las practicantes y asesores de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia”*. Así nuestro Proyecto cobró otro matiz.
- Además de las tres experiencias vividas en Nusidó, dos eventos educativos importantes que se llevarían a cabo en los meses siguientes, el Seminario de los estudiantes de la Licenciatura de la Madre Tierra y el Microcentro llevado a cabo en

el Municipio de Frontino, se configurarían en los espacios para llevar a cabo nuestro trabajo de campo.

- El asesor, Alexander Yarza sería a partir de ese momento, el titular del Proyecto y Sabine Sinigüí, la asesora temática; decisión que recomendó la Coordinadora de Práctica de la Licenciatura en Educación Especial y que los asesores y estudiantes respaldaron.

Así comenzamos a transitar por otro camino, un recorrido que nos invitaba a reencontrarnos con nosotras mismas para poder, de nuevo, configurarnos como equipo. Para ese momento comprendimos el carácter cualitativo de las investigaciones, esas características que nos hace tan diferentes como seres humanos que habitan la tierra, eso que nos habla de relaciones, sentimientos, emociones, circunstancias, identidades, cultura, educación. Eso que nos hace seres en constante cambio e inevitable adaptación a lo que nos indica el otro, los otros, lo otro y el yo.

2.4 UNA HISTORIA QUE CONTAR: CUARTO CONTEXTO DE EXPERIENCIA³⁴

*DORA ZULUAGA
YENNIFER RAMÍREZ*

Era hora de emprender un nuevo viaje a Nusidó, eran las 2:00 pm, del diez de Junio del 2008 y nos encontrábamos nuevamente allí, al frente de la Universidad de Antioquia junto con nuestro equipaje, esta vez no seríamos las ocho viajeras las que llegaríamos a la comunidad, sólo dos de aquel grupo, Yennifer y Dora, en compañía de la asesora.

Tan sólo habían pasado veinte días de aquellos desaciertos que quebrantaron nuestro proceso, veinte días en los que trabajamos arduamente en la búsqueda de los enceres

³⁴ Trabajo de campo en Comunidad Indígena Nusidó, 10,11, 12 y 13 de Junio del 2008.

que habíamos prometido reponer, una búsqueda difícil, pero al fin y al cabo necesaria, ya que el compromiso que habíamos adquirido con la comunidad debía ser cumplido. Esta vez viajaríamos en taxi, pues debíamos llevar algunas cosas que el profesor de la escuela de Nusidó requería con urgencia, como un colchón e implementos de cocina.

Dispuestas a regresar a la comunidad, pensábamos que esta era la oportunidad para cerrar nuestro ciclo, para ver por última vez aquellas caras sonrientes de los niños y adultos que siempre nos recibieron con agrado y alegría, que entre risas, juegos y lágrimas estuvieron a nuestro lado. Los recuerdos llegaban, era inevitable no tener sentimientos encontrados, pues no era fácil volver a recordar aquellos pequeños que en medio de los escombros sólo esperaban el momento de regresar a la escuela a continuar con aquellos juegos que tanto estábamos disfrutando.

Las condiciones climatológicas no eran las mejores, pues los derrumbes constantes habían ocasionado un daño grave en la carretera principal, por ello nos vimos obligadas a desviarnos de nuestro camino habitual, por otro más estrecho y solitario. Cambió nuestro paisaje, pero no dejó de ser un momento mágico, pues la continua melodía de los pájaros y el fascinante sonido de la naturaleza, fueron los más fieles testigos de nuestro próximo viaje hacia un encuentro intercultural, pues no sólo la diversidad de culturas serían las protagonistas, sino también la interacción de éstas dentro de un espacio determinado, donde todos aportarían conocimientos. En el encuentro, se presenciara la integración y convivencia entre culturas, basados en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Teniendo en cuenta que todos poseemos particularidades, pero al fin y al cabo intereses similares en pro de una colectividad.

Al Llegar a Frontino a las diez de la noche, debíamos hallar un sitio en donde descansar, pero todos los hoteles se encontraban ocupados; por tal motivo, muy amablemente nos ofrecieron un lugar cómodo en donde pasar la noche, y en compañía de un buen chocolate caliente, nos dispusimos a descansar mientras el municipio esa noche cobijaba toda una riqueza de saberes y de historias por contar, los maestros de

las comunidades habían llegado allí después de su largo viaje, pues algunos, sin importar que llevaban horas de camino por la lejanía de sus comunidades, sólo desearon dar comienzo a este encuentro, el Microcentro³⁵.

Nuestro viaje cambió un poco, ya que el trabajo no se llevaría a cabo con los chicos como los viajes pasados, sino que esta vez trabajaríamos con el profesorado de varias comunidades indígenas de Frontino³⁶. Las expectativas eran muy grandes, pues esperamos que este trabajo con los profesores le aportara información significativa a nuestro proyecto, pues teníamos una tarea clara, indagar sobre la escuela, sus maestros, los sujetos a formar y los saberes por enseñar.

TEJIENDO, TEJIENDO VAMOS CONSTRUYENDO...

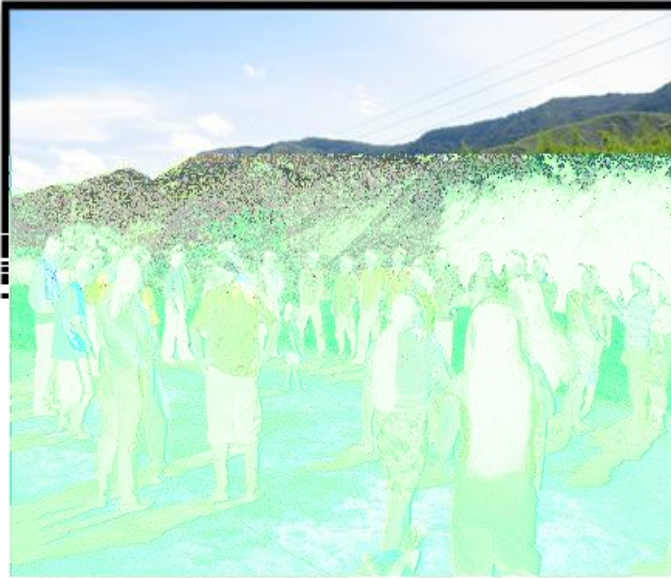
Al día siguiente, a las seis de la mañana se acerca la chiva, cargada de saberes, historias y experiencias de vida, estaban allí todos los maestros, en la búsqueda de un mejor futuro para sus comunidades, pues este encuentro cobraba importancia en la medida en que ellos, al compartir todas sus experiencias se pudieran retroalimentar los unos con los otros, reflexionar, debatir sus prácticas diarias y unificar criterios de educación en pro de éstas; y nosotras como testigos de esto, nos encontrábamos expectantes a lo que sería este encuentro.

Al llegar a Nusidó, a las siete y treinta de la mañana, nos preparábamos para dar comienzo a una larga y prometedora jornada. Reunidos en la escuela, se daba inicio al encuentro con la realización de la planeación a cargo de la coordinadora del microcentro, que orientó el trabajo de los tres días. Algunos de los temas que se

³⁵ Éste es un espacio de formación pedagógico que crea la Organización Indígena de Antioquia como parte de su sistema educativo comunitario, en donde su objetivo principal es asegurar una mayor construcción en la prestación del servicio educativo, así mismo, fortalecer la calidad de educación indígena, mediante la autonomía y participación comunitaria.

³⁶ Comunidades participantes: Nusidó, Genaturado, Gordito, Lano, Chuscal de Murri, San mateo, Atausí, San miguel, Garzón Pegadó, Amparradó Medio, Antado Guavina, Curvatá, Llano Rio Verde, Agua Frias , Adán, Amparradó Alto.

trataron fueron: Pedagogía escuela nueva (Malla curricular³⁷) y tecnología agrícola a cargo de las tutoras de CARED³⁸, clase de inglés a cargo del sacerdote de la misma Institución, devoluciones del microcentro anterior a cargo de Sabine y evaluación y compromisos.



Y como no iniciar rompiendo el hielo con algunas actividades como cantos y rondas que nos permitieron conocernos e integrarnos, para que este encuentro fuera un espacio de comunicación y participación entre todos. Dispuestos en un salón de la escuela, nos sentamos en círculo y preparamos nuestras palmas para entonar esta canción: *¡Ritmo, atención, por favor, diga usted, su*

nombre, Yennifer, Dora...! Luego de que cada uno dijo su nombre en castellano, tratamos de entonarla en lengua Embera Bedea, así: *¡Jaradua, buyi truta, Yennifer, Dora...!*

Al terminar con las actividades, cada docente plasmaba en un papel lo que no quería olvidar de éstas, pues el llevarlas a sus comunidades les iba a permitir recrear aquellos espacios de interacción entre maestros y estudiantes, es así como lograrán que la escuela recobre sentido para convertirla en un espacio enriquecedor, en donde no sólo

³⁷ Plan de estudios que se construye para la enseñanza de las áreas obligatorias por el Estado. Esto se hace teniendo en cuenta el contexto donde se vaya a llevar a cabo dicho proceso.

³⁸ Corporación Arquidiocesana para la Educación. Nace desde la iniciativa del Arzobispo de la Arquidiócesis de Santa Fe de Antioquia, Monseñor Ignacio Gómez Aristizábal, quien presenta una propuesta al gobierno Departamental para atender algunos cupos en el programa: Ampliación de la Cobertura Educativa. Actualmente atiende los municipios de Anzá, Abriaquí, Buriticá, Cañasgordas, Dabeiba, Frontino, Itagüí, Santa Fe de Antioquia, Uramita y Urrao, Prestando los servicios de Asesoría pedagógica para instituciones del sector oficial, proyectos productivos y Huertas Escolares, Escuela Nueva, Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT, entre otros.

el alumno aprenda de su maestro, sino que sea un intercambio de saberes entre todos sus actores, convirtiéndose así en entes activos encargados de devolverle a la comunidad lo que han ido perdiendo (debido a la influencia occidental causante de los procesos de aculturación que viven las comunidades indígenas) y mantener viva la llama de su cultura, de sus tradiciones, de sus ancestros, para que el tiempo no de pie a olvidar su sangre, su cuna, el amor por su tierra, por su familia.

Es así como comienza a construirse de forma conjunta toda una red de saberes: la malla curricular, que les permitiría dar paso, no sólo a lo que el sistema educativo desde el Estado exige, sino también a incorporar en ésta todos aquellos *saberes empíricos* que se desarrollan dentro de sus comunidades y



contextos diversos, que no están explícitos en un plan de estudios, pero que de la misma manera benefician a sus comunidades. La realización de ésta estuvo centrada en dos preguntas orientadoras: ¿Qué debe aprender un niño para ser promovido al grado siguiente en básica primaria? y ¿Qué áreas se enseñan en la escuela?

Con estas se comenzó la discusión y la construcción del plan de estudios, con el fin de unificar criterios y logros con todos los maestros indígenas del municipio, para poder promover a un estudiante, facilitar la planeación de las clases y nivelar procesos académicos. De las respuestas de los docentes, se pudo concluir que no trabajaban sobre planeaciones claras y unificadas, pues en el momento de retomar los contenidos de enseñanza en sus aulas de clase recurrían a la memoria o anécdotas para contar lo trabajado allí. En cuanto a los métodos, todos expresaron formas de enseñanza

distintas, unos desde los aprendizajes básicos (lectura, escritura, matemáticas) y otros pocos desde los contenidos a partir de su educación propia, teniendo en cuenta su cultura, costumbres y formas de educar.

De estas conversaciones salieron preguntas tan importantes como la planteada por un profesor de la comunidad del Chuscal: “¿*El maestro enseña lo que sabe o aprende para enseñar?*”, esta es una pregunta que nos lleva a reflexionar sobre el oficio del maestro,



éste debe estar en constante investigación y actualización para ampliar sus conocimientos, pues no se debe quedar sólo con lo que sabe, debe estar en una incesante búsqueda y transformación de saberes, por tanto, son ellos en esa constante interacción con la comunidad, escuela y aprendices, los que ayudarán a transformar y/o

mantener una educación propia, que fortalezca el conocimiento de su cultura, teniendo en cuenta su historia, saberes, valores y experiencias; intentando responder a las necesidades de los sujetos dentro y fuera de la comunidad.

En cuanto a las áreas que se enseñan en la escuela se retomaron en común las áreas básicas como: matemáticas, lenguaje, artística, ciencias sociales, ciencias naturales y educación física. De esa unificación, se pudo deducir que se ven dos asignaturas muy contextualizadas con su educación propia, como son, *ciencias sociales*: Organización comunitaria, cultura local, sitios sagrados, reglamento comunitario, legislación indígena, entre otras; y *educación artística y cultural*: danza y música, pintura facial, manualidades tradicionales, entre otras.

Paradójicamente, las otras áreas se vieron más enfocadas a desarrollar los estándares obligatorios, dejando de lado sus propias enseñanzas; es el caso del área de lenguaje,

pues creen que existe una lengua mayoritaria que deben de adquirir y enseñar a sus hijos para que pueden desenvolverse en la vida cotidiana, lograr una mayor participación en su medio sociocultural y en la sociedad mayoritaria, ser competentes para ir al mercado, hacer negocios, vender sus tierras y “*no dejarse engañar por el blanco*”, tal y como ellos lo expresaron, ya que su historia ha estado marcada por el dolor de esa colonización que los despojó de todas sus riquezas y arrebató sus derechos.

Al inicio de esta construcción, se observó como las tutoras de CARED apoyaron la realización del plan de estudios respetando sus prácticas educativas, pero más adelante, al unirse al grupo la coordinadora académica de esa institución, se evidenció la fuerte y marcada influencia normativa; ésta se hacía evidente en aquel espacio, pues para ella era imposible no concebir dentro de un plan de estudios los estándares básicos de educación, fue así como terminó mediando en las decisiones que ellos tomaban de su tan anhelada construcción curricular, educación física, lenguaje y matemáticas estuvieron bañadas de aquel occidentalismo que algunos se resisten a vivir.

De esta manera necesario trabajar en base a sus intereses y no a los nuestros, se deben formar personas integras que respondan a unas necesidades, pero no a las necesidades occidentales, por el contrario, buscar formar a esos sujetos que la comunidad necesita y reclama.

No obstante, el grupo CARED habló de la construcción de un PEI (Proyecto Educativo Institucional) durante la construcción de la malla, momento en el cual la asesora expresó que las comunidades indígenas han trabajado sobre los planes de vida y la construcción del PEC (Proyecto



educativo Comunitario) y a pesar de que éste estuvo muy influenciado por los Kapunía, también permitió flexibilizar más sus currículos hablando de “currículo oculto”, entendido como los aprendizajes Embera que si bien se desarrollan en las aulas no están incluidos de manera formal en el plan de estudios, pero merecen igual importancia dentro de los saberes por enseñar en las comunidades.

Es así como finalizó ese día de trabajo enriquecedor para todos, un trabajo en grupo, fructífero, que se convirtió en esa constante interacción de saberes, de conocimientos, de anécdotas, de historias, de experiencias de vida. Tal vez se tarden mucho tiempo en volver a compartir aquellos momentos que los hace crecer como maestros, mejor aún como sujetos, pues estos aprendizajes, los que se tejen en el aula, son los que se hacen realmente mas significativos e imborrables de sus memorias. Pues sólo se va hilando, tejiendo, en la medida en que se logre un diálogo de saberes entre comunidad, maestros y aprendices y donde sus conocimientos se contextualicen valorando lo que su comunidad es y se quiere que sea.

LA RIQUEZA DE SENTIR

Decir lo que sentimos. Sentir lo que decimos.

Concordar las palabras con la vida.

Séneca

Comenzaba otro día más de trabajo y con ello multiplicidad de experiencias que poco a poco nos enseñaban a conocernos y reconocernos dentro de un grupo rico en diversidades. Fue preciso desdoblar todos los sentidos, necesitaron la profundidad del ojo para poder escudriñar todo lo que en la oscuridad se les presentó, se hizo necesario pulir el oído para no dejar escapar ninguno de los sonidos presentes en ese momento, pretendíamos que el olfato pudiera captar los aromas del tiempo acumulado, y que la boca degustara los variados sabores agridulces de la vida.

Con la actividad se pretendía que los participantes pensarán en la pregunta qué se siente ser maestro, que relacionaran todo lo que se les presentaría con la labor y el trabajo que cada uno realiza en sus comunidades. Fue así como el lugar se encontraba lleno de vida, de maestros expectantes a lo que sería otra experiencia más que recordar y contar, comenzaban a experimentar sensaciones que quizás no habían tenido antes, y en donde sus sentidos y su sentir eran los protagonistas.

Habíamos preparado una actividad que sin duda sería una nueva experiencia para todos aquellos docentes: el carrusel de los sentidos, actividad que hacía siete meses ya habíamos realizado con los niños, niñas y jóvenes de la comunidad de Nusidó, donde en aquel entonces se dejaron llevar por sus sentidos para experimentar por primera vez aquellas sensaciones que estaban próximos a vivenciar los maestros, y sentados en círculo en el aula, sus ojos sin luz se encontraban con sabores que hacían que sus lenguas vibraran entre la acidez y el dulce, tal vez sensaciones que viven a diario en sus comunidades, como el dulce sentir de la sonrisa de un niño, o el amargo vivir de una comunidad que juzga sus prácticas o critica su que hacer docente; los sonidos y los

olores los hacen evocar momentos de su infancia, de su vida, tal vez dolorosos, o quizás emotivos, pero al fin y al cabo momentos que quedan marcados para siempre en sus memorias, los transporta a sus antepasados, a sus prácticas, a su cultura, a sus largas caminatas por el campo... ¿y acaso... que se siente ser maestro?

A partir de esta actividad, se dio inicio a la devolución de las reflexiones realizadas sobre el sentido de la escuela. Las cuales se llevaron a cabo en el mes de Enero de 2008 en el microcentro anterior. Estas reflexiones nos resolverían aquellos interrogantes previos con los cuales llegamos a la comunidad, los que nutrirían nuestro proyecto: ¿Que es la escuela?, ¿Qué es la educación?, ¿Para qué nos sirve la escuela? De esta manera, poco a poco como cada maestro daba respuesta a cada uno de estos interrogantes.

- *“La escuela es donde nosotros fortalecemos nuestro conocimiento y sabiduría, también donde aprendemos de la historia de las comunidades”.*
- *“A través de la escuela aprendemos la realidad de la comunidad. Lo que yo conozco lo comparto con ésta y lo que la comunidad sabe lo enseña”*
- *“La primera escuela es la casa con los padres o con las madres, con ellos aprenden todo lo que hay al alrededor del niño. La segunda escuela es el espacio donde los alumnos y maestros comparten los saberes”³⁹.*



Retomando las reflexiones anteriores pensamos que la escuela debe formar personas libres, con criterio y con capacidad de comprender el mundo en el que vive, y de comprenderse a sí mismo y los otros. La escuela, tiene que ser un agente activo y crítico contra los

³⁹ Tomado de las reflexiones de los maestros sobre el Microcentro del mes de Enero del 2.008

prejuicios, tópicos, racismo, machismo, clasismo, incomprensión y violencia que pueden verse reflejada allí. Esta escuela debe marcar la diferencia, pues se hace imprescindible que sea un espacio de intercambio de saberes, donde se respire su cultura, historias y experiencias de vida. Un espacio que tiene que educarnos para ser sujetos en igualdad de derechos, obligaciones y libertades, pero sin olvidar que fuera de la escuela también lo somos.

¿Qué es la educación?

- *“Todos los días estamos educando desde nuestras casas hacia afuera”*
- *“Los que educan son los que moldean al otro. Los alumnos también nos moldean a nosotros”*
- *“Aunque yo no sea profesor tengo mis conocimientos y puedo educar”*

Por tanto, observamos a partir de estas reflexiones que la educación es sin duda el eje fundamental alrededor del cual se dan las principales transformaciones de los grupos humanos y ésta a su vez, responde a la influencia de cambios socioculturales y políticos que tienen lugar en las sociedades. Infundiendo en sus integrantes por medio del maestro el amor, el respeto y el sentido de pertenencia por su comunidad, identidad étnica y cultural.

¿Para qué nos sirve la escuela?

- *“Para aprender a educar a la persona y para aprender a leer y a escribir, también aprendemos sobre la cultura propia, sobre nuestras comunidades indígenas para el bienestar de la persona en un futuro.*
- *“Es formar académicamente para los futuros, saber y defender de los negocios”*
- *“Es formar los líderes y las comunidades”*
- *“La comunidad debe convertirse en toda una escuela porque el niño todo el tiempo está aprendiendo de los mayores, tanto lo positivo como lo negativo”.*
- *“Orientar y difundir conocimientos”*
- *“Para defender nuestra identidad cultural”*

Se finalizó con las actividades respondiendo a este interrogante, es claro que los maestros que participaban de este encuentro son conscientes que son ellos los que deben servir de puentes para reunir a los diferentes integrantes de la comunidad, como padres y madres de familia, niños, niñas, jóvenes y adultos, para que juntos trabajen en pro de la comunidad y no aisladamente, pues es de la única manera que se logra un fortalecimiento de su cultura.

Encuentros interculturales, son los que el maestro debe generar para el trabajo en grupo en beneficio de una colectividad, donde se respeten entre otras cosas, las individualidades de cada uno de sus integrantes. La escuela, como carácter comunitario, puede ser fortalecida, redefinida y puede establecer identidades que permiten el encuentro intercultural. La escuela como escuela comunitaria, posibilita una educación para la vida, donde se reflexione y se investigue en torno a problemas políticos, sociales, económicos y culturales de su territorio y fuera de él.

Y llega la tan anhelada clase... Los maestros se encontraban ansiosos, estaban a punto de vivenciar lo que en la noche anterior había sido un motivo de diálogo entre ellos, se discutió si sería pertinente o no recibir la capacitación de inglés, y que tan importante podría ser ésta para contribuir a su formación como maestros. El sacerdote de CARED ya estaba listo para dar comienzo, ellos se encontraban a la expectativa y sentados en sillas en frente del tablero se dispusieron por cuatro horas a repetir algunas palabras referentes a la familia, los números, colores, saludos, entre otras.

Nosotras, desde el salón continuo, observamos como ellos disfrutaban de la clase y nos cuestionábamos sobre las diferencias entre el gusto por este idioma y las dificultades para aprender la lengua castellana, pensábamos en las diferencias gramaticales tan marcadas que existen entre estas y las razones que los llevaría a escoger el inglés como su segunda lengua. Allí, desde aquel salón, evocábamos aquellas conversaciones que ya habíamos tenido en clases pasadas en la Universidad, donde se hablaba de la imposición a la que habían sido sometidas las comunidades indígenas

durante muchos años, donde fueron obligados a abandonar su lengua, su identidad para apropiarse de una desconocida para ellos, una lengua mayoritaria.

ENTRE CANTOS Y BAILES **Memburé, Korogo, Wera⁴⁰ ...**

Después de una larga jornada, se comenzó a evocar en aquel lugar sus antepasados, su cultura y tradiciones. Es así como este grupo de maestros se reúnen para recrear nuestros oídos, nuestras vistas, nuestro ser, que entre música y baile nos hacían partícipes de este encuentro, nos invitan por tanto a vivir junto con ellos la celebración del día del maestro, su día, nuestro día.



La experiencia que vivimos fue inolvidable, creemos y podemos asegurar, era uno de los grandes sueños de todas nuestras compañeras, y nosotras, nos encontrábamos allí a la expectativa de lo que iba a acontecer, testigos del encuentro con su cultura, su vida... Celebramos con ellos como se lo merecían, bailamos, reímos, con nuestra

⁴⁰ Cantos en Embera Bedea

piel erizada. Fue un momento mágico, de esos que difícilmente se podrán borrar de nuestros recuerdos.

Música interpretada para ser danzada, el Memburé o la danza de la rana del monte, el Korogo o danza del caracol, y Wera o danza de la mujer, y en compañía de aquellos instrumentos propios de las culturas indígenas, daban inicio a la fiesta cultural, en donde todas sus formas y expresiones se hacían cada vez mas evidentes, pues la coreografía que representaban tenia un significado particular.



Fue maravilloso ver cómo la escuela en ese momento cobijó todo ese desborde de cultura, mientras que afuera de ella y queriendo ser participes de aquel momento, se encontraban algunos niños, niñas y jóvenes de la comunidad, expectantes de lo que también eran sus costumbres, observando el evento desde la timidez y la distancia. ... Y se termina el evento, pues ya es hora de regresar, era hora de dirigirnos a tan mencionado simulacro de occidente del que nosotras éramos parte, pero que habíamos dejado en el olvido por estos cuatros días, para convertirnos en otras más de las participantes del encuentro entre docentes indígenas del municipio de Frontino.



Fue una jornada larga pero muy significativa, no solo para los docentes sino también para nosotras, ya que la cantidad de experiencias que pudimos recoger para atesorar en nuestros

recuerdos va más allá de un simple deber como estudiantes; sino que éste se puede ver reflejado en la transformación que el evento nos ha dejado y de todo lo que de él pudimos aprender. Cada maestro nos enseñó que el amor por lo propio debe sobrepasar límites, que nunca es tarde para adquirir conocimientos y utilizarlos en pro de una colectividad, pues su trabajo nunca termina cuando te comprometes de verdad.

Nos llevamos la sonrisa que nos regalaron los niños y las niñas de la comunidad, los cuales nos enseñaron que la vida va mucho más allá de ir a la escuela, al colegio, a la universidad, que cada instante es un espacio para aprender y que hasta el más pequeño puede dejar en nosotros grandes huellas...

2.5 TODOS EN EL ALMA MATER:

QUINTO CONTEXTO DE EXPERIENCIA⁴¹



*DIANA TERESA VERA
ÁNGELA POLLET*

Y de nuevo...cruzamos las puertas, estábamos allí, pisando el suelo de nuestra Alma Mater, enfilándonos hacia un nuevo encuentro con los Otros, con nosotras; en esa búsqueda que habíamos iniciado hace tiempo atrás. Allí estábamos, otra vez, cuatro de julio, ocho de la mañana, aun el sol no se decidía asomar ni uno de sus rayos y la lluvia incesante, pero suave, acaricia la ciudad.

Pero ahí estábamos todos, dispuestos a aprender y reflexionar acerca de las experiencias que estaban por venir.

⁴¹ Trabajo de campo en la Universidad de Antioquia, en la sesión de trabajo Regional de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, 4 y 5 de Julio de 2008.

Era el primer día que nosotras asistíamos a este encuentro, pero los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), ya habían emprendido hace varios días este recorrido del encuentro regional a los cuales asistirían para cumplir con el objetivo de profesionalizarse y aportar con esto a sus comunidades. Aún no sabíamos exactamente qué papel jugaríamos en esta experiencia, así pues, nuestra mente se llenaba de incertidumbre, pero al mismo tiempo de una emoción indescriptible.

8:30 de la mañana... cesó la lluvia, pero el sol aún no nos premiaba con su compañía. “*Mucho gusto mi nombre es...*”, uno a uno nos fuimos presentando; su acento y su calidez al hablar, nos remitieron a aquellas zonas del Bajo Cauca, donde el sol hace de las suyas y las tradiciones de su etnia pasan de boca en boca, a través del español que algún día les fue impuesto... Ellos eran los Senú.

JUGANDO, CREANDO, EVOCANDO Y OBSERVANDO...
MI TIERRA, MI CULTURA, MIS RECUERDOS...

Jugar, reír, crear y evocar trayendo el pasado al presente; esto era lo que debía hacerse esa mañana, para recrear los legados tradicionales de su cultura en la actualidad e identificar como ésta se ha visto permeada por la cultura occidental. Debían entonces encontrar como expresar aquello que les fue transmitido por sus padres, por sus abuelos, por sus maestros, aquello que recordaban, aquello que imaginaban, pero, a la vez, aquello que en el hoy vivían a diario al interior de su comunidad; eso que los toca, que los mueve, que los detiene, aquello que acompaña a sus comunidades en el presente hacia un futuro que requiere del pasado. El *juego dramático*, fue la mejor forma para que no solo los Senú, sino también los demás grupos étnicos (Tule y Embera), analizaran y planearan cómo manifestar estas

realidades. No estuvimos ahí, no los acompañamos mientras recordaban, mientras ingeniaban; pero, al fin y al cabo eran sus recuerdos, sus sentimientos, sus historias, su propiedad que pronto muy pronto compartirían ante todos.

Se acercaban las 10 de la mañana y detrás del vidrio, los vestidos tejidos por las mujeres, las ollas y totumos moldeados en barro, las mochilas que más que un artículo reflejan la historia, los coladores símbolo de



trabajo, en fin, aquella sala del Museo Universitario, se convirtió por un momento en una atmósfera en la que los indígenas, en medio de una ciudad –desconocida para muchos- se reencontraron con lo suyo, con lo propio, con aquello que conviven día a día.

Ahora bien, el hecho de estar allí, también les exigía como estudiantes, relacionar la emotividad que les causaba esta vivencia y lo que representaba para sus comunidades dichos objetos con conceptos importantes a la hora de hablar de formación docente, en lo que tiene que ver con la planeación de las actividades proyectadas a su comunidad, como las describen y reflexionan sobre los sucesos y cambios experimentados con los niños, jóvenes, adultos y ancianos de sus comunidades. Puede parecer superficial, incluso en principio pudieron no evidenciar la importancia de estar allí observando y después describir lo que veían; pero no tardaron mucho en percibir lo importante que podían llegar a ser la observación y la descripción ante situaciones que se presentan a diario en sus comunidades, o tal vez que se presentaron y deben ser transmitidas en detalle a sus hijos, nietos, estudiantes.

UN ENCUENTRO MÁS PRIVADO... Y AQUÍ... QUÉ PASA CON LA LENGUA?

Cae la tarde... aquí no sólo nos encontramos con nuestros compañeros de aventura, los Senú, sino que fuimos recibidas por el grupo de occidente Antioqueño, los Embera Eyábida. ¡Y qué recibimiento!, pasamos de escuchar risas, comentarios jocosos, preguntas, respuestas, todo en español, a sentirnos inmersas en otro ambiente con otra lengua, que a pesar de no entender, nos absorbía y encantaba con sus diferentes sonidos y fonemas. Ahora nos encontrábamos en un espacio más pequeño, realmente en salones del Alma Mater cuyas dimensiones conocemos y nada se comparan a los campos y libres montañas de sus comunidades, ya en grupos más pequeños empezábamos a reconocer otros sonidos, que aunque no podíamos traducir con claridad si podíamos traer el recuerdo de aquellos viajes durante los cuales estos sonidos en Embera habían sido escuchados.

La lengua Embera, la que nos ofrecía un nuevo contacto con ésta comunidad, nos evocaba temores y expectativas ya antes vividas, pero a la vez, se convertía en un reto pedagógico, un reto intercultural. Teníamos la responsabilidad de acompañarlos a enfrentar lo que para nosotras por experiencia propia, es el “*Talón de Aquiles*” de cualquier maestro, la *planeación de actividades* para su comunidad y todo lo que esta conlleva. Era necesario en un corto espacio de tiempo lograr que los estudiantes de la licenciatura planearan o por lo menos iniciaran la planeación de una o varias sesiones en donde trabajarían con su comunidad aplicando lo aprendido en cuanto a salud, cultura y educación, género, generación y familia, territorio, gobierno y administración; esta planeación debía abarcar a grandes rasgos aspectos tales como: cómo lo voy a hacer, qué actividades voy a hacer, con quiénes lo voy a hacer, dónde lo voy a hacer, cómo lo voy a evaluar, cómo lo voy a registrar, qué estrategias voy a utilizar.

Con esta planeación al llegar a sus comunidades debían iniciar la ubicación del espacio y el tiempo en el cual la ejecutarían y llevar por escrito los adelantos de esta ejecución

al próximo encuentro de la Licenciatura. No es fácil abarcar en una tarde lo que para nosotras ha significado un trabajo de semestres enteros y que aún hoy representa un tarea ardua y demandante, entonces surge un interrogante ¿realmente les quedó claro?, A estos factores le sumamos quizá el de mayor relevancia, la lengua, la cual determina en mayor o menor medida la comprensión y asimilación de conceptos y, por supuesto, la explicación de éstos por parte nuestra y esto evidenciarlo gracias al acompañamiento y la interacción que sostuvimos con ambos grupos, los Senú y los Embera.

Los primeros que por causa de la colonización tienen como lengua materna el español, comprendieron de manera ágil y receptiva lo que desde la LPMT se pretendía explicar al interior de las aulas de la Ciudad universitaria, no diremos entonces que ya sabían planear a la perfección y así ejecutarla, pero tanto la explicación del tema como las respuestas hacia la misma se dio de manera más sencilla. Por su parte, para los Embera Eyabida, quienes, a pesar de los constantes intercambios culturales aún conservan su lengua vernácula como legado cultural, requieren de un tiempo más amplio y un acompañamiento constante para lograr materializar los conceptos y herramientas pedagógicas que les brinda la Licenciatura.

Encuentros, desencuentros, dudas resueltas, dudas inciertas, caminos y formas encontradas y otros por encontrar, pensamientos y palabras que quedan en el aire, que llenan el ambiente de sensaciones infinitas que nos conectan entre culturas... Así termina esta tarde, en espera del siguiente día lleno de nuevos retos.

**UN RECUERDO, UNA LÁGRIMA,
UNA SONRISA Y UNA HISTORIA EN ESCENA...
¿TEATRO O REALIDAD? O TAL VEZ
¿UNA REALIDAD HECHA TEATRO?**

Sábado, cinco de Julio, ocho de la mañana... Otro día en que la lluvia nos acompaña, ya nuestros rostros les eran familiares y muchos de ellos también para nosotras, “¡hola profe! ¿Cómo amanece?” Escuchábamos a nuestra llegada.

Entre telas y cuerdas de colores, como quién teje un edredón de recuerdos, así tejían sus historias y expresiones culturales... Lo que para otros sería en algún momento simplemente un juego, para ellos se convertía en la forma de representar y compartir sus recuerdos, sus historias, sus conflictos, sus aciertos, sus sufrimientos y sus alegrías.

Todos estábamos ahí, como quién espera el estreno de una gran obra o una película que promete una gran taquilla, expectantes, ansiosos; incluso algunos calmaban sus nervios entre ensayo y ensayo; era genial ver esta muestra, ni los mejores actores ni los mejores escenógrafos hubiesen puesto en escena tan maravillosas manifestaciones. En los juegos dramáticos se vieron reflejadas las realidades que afectan la situación actual de las comunidades como el alcoholismo, la pérdida de algunas tradiciones culturales, la prostitución, su educación tradicional, creencias, el sincretismo religioso, etc. A través de las escenas mostraron cómo éstas realidades están afectando actualmente a sus comunidades y cómo han generado que la cultura se olvide, mostraron cómo a pesar de esto en su memoria aún existen esas historias ancestrales, esos mitos de origen, esa tradición oral que les recuerda que hay una cosmología, una cosmogonía, una historia y forma de vida por las cuales deben dejarse guiar y que si perduran a través de relaciones padre – hijo, abuelo – nieto, maestro – estudiante, se pueden afrontar los conflictos que viven las comunidades actualmente y brindar a cada uno de los

miembros de ellas, las herramientas necesarias para preservar su cultura a pesar de encontrarse en el diálogo con otras llamadas “occidentales”.

Pero solo estando allí se podría tener real conciencia del interés, amor y entusiasmo que se reflejaba en las escenografías montadas en las zonas verdes de la Universidad como si fuese un gran teatro, los estudiantes prepararon sus cuerpos con vestimentas y maquillajes totalmente creativos.

Cuando el reloj marcaba las seis de la tarde, el cansancio hacía de las suyas en casi todos nosotros, pero para ellos éste no era mayor que la satisfacción de haber tenido esta experiencia, a un día de irse hablaban de lo importante de este encuentro para la organización y educación de sus comunidades desde el fortalecimiento de sus saberes tradicionales y su cultura por medio de la formación pedagógica de sus maestros, líderes y bachilleres.

Así, esta experiencia, diríamos nosotras, intercultural, se suma a las huellas trazadas en el camino que hoy fortalece nuestra formación docente y la búsqueda incesante de otras historias que no han sido contadas o quizá no han querido ser escuchadas.



2.6 ¿QUÉ ES LO QUE NOS UNE O QUÉ ES LO COMÚN ENTRE PARTICIPANTES DEL PROYECTO?

Sabinee Sinigüí

¿Qué es lo que nos une o qué es lo común en esta experiencia educativa con estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial y con población indígena?

“En el ritual amazónico del YURUPARI⁴², los hombres toman las fuerzas, el color, la piel, la capacidad de volar o vivir bajo la tierra, de lo que representa la máscara que utilizan. Aquí la máscara no es para ocultarse, sino para ser el otro, en este caso, los antepasados. Lo que hace que el ritual no sea una representación sino una transformación, lo que permite que un hombre se haga realmente anaconda, o águila no reside en la perfección de la máscara, ni en seguir los pasos adecuados; aunque eso sea muy importante, lo que permite esta transformación, ser el otro, está en el corazón. Si no es desde y con el corazón, la máscara no transformaría al hombre en el “abuelo anaconda” sino que sería un mero disfraz y haría de un hombre un comediante”. (Green. 1998:1)

El ritual del Yuruparí habla de la explicación del mundo, del origen del hombre y la mujer, el relacionamiento con la naturaleza, la muerte y la organización de una comunidad; probablemente muchas personas que no han estado en una institución escolar no saben quién es, otras lo habrán escuchado; la pregunta es ¿este ritual celebrado por indígenas colombianos son narrados en la academia?, ¿cómo son narrados?, ¿harán parte del pasado o del presente de esta “civilización”?

Los indígenas amazónicos todavía realizan este tipo de rituales...todavía los hombres y las mujeres se transforman.

⁴² Poema épico de un ritual que utilizan indígenas en el Vaupés.

Para mi estar en este proyecto generó múltiples aprendizajes, solo nombraré algunos. Asimilo ésta experiencia como un ritual, un ritual que tuvo una preparación, un proceso y un final...donde estuvo presente nuestra identidad, la historia, los sueños, los pensamientos y la vida.

Nuestro primer acercamiento, el mío como asesora con las estudiantes y con el asesor, fue de reconocimiento: quiénes éramos, qué hacíamos y cuáles eran nuestras pasiones. Posteriormente las preguntas ¿por qué y cuáles son los intereses de trabajar con población indígena? ¿Para qué?

Un asunto claro era transformar sus prácticas como educadoras especiales y reflexionar críticamente su proceso formativo. El primer aporte para pensar una universidad intercultural, ¿qué pasaba en ellas?, ¿por qué querer transformar sus prácticas? Estos asuntos, confieso, me motivaron mucho, me palpitó el corazón... *¿ser el otro, está en el corazón?, ¿a ellas, estudiantes de una Licenciatura en Educación, su inconformidad les tocó el corazón?* Esa fue una excusa para pensar en este proceso, para participar y acompañar. El deseo y la pasión que me moviliza cuando me gusta algo se afirmó cuando preguntaba por sus saberes acerca de la población indígena en el país, sus respuestas eran escasas, la mayoría solo conocía historias, mitos o leyendas como YURUPARI, indígenas Caribes, Chibchas, Incas, Aztecas, etc; no sabían la existencia de indígenas en su propio territorio o les daba dificultad recordar ¡Qué reto! pero también, qué orgullo poder compartir mis experiencias y por supuesto conocer las de ellas. A partir de ese momento en la universidad, en la Licenciatura de Educación Especial, historias y experiencias se relatan, comparten, dialogan...para una educación especial que desconoce la diversidad cultural.

El asombro, el descubrimiento, lo exótico, conocer y acercarse a otros mundos, *maravilloso, genial, increíble, no lo puedo creer*, las orientó a lo que hoy presentan, sus historias y narraciones de un universo distinto para ellas. Un nuevo descubrimiento, la comprensión de lo que ha sido la educación especial y su formación como docentes.

Me transformó desde mi reconocimiento a mi identidad y al relacionamiento con “otras”, diferentes a mi.

Fueron retos y choques culturales, de relacionamiento, reconocimiento, representación. Vivir la interculturalidad fue un proceso de descolonización de nuestro proceso civilizatorio, de nuestra historia cultural, permitirnos reconocer las diferencias, encontrando lo común, lo que nos une, fue la constante búsqueda.

Comprender las formas organizativas de las organizaciones indígenas, el movimiento, las luchas sociales, los compromisos y las responsabilidades, nos demuestran que no solo los étnicos deben pensar el problema de la interculturalidad; la universidad como ente público debe también generar estos espacios, propiciar escenarios de confrontación, de reconocimiento, de acercamiento a nuevos escenarios civilizatorios que reconozcan la multiculturalidad y la diversidad. Confrontar estas nuevas sociedades que presentan otras formas de discriminación, otros principios de organización.⁴³

No basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto o urgente o parecido, en tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo el otro como alguien diferente. (Green. 1998: 2)

Salir del aula, ponerse en el zapato del otro o la otra, reconocerse como ser diverso, perder posiciones de poder, verse desde su propia experiencia, generó un bien común, no particular, permitió otras formas de confrontarnos y otras de relacionarnos. ¿Será que este proceso lo podemos pensar como un aporte a pensar la interculturización de la Universidad?

⁴³ Retomo de Elizabet Castillo en conversatorio. Noviembre 28 de 2008.

2.7 A MÍ TAMBIÉN ME TOCÓ...

Alexander Yarza De los Ríos

A mí también me tocó...

dejar la sombra a cada paso,
en cada esquina
para después
volver a situarme
al otro lado de alguna luz
proyectada desde ningún lugar

A mí también me tocó...

mirar de cerca lo que todavía desconozco
aquello que no sé nombrar aún,
porque no tengo tinta ni pergaminos
mucho menos palabras precisas

A mí también me tocó...

acariciar los días que pasaban sin cesar,
mostrando nuestra miseria,
esa incapacidad para dejar de ser
y, en un mismo suspiro,
no llegar a ser ni siquiera
lo que deseamos

A mí también me tocó...

buscar nombres, paisajes y versos
en recuerdos que no eran propios
en historias que tocan la puerta
pero se ven por una ventana
a lo lejos, borrosos, indescifrables

A mí también me tocó...

escuchar, llorar, acompañar, reír
para alejarnos poco a poco
de la pérfida verdad,
esa que nos sitúa en algún lado de otra orilla
aquella no nos deja conversar sin más

A mí también me tocó...

estar a su lado
itinerante
en permanente movimiento
intentando transformar
sin más pretensión que el cambio

A mí también me tocó...

estar en los bordes
delineando nuestras fronteras
para intentar disolver
las islas que nos separan

y arribar en la lejanía
a un archipiélago tornasolado

A mí también me tocó...

decidir tejer nuestro propio traje de Arlequín,
rey de la luna,
para poder hacer ciencia de noche

A mí también me tocó...
...aquí,
en lo más profundo de la piel

CONCLUSIONES

Contándonos, revisándonos y concluyendo.

Cuando se emprende un camino en busca de respuestas que logren descifrar los grandes enigmas que rondan a los seres humanos y las relaciones que entre ellos se establecen, es posible desfallecer, si no se comprende que vivimos realidades tan diferentes, con pensamientos y acciones tan disímiles, como sujetos existen.

Uno de los grandes cuestionamientos que a través de la historia ha acompañado a la humanidad, esta referido a la pregunta por la educación y las relaciones que en su interior se entretajan; esto nos exige redirigir la mirada a la historia para comprender que los antecedentes determinan el momento actual y las circunstancias que envuelven al otro, un otro que infaliblemente nos recuerda el yo.

La pregunta por los retos y perspectivas del encuentro entre Educación Especial y Educación Indígena, nos ha llevado a recorrer diferentes caminos que relatan experiencias, reflexiones, historias, conversaciones, educaciones, relaciones, sujetos, diferencias.

Esas diferencias a través de la historia han justificado discursos, transformaciones al interior de la educación, segmentaciones poblacionales, relaciones hegemónicas que buscan bajo el control del otro diferente, la superación del temor que genera su presencia en la cotidianidad de la concentración mayoritaria.

El recorrido que hicimos durante nuestra formación, alrededor de la conceptualización de la Educación Especial y la experiencia que desde ésta vivimos de la mano de diferentes contextos educativos indígenas, nos reveló posibles respuestas que significan y resignifican nuestra razón de ser en un camino diferente, el de una *Educación Especial Otra*.

Hoy podemos hablar de una Educación Especial donde la perspectiva crítica le exige preguntarse por sus métodos, discursos, prácticas y contenidos, en indisoluble relación con las singularidades de los sujetos a formar, para transformarse continuamente y reflexionar acerca de su razón de ser: la formación de aquellos seres singulares cuya mismidad hace un reclamo frente a los intentos de homogenización, clamor que abre nuevas puertas a otras maneras de escuchar, ver y sentir al otro.

Crear en la posibilidad de una Educación Especial Otra, nos permite acercarnos a los senderos de otras ramificaciones del saber, como la Educación Indígena, lo que no implica abandonar nuestro saber específico, que es el que finalmente nos confiere identidad profesional y social. Este acercamiento a los diferentes discursos, pensamientos y concepciones sobre el otro, posibilitan reflexiones alrededor del acto educativo, que finalmente es el núcleo común que nos confiere identidad a todos los que nos hemos venido preguntando por la educación en la particularidad de los sujetos y de las comunidades.

En este sentido, si bien la Educación Especial se ha constituido en íntima relación con otras disciplinas, como la Psicología y la Medicina, el encuentro al que nos dispusimos con la Educación Indígena no implicó únicamente que se retomaran o aplicaran técnicas o discursos de ésta a su construcción conceptual, sino que posibilitó ampliar las reflexiones desde otros campos y reflexiones que tienen que ver con los sujetos que están inmersos en el acto educativo: el maestro, los estudiantes, los contextos y las comunidades. Todas estas reflexiones nos acercaron a comprender y complementar esa mirada predominantemente psicopedagógica de la Educación Especial con otros discursos que nos condujeron a cuestionar nuestras prácticas educativas y preguntarnos por las suyas, abrirnos a otros contextos que nos introdujeran problemáticas substanciales para reflexionar sobre la realidad de los contextos educativos, pero desde otros lentes, desde otros senderos.

Transitar otros discursos y generar reflexiones desde otra perspectiva de la Educación Especial, nos exige repensarnos y resignificar concepciones, prácticas y paradigmas que operan como eufemismos y no permiten que los cuestionamientos, disertaciones y transformaciones conceptuales a su interior, logren trascender a la práctica educativa, a las formas de concebir, nombrar y relacionarnos con el otro. De esta manera, a través de la historia, quienes se han comprometido con la transformación de la educación bajo la premisa de una *educación como servicio para todos*, continúan perpetuando una estructura diferencialista, dominante y hegemónica que se aleja de una Educación Especial en la que se reivindique el derecho por ser, comprender y vivir el mundo desde el encuentro de las subjetividades.

Esta reflexión nos permite vislumbrar una posible respuesta: una Educación Especial desde una perspectiva intercultural en la que no sea necesario preguntarnos por los sujetos como objetos de estudio, en donde la caracterización, clasificación y diferenciación del ser es la constante, sino que volvamos la pregunta en función de las relaciones que se establecen entre unos y otros y que finalmente son las que complejizan las dinámicas sociales.

Pensar y considerar una Educación Especial desde esta perspectiva, significa desligarse de una forma determinista de relación con los otros, ausentar los etiquetamientos y diagnósticos que desconocen al sujeto, lo cual no implica omitir o aplanar las diferencias, abandonar los avances científicos u otras narrativas, sino un cambio de actitud y significado de las relaciones que se establecen consigo mismo y con los demás, entendiendo que esto no sólo involucra la *“simple tolerancia”* como aceptación del otro, sino cómo desde ese cambio de actitud podemos hacer visibles las dicotomías, paradojas y contradicciones propias de los sujetos, mostrando su relación y coexistencia en la que se admite las singularidades como un factor vital para la construcción de las colectividades.

Pensar la *Educación Especial* desde una *perspectiva intercultural* nos convoca a hacer lectura de construcciones conceptuales, que desde la educación indígena se han venido gestando, entablando así un dialogo de saberes, que permite trascender los límites trazados por los diferentes actores al interior de la educación. Si bien es cierto, que estas dos líneas del saber no se habían encontrado en ninguna construcción teórica, la lectura de su realidad, nos permite evidenciar que ambas han sido determinadas históricamente por acciones homogenizantes, colonizadoras, excluyentes y reduccionistas en un marco de poderes; de ahí que podamos vislumbrar que existe un común denominador entre estos dos caminos de la educación: sus voces, sus discursos y sus construcciones epistemológicas, son producto de un legado histórico que se oponen a un largo camino recorrido de exclusión, colonización y homogenización, buscando finalmente, ser escuchados, reconocidos, resignificados.

Estas similitudes entre la Educación Especial y la Educación Indígena hablan precisamente, sobre los modos en que ambas se han preocupado por rescatar unos saberes propios que responden a las particularidades de los sujetos que la componen, cómo a través de los años y las conformaciones de las mismas han estado adheridas a diferentes denominaciones de sus actores, de sus prácticas y discursos. Sin embargo, destacamos que la Educación Indígena por su parte, ha sido pensada y edificada no sólo por las autoridades que han asumido el control de la maquinaria educativa, sino que también, los directamente implicados en el acto educativo han abanderado procesos de reflexión y construcción conceptual sobre una educación que en equilibrio con las demandas del sistema predominante, responda a sus necesidades reales e ideal de hombre indígena.

Si bien es cierto que ya se han comenzado procesos de resignificación de una Educación Indígena propia para las comunidades, también es necesario aclarar que, según nuestra experiencia en diferentes contextos educativos indígenas, existe una brecha entre lo planteado y escrito teóricamente y lo que se vive en las prácticas educativas; es decir, las comunidades indígenas han asumido como política y filosofía

de su configuración comunitaria, el trabajado a favor de una educación que en línea con su cosmovisión, legitime sus voces e intereses como cultura indígena, aunque, la traducción de esta ideología a las prácticas al interior de las comunidades, se ha visto truncada por la dicotomía a la que se ven enfrentadas por la influencia de la cultura mayoritaria, o en sus palabras, *“lo occidental”*. Como lo mencionamos anteriormente, es necesario pensarse, en este caso, una educación que desde sus prácticas comunitarias, sus saberes ancestrales, su íntima relación con la naturaleza y su riqueza cultural, encuentre un punto de equilibrio en términos de intercambio y diálogo cultural y no como colonización, sumisión y allanamiento cultural.

En ese marco, la creación de la LPMT se configura como una herramienta que facilita el proceso de traducción de su filosofía y cosmovisión como comunidades indígenas, a las prácticas educativas escolares que viven sus pueblos. La formación del maestro indígena a la luz de sus preceptos e ideales como cultura, posibilita que la distancia entre eso que se piensa, se siente, se dice y se escribe sobre la educación, se reduzca y se convierta en acción al interior de la comunidad.

Esta Licenciatura, así como la Licenciatura en Educación Especial, se establece en un marco de reivindicación de la otredad, como una posibilidad estructurada y formal que propende por ese otro indígena, blanco, hombre, mujer, discapacitado y su lucha por sus derechos, territorio e intereses. Es allí donde encontramos el llamado como profesionales de la educación, donde se nos invita a repensar y reconstruir los fines de la educación y nuestro que hacer docente, confiriendo, desde nuestras prácticas, mayor legitimidad a nuestro labor como coparticipes del acto educativo y corresponsales del sistema social educativo.

Tras el recorrido que emprendimos hace tres semestres y en cual tuvimos la oportunidad de indagar sobre la educación que se da al interior de las comunidades indígenas, comprendimos que los procesos educativos no sólo se llevan a cabo al interior de las instituciones escolares, así como maestros, no pueden ser sólo llamados

aquellos que se formaron para ello. La educación, epistemológicamente, guarda diferentes matices, ella se hace acción desde el momento mismo en que el hombre nace; la familia en un principio, es quien se configura como la escuela y los padres y hermanos son los maestros quienes enseñan las costumbres y prácticas ancestrales que definirán al sujeto como parte de la comunidad.

La exigencia social de asumir un rol que ensamble dentro de la maquinaria global, ha tratado de homogenizar y controlar a la mayoría, en función de los ideales e intereses de muy pocos; así nos hemos visto avocados a asumir una única respuesta, única forma de vida, única forma de pensamiento, una única forma de actuar; es allí donde las diferencias, la valoración de la diversidad cultural y la entereza de los seres humanos, debe comenzar a hacerse protagonista de un momento que marque un precedente de transformación en el legado histórico que, sinsentido, continua reproduciéndose al interior de la sociedad.

Precisamente, este momento en que se han emprendido luchas ideológicas, políticas y sociales, nos corrobora la necesidad de ser maestros observadores, críticos y reflexivos de las realidades y contextos circundantes, para lograr transformar nuestro ejercicio y quehacer docente, trascendiendo los discursos para que se traduzcan en las prácticas educativas y sociales; convirtiéndolo en agente comunitario, político y social de una educación especial *otra*, una educación intercultural.

El carácter comunitario de la formación del educador indígena, se vuelve un llamado a nuestra labor como educadoras especiales, pues es necesario ampliar la mirada hacia otros contextos ubicados por fuera de las aulas escolares, resignificar nuestro papel al interior de las comunidades y asumir proyectos a nivel comunitario que trasciendan las dinámicas sociales, no sólo en contextos indígenas sino en todos aquellos donde está presente la diversidad cultural.

Es de anotar cómo ese actor al que nos hemos referido (educador indígena) se revela en figura masculina, el maestro en la comunidad indígena de Nusidó representa esa imagen de líder y conocimiento escolar y comunitario; la mujer aparece en el ámbito escolar como una cuidadora, bien distinto a nuestra experiencia desde la Educación Especial la cual ha sido escrita con tinte femenino, lo que nos hace reflexionar sobre la manera en que inciden en las prácticas los sujetos que las protagonizan. Sin embargo, la apuesta por una educación especial desde una perspectiva intercultural, invitaría a indagar por ese sesgo femenino y reflexionar, junto con los agentes de la educación indígena, en particular la comunidad de Nusidó, la presencia de las mujeres maestras en la escuela.

Por otro lado, el encuentro entre estas dos formas de concebir la educación, no sólo nos permitió hacer reflexiones a nivel conceptual, epistémico, actitudinal, paradigmático y sobre sus actores, además visibilizó aparentes impedimentos que tenían que ver con un factor determinante en las relaciones de saber, la lengua. Pero, nuestra experiencia se dotó de una iniciativa natural por parte de la comunidad al presentarse alternativas espontáneas que aseguraron la interacción comunicativa. La experiencia con los profesores en nuestros últimos encuentros muestra cómo el castellano facilita los procesos de formación pedagógica y política, el acceso y adquisición de los conceptos, lo que deja entrever otra discusión a la que en la educación especial también nos hemos visto abocadas, la complejidad de la lengua y lenguajes para los procesos educativos, el reconocimiento de la lengua materna en relación con el español. Todo esto validado por la importancia de la lengua en las comunidades indígenas y la diferencia que pone la escuela: la valoración de la lengua escrita y el aprendizaje del castellano como lengua mayoritaria.

Este encuentro entre culturas, lenguas y saberes nos llevo a pensarnos la interculturalidad, entonces, aproximarnos a ésta y comprenderla, no sólo desde la teoría encontrada al respecto, sino también desde cómo nuestra experiencia nos permitió concebirla. Inicialmente, este análisis advirtió que la interculturalidad no se da única y

exclusivamente entre culturas, también se da al interior de las relaciones que se entablan entre individuos, pues éstos soportados por toda una carga de historias, costumbres, creencias, prácticas culturales y demás factores que están implicados en el encuentro con el otro y que indudablemente, no deja de generar resistencias que impiden desligarnos de lo que somos y plantea ese urgente diálogo para encontrar-nos, diálogo el que se busca dejar de lado la pregunta por el *yo* y por el *otro*, para indagar y reflexionar por el *nosotros*.

Ahora bien, la interculturalidad comprendida en la relación de los sujetos también expone que ésta se vive en la cotidianidad y pretende desmontar los imaginarios colectivos y hegemónicos de lo étnico desde una connotación folclórica o conmemorativa dentro de las prácticas educativas,

La interculturalidad como puesta para la escena diaria nos hace conscientes de la necesidad de avanzar hacia sociedades y escuelas interculturales, sin embargo como equipo de investigación las paradojas y contradicciones vividas desde este aspecto en nuestro trabajo de campo nos pone de manifiesto que para lograr la interculturalidad, si se hace necesaria no sólo un cambio paradigmático y discursivo dentro de la educación, sino también un cambio de actitud en los sujetos.

Lograr comprender y plasmar todas estas reflexiones, análisis y disertaciones alrededor de la educación especial y la educación indígena, no podría haber sido posible relatarlo ni construirlo sin la posibilidad de recuperar las voces de los actores que vivimos este proceso, así como retomar la historia y la imagen como dato que se vuelve recuerdo y que enriquecen las prácticas pedagógicas desde su día a día. La investigación narrativa, hace un llamado a los maestros y a las escuelas para contar, analizar y pensar el acto educativo y todas sus implicaciones desde lo vivido que puede hacerse letra e historia.

Esta experiencia investigativa nos demuestra que el programa de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ha logrado acercarnos a prácticas investigativas, pero sigue siendo necesario promover una actitud investigativa que propenda por el análisis de las realidades y contextos para que la labor del educador especial trascienda la teorización, logrando construir propuestas acertadas para la formación de los sujetos y la transformación de escuelas y comunidades.

Finalmente, es necesario aclarar que nuestro propósito con esta experiencia no es reclamar espacios de conceptualización que aborden los discursos de la Educación Indígena al interior del programa, nuestro principal objetivo es encaminarnos hacia el encuentro de retos pedagógicos y perspectivas educativas que resignifiquen nuestro quehacer pedagógico como maestros pensados en y para la diversidad, acercándonos a otras formas de educar seres humanos con singularidades propias en un mundo donde las diferencias no sean motivo de clasificación o subordinación, esto implica descolonizar nuestros pensamientos y reconocer las diferencias culturales como parte constitutiva de la interculturalidad, cambiando las líneas de conflicto y poder que han enmarcado tanto a la educación especial como a la educación indígena. Este encuentro de culturas y formas de ver la educación fue una oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes que dejan una invitación a próximas investigaciones y prácticas pedagógicas “*otras*”.

ANEXOS

ANEXO 1 PLANEACIONES⁴⁴

PRIMERA PLANEACIÓN

Asunto:

Presentación del proyecto e invitación de la comunidad de Nusidó para que hagan parte activa del mismo.

Fecha:

6 de Noviembre al 7 de Noviembre del 2007

Lugar:

Resguardo Indígena de Nusidó, municipio de Frontino, occidente lejano de Antioquia.

Propósito:

Presentar la propuesta investigativa de las estudiantes de la Universidad de Antioquia de la Licenciatura en Educación Especial, a la comunidad indígena de Nusidó, con el fin de hacer un acercamiento a la misma, dando a conocer una perspectiva de la Educación Especial.

⁴⁴ Estas planeaciones fueron diseñadas por el equipo de trabajo

Agenda de trabajo:

PRIMER DIA: ¡Quien es el otro del otro!

DIA / HORA	ACTIVIDAD	A CARGO DE
Martes 6 de Noviembre de 8:00 – 12:00 AM	Presentación del proyecto y recorrido por la comunidad	Sabine Sinigüí
Martes 6 de Noviembre de 2007 12 – 1 PM	Almuerzo	El grupo
Martes 6 de Noviembre de 1:00 a 2:00 PM	Actividad lúdica de integración (ver descripción A)	El grupo
Martes 6 de Noviembre De 2:00 a 3:30 PM	Video – Foro “LA TIERRA DE LOS OSOS”	El grupo
Martes 6 de Noviembre De 3:30 a 4.00 PM	Evaluación	El grupo y la comunidad

SEGUNDO DIA: ¡Jugando jugando me voy identificando!

DIA / HORA	ACTIVIDAD	A CARGO DE
Miércoles 7 de Noviembre de 8:00 – 11:30 AM	Carrusel de los sentidos (Ver descripción B)	El grupo
Miércoles 7 de Noviembre 11:30 a 12:00 PM	Evaluación	El grupo y la comunidad

DESCRIPCIÓN A: ACTIVIDAD LUDICA RECREATIVA

¡Bombas van bombas vienen! ¿Mientras tanto dime quien eres?

Objetivo: Establecer un primer vínculo con la comunidad de Nusidó, por medio del juego y la interacción participativa.

Descripción de la actividad: A cada uno de los integrantes, incluyéndonos, se le entregará una bomba, papel y un lápiz para que allí realicen un dibujo sobre algo que los identifique.

Luego se inflaran las bombas con su respectivo dibujo adentro. Para luego colgarlas de forma indiscriminada en una pita a lo largo del recinto.

Por ultimo, cada persona pasara recogiendo y estallando una bomba con su respectivo dibujo adentro.

Inmediatamente cada unos de los integrantes debe buscar entre los papeles recogidos por sus compañeros el dibujo realizado al inicio de la actividad.

Lo que genera una interacción directa, de todos con todos, para poder encontrar nuevamente el primer papel que se dibujo.

Al final todos deben decir por que escogieron ese dibujo y que creen que significa el del compañero que les había tocado

Además no todas las bombas contendrán papeles algunas tendrán sorpresas como maicena, aleluya, agua o confites.

Materiales:

- Bombas
- Papel y lápiz
- Maicena
- Confites
- Aleluya
- Cabuya
- Agua

DESCRIPCIÓN B: CARRUSEL DE LOS SENTIDOS

Objetivo: Acercar y sensibilizar a la comunidad Embera de Nusidó, al reconocimiento de su propio cuerpo y del cuerpo del otro por medio de la activación de los sentidos.

La actividad consta de un recorrido de cuatro estaciones, en las cuales se abordaran los sentidos con diversas actividades dirigidas por dos integrantes del proyecto en cada estación de la siguiente manera:

Estación visual a cargo de diana Carolina Osorio y Diana teresa Vera

Nombre de la estación: ¡CON LOS OJOS CERRADOS ATENTOS AL CAMINO!

Descripción: Cuando los participantes llegan a la estación preguntamos para que sirven los ojos y si creen que seria fácil desplazarse fácil sin poder ver. Luego les damos unos tapaojos a todos y en tren se desplazan en compañía de una de las guías de la estación. El recorrido es alrededor de la escuela, dando instrucciones sobre el recorrido. Para finalizar se pregunta sobre las sensaciones que le genero la actividad, sobre el sentido de la vista, que pasa cuando una persona no puede ver, etc.

Materiales: Tapaojos y diferentes elementos del espacio, como el parque, árboles, senderos, etc.

Estación auditiva a cargo de Isabel Cristina Salazar y Yennifer Ramírez Henao

Nombre de la estación: ¿QUÉ ESCUCHO?

Descripción: en esta base, se les tapan los ojos a todas las personas, con el fin de que el sentido visual se interrumpa por un instante, y tratar así de potencializar el sentido auditivo. A continuación se empezarán a realizar diferentes estímulos auditivos, con el fin de que ellos reconozcan los objetos con los cuales se está haciendo dicho estímulo.

Materiales: maracas, llama lluvias, sonajeros, tambor, pandereta, hojas, bolsas, pitos y otros objetos que se puedan coger en el campo, como piedras y ramas.

Estación gustativa a cargo de Carolina Ortiz y Mónica Botero

Nombre de la estación: ¡PROBANDO, PROBANDO QUE SABORES VOY IDENTIFICANDO!

Descripción: en una mesa se pondrán siete recipientes con productos comestibles como: azúcar, mandarina, cebolla, ají, sal, bicarbonato, leche en polvo.

Se seleccionaran grupos de 10 a 15 personas a los cuales se les vendarán los ojos y se les tapaná la nariz; de modo que no puedan saber con anticipación cual es el alimento a probar. Estas personas deben decirnos por qué reconocen los sabores y las características de algunos de ellos.

Materiales:

- Alimentos comestibles
- Narices de marrano hechas con vasos de plástico, cartulina plana, pegante e hilo elástico.
- Tapa luz hechos con cartulina e hilo elástico
- Cartulina ,vinilos

Estación olfativa a cargo de Dora Zuluaga y Ángela Pollet Roll

Nombre de la estación: OLIENDO, OLIENDO VOY DESCUBRIENDO

Descripción: Los niños, niñas y jóvenes irán pasando a la base con los ojos vendados y mientras están sentados se les irán acercando varios elementos para que sean olidos por ellos y traten de identificar que son, después se les destaparan los ojos descubriendo que era realmente lo que olían.

Materiales: crema de manos, loción, gomas dulces, cebolla, café, limón, chocolate, canela.

SEGUNDA PLANEACIÓN

“EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL. EXPERIENCIAS Y RELATOS CON LA COMUNIDAD INDÍGENA EMBERA EYABIDA DE NUSIDÓ, MUNICIPIO DE FRONTINO ANTIOQUIA”

OBJETIVO GENERAL

Propiciar un espacio de acercamiento para identificar quienes somos y como nos vamos a relacionar en el desarrollo del Proyecto.

PARTICIPANTES

Isabel Cristina Salazar, Yennifer Ramírez Henao, Dora Emilse Zuluaga, Angela Pollet Roll, Mónica Botero Masso, Diana Teresa Vera Agudelo, Diana Carolina Osorio Tabárez, Carolina Ortiz Arbeláez, Sabine Sinigüí y Alexander Yarza De los Ríos.

AGENDA GENERAL

LUNES 7 DE ABRIL DE 2008 MARTES 8 DE ABRIL DE 2008

ACTIVIDADES
 ACTIVIDAD DE CALENTAMIENTO
 8:00 AM A 12:00 PM

ACTIVIDAD DE RECONOCIMIENTO 8:00 AM A 11:00 AM

ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN E INTEGRACIÓN ESCUELA NUSIDO

VIDEO MAESTRO CARIÑOSO
 ESCENA ESCUELA FORMAL

12 PM A 1:00 PM ALMUERZO
 1:00 PM A 3:00 PM CARRERA DE OBSERVACIÓN

OBJETIVOS	FECHA/ LUGAR/ HORA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES
OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	LUNES 7 DE ABRIL	"RASCA, RASCA CABECITA, SOBA, SOBA LA	Se organizaran todos los participantes en una ronda, dos de las organizadoras del juego darán inicio a la actividad demostrando en que consiste, así: Mientras todos están sentados, una de	Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras.	

<p>Recolectar información que posibilite describir e interpretar las representaciones y significaciones sobre la concepción del maestro, el ideal de sujeto a formar y los saberes por enseñar en el imaginario colectivo</p> <p>OBJETIVO DE ACTIVIDADES</p> <p>Las actividades lúdico recreativas permitirán generar un ambiente de confianza, motivación y seguridad, favoreciendo la interacción y reconocimiento entre todos los</p>	<p>8:00 – 9:00</p>	<p>COLITA”</p> <p>COMO GUSANOS</p> <p>PANUELITO SONORO</p>	<p>las personas comienza a correr alrededor de la ronda, elige una persona de las sentadas tocándole la cabeza, esta debe pararse y salir corriendo en sentido contrario, al encontrarse se dicen sus nombres y luego cantan y representan el titulo del juego: “rasca, rasca cabecita, soba, soba la colita”. Terminando, deben salir corriendo en sentido contrario, ganando quien se siente primero en el espacio vacío. Quien quede de pie debe continuar la actividad.</p> <p><i>CANCION:</i> El gusanito pepe quiere volar, Se busca una cuevita y se va a descansar, Cuando despierta ya tiene alas; El gusanito pepe ya puede volar. Vuela pepe.</p> <p>Los jugadores se reparten en columnas de dos o más integrantes; cada gusano intentara llegar a la meta sin que se le caigan las bombas sostenidas entre los pechos y las espaldas. Si una o varias bombas caen el gusano podrá volverse a formar y deberá iniciar el recorrido desde la salida. A medida que se avanza se ira entonando la canción.</p> <p>Se les pide que formen cuatro filas con la</p>	<p>Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras</p> <p>Materiales: Bombas Pita</p> <p>Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras</p>	<p>DIANA T DIANA C</p> <p>CAROLINA O. MÓNICA B</p>
---	---------------------------	--	---	--	--

participantes Propiciar ejercicios y actividades que favorezcan el reconocimiento y la expresión corporal, como un acercamiento al juego dramático.	9:00 – 10:00	Y SI NO HAY OPOSICIÓN	misma cantidad de integrantes, creando una estrella. A cada niño de la fila, según su ubicación, se le otorgara el nombre de un animal. En el centro se ubicara un objeto sonoro, el cual deben hacer sonar, después de ser llamados según su animal; deberán salir siempre por el lado derecho, darle la vuelta a la estrella y al llegar a su fila, pasarse por debajo de las piernas de sus compañeros para llegar a tocar el objeto ubicado en el centro.	Materiales: Objeto sonoro. Humanos: Todos los	
	10:00 – 11:00	HIP HIP, HOP HOP SEGUIR AL CAPITAN	<i>CANCION CON MIMICA:</i> Y si tienes muchas ganas de reír, ¡Ja! ¡Ja!. (bis) Y si tienes la ocasión y si no hay oposición, no te quedes con las ganas de reír, ¡Ja!, ¡Ja! Y si tienes muchas ganas de gritar, ¡Ha!, ¡ha!, (bis) y si tienes la ocasión y si no hay oposición, no te quedes con las ganas de gritar, ¡ha! ¡ha!, reír ¡Ja!, ¡Ja! Se continúa reemplazando la acción: aplaudir, silbar, zapatear. En un espacio abierto, todos los participantes deben desplazarse de acuerdo a las indicaciones de quien dirige, por ejemplo: ¡como ranas!, cuando el director diga HIP HIP, por parejas, uno de los participantes carga al otro de lado; y cuando diga HOP HOP por parejas,	participantes, entre niños y profesoras Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras	DORA Z ANGELA

			<p>uno de los participantes carga al otro de espaldas. Las parejas siempre cambian porque deben todos de desplazarse por el espacio.</p>		
	11:00 – 12:00	<p>QUITA LA MONEDA</p> <p>ANIMALES PERDIDOS</p>	<p>Se dividen en grupo de dos o más jugadores, cada pareja se ponen en hilera con un metro de separación entre uno y otro. El primero de la fila hace de capitán, la fila debe marchar tras el capitán y repitiendo todos los gestos que este realiza, con el objetivo pasar todos los obstáculos (rodeando, saltando, arrastrándose...) después se cambia de capitán y se inicia el recorrido cambiando de sentido.</p> <p>Se dividen por parejas, a cada persona se le entrega una moneda que deben colocarse en la parte superior de la mano. El objetivo es tratar de quitarle la moneda del otro compañero, sin dejar caer la propia y sin dejársela quitar. El que vaya perdiendo sale del juego.</p> <p>A cada persona se le entregara un papelito con el dibujo de un animal, este no lo pueden revelar. Cada uno debe hacer la mímica del animal que le</p>	<p>Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras</p> <p>Materiales: Monedas de \$20</p> <p>Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras</p> <p>Materiales: Papeles con dibujo de animales.</p>	CRISTINA YENNIFER

			correspondió y a la vez debe tratar de encontrar a las personas que hagan la mímica del mismo animal. Es importante decir que no pueden emitir sonidos, ni hablar, solo pueden hacer uso del movimiento corporal.		
	12:00 – 1:00	ALMUERZO			
	1:00 – 3:00	CARRERA DE OBSERVACIÓN	Ver anexo		CAROLINA O
	4:00 – 6:00	VIAJE AL CONTEXTO	Este recorrido se hará de forma espontánea, induciendo una conversación con los niños con preguntas sobre los lugares importantes, las zonas de trabajo, las viviendas, los integrantes de cada familia, etc.	Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras	TODO EL EQUIPO
	MARTES 8 DE ABRIL				
		BOMBA LOCA	Por parejas, se le amara a uno de los niños una bomba en el pie y el otro	Humanos: Todos los participantes, entre	

	8:00 – 9:00	EL BARCO PERDIDO	<p>debe ayudarlo para evitar que le exploten la bomba. Tomados de la mano y sin soltarse, deben salir a estallar las bombas de las otras parejas</p> <p>Se dividen en 4 grupos iguales. Se deben sentar dentro de una tela extendida e imaginarse que van en un barco en el medio del río. Se les ira contando una historia en la que se les pedirá que resuelvan acciones, como tirar a un compañero al agua porque el barco esta muy pesado, etc.</p>	<p>niños y profesoras</p> <p>Materiales: Bombas</p> <p>Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras</p>	DIANA T DORA
	9:00 – 10:00	¿EN QUÉ LUGARES APRENDEN ?	<p>Se invitara a los niños y jóvenes a que, divididos en 7 equipos, representen de forma libre un dibujo sobre cómo ven su escuela. Luego lo mostraran a todos y si quieren lo explican.</p> <p>Se emitirá el video del maestro cariñoso precedido de una corta introducción, con respecto a la ubicación del video, el nombre de la comunidad y el año de su creación.</p>	<p>niños y profesoras</p> <p>Materiales: Telas</p> <p>Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras</p>	YENNIFER CAROLINA O
	10:00 – 10:30	VIDEO MAESTRO CARIÑOSO	<p>Se invitara a los niños y jóvenes a que, divididos en 7 equipos, representen de forma libre un dibujo sobre cómo ven su escuela. Luego lo mostraran a todos y si quieren lo explican.</p> <p>Se emitirá el video del maestro cariñoso precedido de una corta introducción, con respecto a la ubicación del video, el nombre de la comunidad y el año de su creación.</p>	<p>Todos los participantes, entre niños y profesoras</p> <p>Materiales: Papel, colores, marcadores</p> <p>Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras</p>	SABINE
	10:30 – 11:00	NUESTRA REPRESENTACIÓN	<p>Representaremos una escena de una clase de colegio, con una maestra y sus alumnos, teniendo en cuenta hacer las filas, la revisión de unas, piojos y altura</p>	<p>Materiales: Video maestro cariñoso</p> <p>Humanos: Todos los participantes, entre niños y profesoras</p>	TODO EL EQUIPO

			del vestido así como la cátedra tradicional.	niños y profesoras Materiales: Vestuario y utilería.	
--	--	--	--	--	--

CARRERA DE ESPARCIMIENTO E INTRODUCCIÓN AL JUEGO DRAMÁTICO

La carrera constará de cuatro equipos con la misma cantidad de integrantes, los cuales llevarán manillas con colores distintivos (amarillo, azul, rojo, verde).

Al igual, contará con seis estaciones también representadas por banderas de diversos colores en la parte superior para mayor ubicación; cada una de las estaciones contendrá con diferentes actividades y materiales.

Las encargadas de cada equipo son:

AMARILLO= Diana O

AZUL= Yennifer

ROJO= Diana T.

VERDE= Dora

Al iniciar la carrera se dará de manera verbal todas las indicaciones a todos los equipos, además de asignarles una persona guía para dirigir el recorrido y dar más claridad a las pistas, las cuales se recogerán en cada estación según su respectivo color; estas pistas están realizadas en su mayoría con cortas instrucciones escritas y dibujos que indican cuál es la siguiente estación y la actividad a realizar en cada una de éstas; de la siguiente manera:

1. El río – lila - TODAS

Pista: Dibujo de un árbol cerca del río y dibujo de la bandera respectiva según la próxima estación.

Estará ubicada en un árbol cercano al río, en la cual un representante de cada equipo debe recoger su respectiva pista según el color de sus manillas, en ésta encontrarán la indicación y el color de la bandera de la estación a la cual deben dirigirse y un dibujo alusivo a la actividad a realizar.

Materiales: papel del colores, dibujos, cuatro palos de madera.

2. La sala de maquillaje – Negro - MONICA

Pista: Dibujo del parque y de maquillaje facial

Esta estación estará ubicada en el jardín infantil; en esta estación los integrantes deberán maquillar a unos de los participantes de su equipo con el maquillaje facial, haciendo alusión a como se maquillan en la comunidad Embera Eyabida, como les gustaría que fuera en caso de no conocerlo. Por ultimo se les dará una nueva pista según su color.

Materiales: pinta-caritas, lápices de ojos, labiales, sombras y demás elementos típicos de la comunidad para el maquillaje.

3. Rompecabezas brinca brinca – Naranja – CAROLINA ORTIZ

Pista: Dibujo del patio trasero de las viviendas, además de la respectiva bandera.

Éste se realizará en un espacio abierto en donde se pondrán dos mesas; en una estarán todas las partes de los cuatro rompecabezas con sus respectivos colores por detrás; los integrantes del equipo tendrán que pasar una por una las

fichas correspondientes a su color, hasta la otra mesa, brincando dentro de unos costales y relevando a los compañeros; por último, armarán todas las piezas y así podrán recibir la nueva pista y cambiar de estación.

Materiales: cuatro rompecabezas, 10 costales, papel de colores, 2 mesas

4. Equilibrio – piel - ANGELA

Pista: Dibujo de la manga cercana a la escuela con su respectiva bandera.

Esta estación también se realizará en campo abierto; se pondrá una mesa y varios metros al frente se hará un límite en la manga con harina; todos los integrantes del equipo deberán pasar de la mesa al límite de harina con una cuchara en la boca y una pelota de pimpón encima de ésta, sin dejarla caer, el juego acabara cuando todos los integrantes pasen, sin dejarla caer, al otro lado del limite para así ganarse la nueva pista.

Materiales: cucharas plásticas, pelotas de pimpón, harina, una mesa.

5. Modelando modelando, vamos creando - fucsia - CRISTINA

Pista: Dibujo de la escuela con su respectiva bandera.

Para cada equipo se tendrá dispuesta una barra de arcilla en la que diseñen y moldeen un objeto que los identifique, pueden ser animales, herramientas, alimentos, objetos, etc. lo importante es que entre todos lo piensen y lo elaboren.

Materiales: arcilla, agua, plásticos.

6. Disfraz empapelado – amarillo - TODAS

Pista: Un dibujo de un niño con un vestuario de hojas de papel y naturales.

Esta es la última estación, en donde a cada uno de los equipos se les dará un paquete con materiales que les ayuden a inventar un disfraz a uno de los participantes del equipo, este disfraz debe ser creado con materiales como papel periódico y con elementos que ellos mismos consigan en la zona, como hojas, además de ser alusivo a su comunidad o al medio ambiente que los rodea.

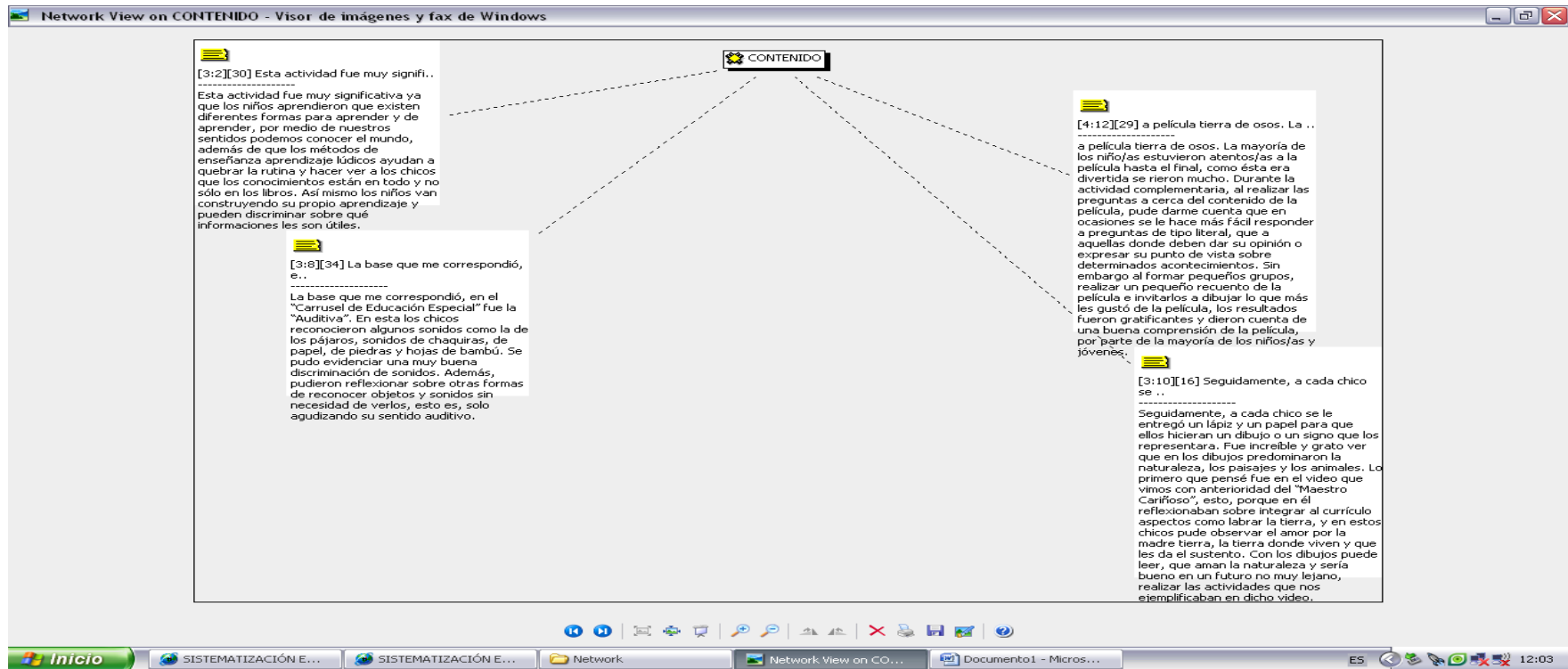
Al final de esta estación se realizará un desfile con los cuatro niños disfrazados y los otros cuatro maquillados, para reconocer y premiar el trabajo realizado por cada uno de los equipos

Materiales: papel periódico, elementos propios del espacio, tijeras, cinta, pegante, marcadores y demás objetos propios de cada equipo.

El recorrido de todos los equipos durante la carrera será, en primera instancia, a la estación 1 y de allí todos partirán según indique su nueva pista, de la siguiente manera: equipo amarillo a la estación 2, equipo azul a la 3, equipo rojo a la 4, equipo verde a la 5; al terminar la actividad de cada estación, rotarán consecutivamente, el equipo amarillo a la 3, equipo azul a la 4, equipo rojo a la 5, el equipo verde a la 2 y así alternativamente hasta completar las cinco primeras estaciones, solo cuando terminen éstas, pasaran finalmente a la 6 estación.

ANEXO 2 NETWORKS⁴⁵

PRIMER CONTEXTO DE EXPERIENCIA



⁴⁵ Son uno de los componentes más interesantes y característicos del ATLAS.ti, y uno de los elementos principales del trabajo conceptual. Permiten representar información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones graficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos. (Muñoz Justicia, 2003, p.5). Las Networks fueron generadas al interior del Proyecto durante la fase de transformación y disposición de datos (Ver Diseño metodológico, Fase tres).

Network View on CULTURA INDIGENA - Visor de imágenes y fax de Windows

CULTURA INDIGENA

[2:4][26] educación, pero una educación intercultural en donde prime su lengua materna, sus raíces, creencias y demás componentes que se obvia pero que son fundamentales para poder lograr preservar su cultura.

[3:11][12] un resguardo rodeado de montañas, de un riachuelo, de hermosos paisajes, la naturaleza es espléndida y da sensación de libertad y de tranquilidad.

[6:4][14] Todo esto, lo que hemos enmerado, del sentir, del apego a la Madre Naturaleza, es donde nosotros rebotamos a los investigadores, que sin ese apego al corazón, no es posible, es un fracaso cualquier método de investigación que usted utilice.

[2:11][20] Además debemos vincular más la...
Además debemos vincular más las familias de los niños, con actividades nocturnas con toda la comunidad, participar en sus tradiciones, realizar una integración más a nivel de la colectividad y no solo la escuela para que los padres de familia nos conozcan y apoyen nuestro trabajo, además de conocer más a fondo cual es el ideal de hombre que pretenden formar y así poder enfocarnos en la misma línea.

[3:12][22] Después de la actividad descri...
Después de la actividad descrita anteriormente, pasamos a la casa del profesor Tiko, para ver la película "Tierra de Oros", esta película es significativa en esta situación ya que permitió a los chicos identificarse con los personajes, ya que estos también pertenecen a una comunidad indígena y en ella muestran los costumbres que ellos tienen. Me gustaría enormemente que pudiésemos con los niños desarrollar actividades donde se rescate su cultura, sus mitos y formas de vida. Exalto aquí el orgullo que me produjo poder escuchar desde el más chico hasta el más mayorcito hablar su propia lengua, considero que debemos aprovechar dicha situación y lograr fortalecerla más garantizando así la continuidad de la misma de generación en generación.

[2:3][26] experiencia y más que académica es una experiencia de vida, al observar una cultura tan diferente y poder resaltar esa diferencia como algo positivo, de lo cual tenemos que aprender y rescatar muchas cosas, pero sobre todo trabajar en que esta cultura se mantenga vigente y actualizada.

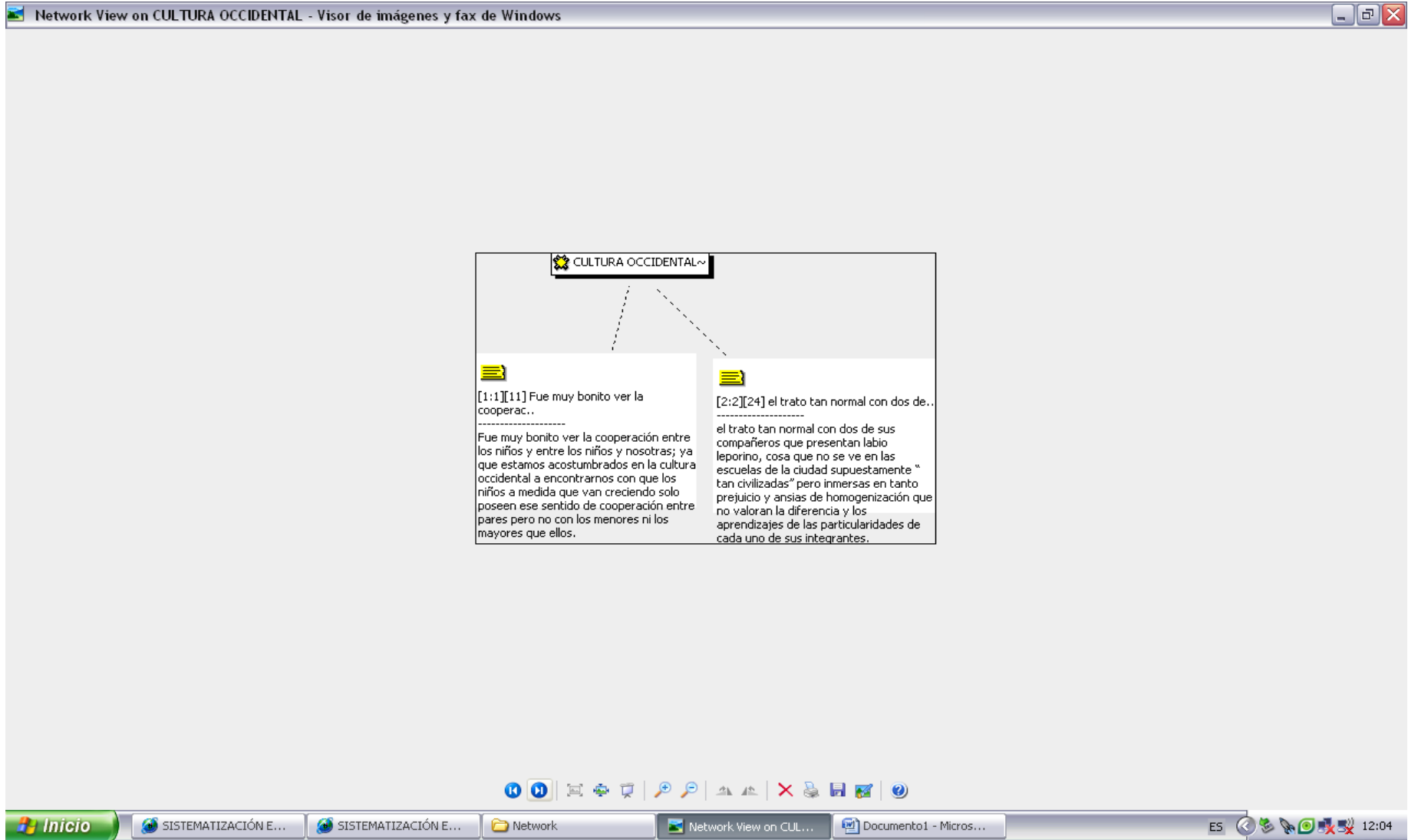
[4:3][38] Es claro que experiencias como...
Es claro que experiencias como este viaje, son enriquecedoras y ayudan a adarar ideas y concepciones, a cerca de la cultura Embera sin embargo, pienso que también pueden generar conflictos internos acerca de nuestro quehacer docente. Pues aunque pienso que la comunidad que conocimos tiene muchos valores y que un proyecto educativo pensado desde la interculturalidad, puede beneficiarla y ayudar acrecentar lo valores culturales que ya poseen, no se puede desconocer que existen ciertas dificultades que pueden cambiar la concepción educativa que desde la interculturalidad, y la educación especial podámos plantear, y es el hecho que los niños/as viven en un medio donde el trabajo en la tierra, es fundamental y hace parte importante de sus vidas, y que en ocasiones no pueden darle continuidad a su estudio porque hay que trabajar, entonces quedan varios interrogantes a cerca de que es lo mejor para ellos/as ¿trabajar o estudiar?, si no inclinamos hacia estudiar, ¿cómo queda la tierra y el apoyo que deben dar a su familia?, si por lo contrario es trabajar la tierra ¿Qué pasará cuando salgan al contexto occidental?, entonces, cómo hacer para que haya un equilibrio entre el estudio y el trabajo sin que se genere apatía por alguno de los dos?

[1:2][7] son muchas las expectativas co...
son muchas las expectativas con las que llegamos, ya que sabemos que no es fácil para nadie permitir así como así que un grupo de personas interieran en sus vidas y en todos los entornos en los que se desenvuelven.

[2:15][20] y apoyen nuestro trabajo, además de conocer más a fondo cual es el ideal de hombre que pretenden formar y así poder enfocarnos en la misma línea.

[3:4][22] Exalto aquí el orgullo que me...
Exalto aquí el orgullo que me produjo poder escuchar desde el más chico hasta el más mayorcito hablar su propia lengua, considero que debemos aprovechar dicha situación y lograr fortalecerla más garantizando así la continuidad de la misma de generación en generación.

Inicio | SISTEMATIZACIÓN E... | SISTEMATIZACIÓN E... | Network | Network View on CUL... | Documento1 - Micros... | ES | 12:04



Network View on ED. ESPECIAL - Visor de imágenes y fax de Windows

ED. ESPECIAL

[4:7][24] y además se evidencia algo muy...
y además se evidencia algo muy bonito y es que éstos le traducen a sus compañeros más pequeños cuando no alcanzan a comprender una pregunta, o una instrucción que es dada en castellano. Esto me generó tranquilidad,

[2:8][18] ya que él está constantemente...
ya que él está constantemente inmerso en las tradiciones o costumbres de la comunidad y en las historias de vida de cada uno de los estudiantes que son tan importantes para comprender el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los niños y por ende hacer modificaciones sobre las mismas.

[3:7][28] En el segundo día, la actividad...
En el segundo día, la actividad a realizar fue "Carnusel de Educación Especial" con esta pretendamos por medio de los sentidos "visión, auditiva, gustativa y olfativa" que los chicos reconocieran su propio cuerpo. Esta actividad fue muy significativa ya que los niños aprendieron que existen diferentes formas para aprender y de aprender, por medio de nuestros sentidos podemos conocer el mundo, además de que los métodos de enseñanza aprendizaje lúdicos ayudan a quebrar la rutina y hacer ver a los chicos que los conocimientos están en todo y no sólo en los libros. Asimismo los niños van construyendo su propio aprendizaje y puedan discriminar sobre qué informaciones les son útiles.

[4:6][15] ¿Sobre qué? Aún no está definido...
¿Sobre qué? Aún no está definido, lo que si está claro es que deseamos relacionar y enriquecer la Educación Especial (nuestro campo de formación) con la Educación indígena intercultural y viceversa.

[5:4][97] Finalmente, considero que a...
Finalmente, considero que a la hora de trabajar con cualquier población, no existen barreras que nos impida la comunicación con ellos, pues el maestro debe buscar los medios apropiados para que sus estudiantes puedan acceder al aprendizaje.

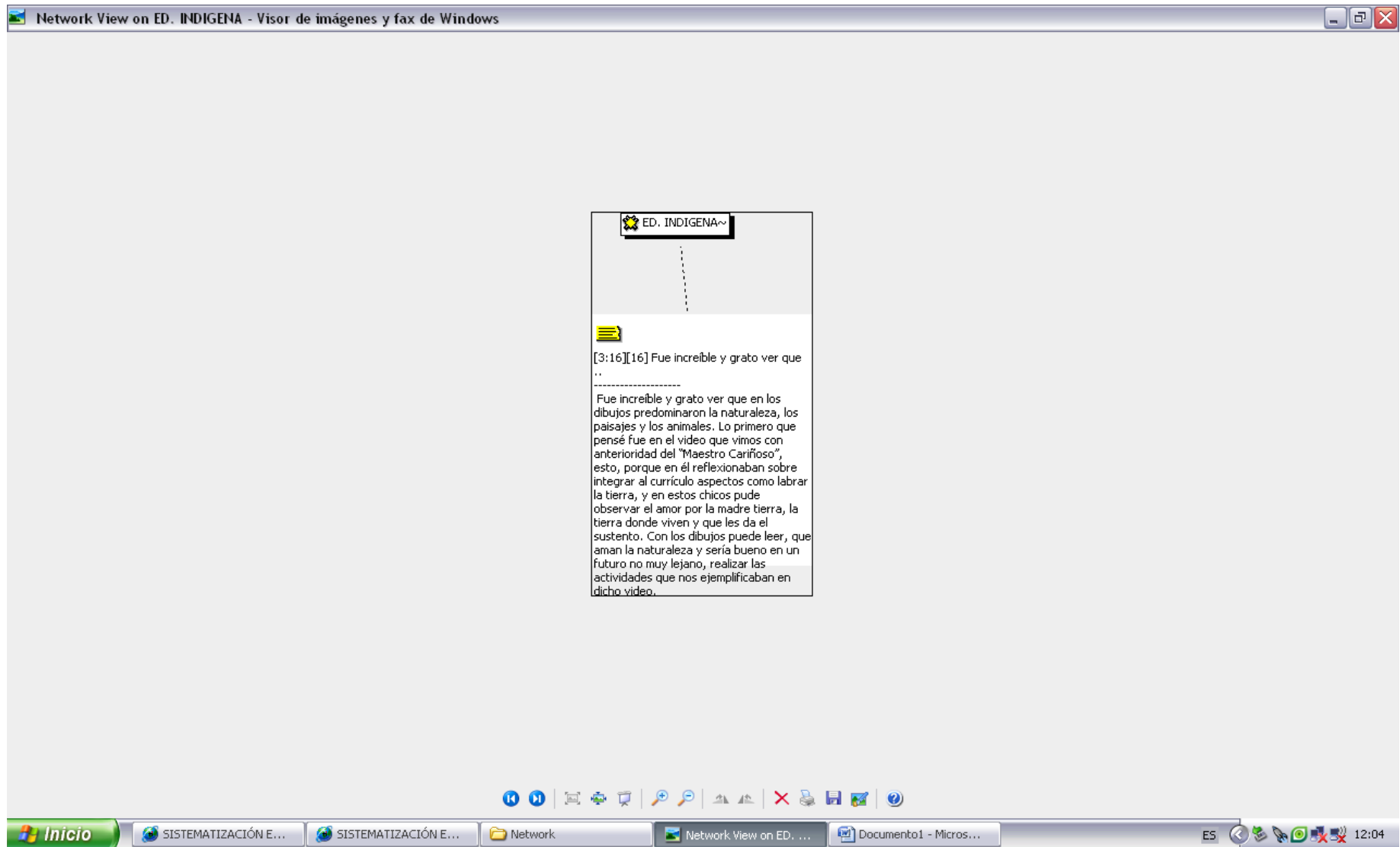
[3:8][34] La base que me correspondió, e...
La base que me correspondió, en el "Carnusel de Educación Especial" fue la "Auditiva". En esta los chicos reconocieron algunos sonidos como la de los gajinos, sonidos de chaquiras, de papel, de piedras y hojas de bambú. Se pudo evidenciar una muy buena discriminación de sonidos. Además, pudieron reflexionar sobre otras formas de reconocer objetos y sonidos sin necesidad de verlos, esto es, solo agudizando su sentido auditivo.

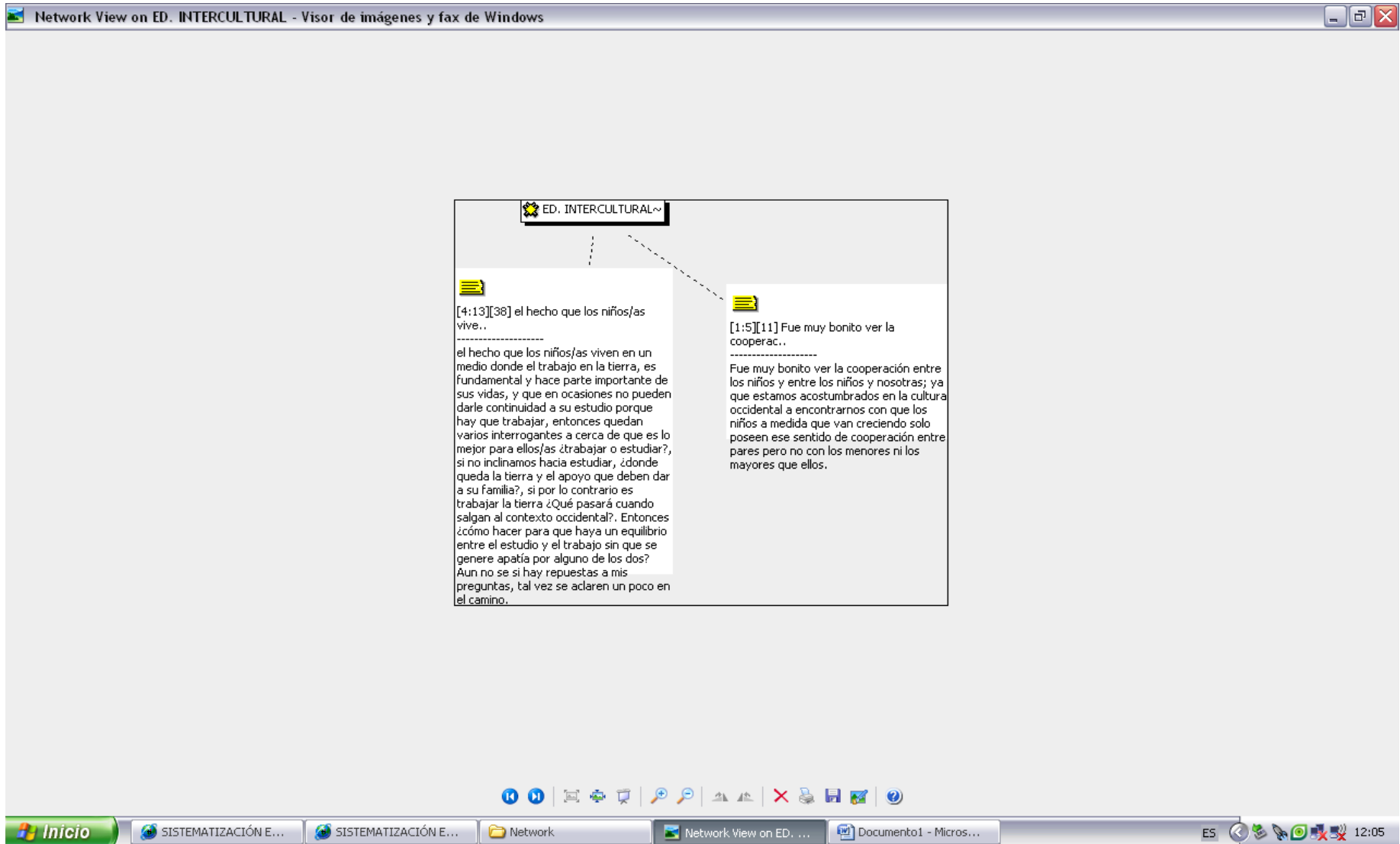
[2:9][24] me sorprendió la mirada tan na...
me sorprendió la mirada tan natural que tienen hacia la discapacidad, los asocian más a los ancianos, además no son para nada miedosos y los digo por la sensación de inseguridad que normalmente se siente al caminar con los ojos vendados, ellos caminaban muy tranquilos, se puede decir, que algunos hasta les gustaba, eso me parece muy bueno, por que refleja que son niños independientes, autónomos que no están predispuestos siempre a las cosas que pueden pasar solo viven el instante con mucha intensidad y no tienen ideas prejuiciosas sobre la discapacidad; esto también se refleja en el trato tan normal con dos de sus compañeros que presentan labio leporino, cosa que no se ve en las escuelas de la ciudad supuestamente "tan civilizadas" pero inmersas en tanto prejuicio y ansias de homogenización que no valoran la diferencia y los aprendizajes de las particularidades de cada uno de sus integrantes.

[3:6][16] porque en él reflexionaban sob...
porque en él reflexionaban sobre el labrar

[4:10][38] la educación especial podamos...
la educación especial podamos plantear, y es el hecho que los niños/as viven en un medio donde el trabajo en la tierra, es fundamental y hace parte importante de sus vidas, y que en ocasiones no pueden darle continuidad a su estudio porque hay que trabajar, entonces quedan varios interrogantes a cerca de que es lo mejor para ellos/as ¿trabajar o estudiar?, si no inclinamos hacia estudiar, adonde queda la tierra y el apoyo que deben dar a su familia?, si por lo contrario es trabajar la tierra ¿Qué pasará cuando salgan al contexto occidental?. Entonces ¿cómo hacer para que haya un equilibrio entre el estudio y el trabajo sin que se genere apatía por alguno de los dos?

[4:9][35] "El Carnusel de los Sentidos",...
"El Carnusel de los Sentidos", con el cual pretendamos aproximar un poco a los niños/as a algunas discapacidades frecuentes en nuestro contexto y campo de formación, intentar generar conciencia a cerca de cuidar nuestros sentidos y sobretodo acercarlos a una serie de experiencias donde podían divertirse y experimentar diferentes sensaciones con su propio cuerpo,





Network View on EDUCACIÓN - Visor de imágenes y fax de Windows

EDUCACIÓN

[2:5][26] trabajar por que esta cultura ..

trabajar por que esta cultura se mantenga vigente y autónoma, y que mejor medio de preservarla que por medio de la educación

[3:5][38] el profesor nos contextualizar..

el profesor nos contextualizaría con respecto a la escuela, esto es, si hay un currículo o un plan de estudios o como es la forma o estructura de la educación, bajo qué parámetros se piensa la educación

[3:2][30] Esta actividad fue muy signifi..

Esta actividad fue muy significativa ya que los niños aprendieron que existen diferentes formas para aprender y de aprender, por medio de nuestros sentidos podemos conocer el mundo, además de que los métodos de enseñanza a aprendizaje lúdicos ayudan a quebrar la rutina y hacer ver a los chicos que los conocimientos están en todo y no sólo en los libros. Así mismo los niños van construyendo su propio aprendizaje y pueden discriminar sobre qué informaciones les son útiles.

[6:3][20] Que cómo aprenden los niños???

Que cómo aprenden los niños??? Era el legado que Yarza me había dejado y debo decir que no tengo idea, pareciera que el juego (como a todos los seres humanos) los motiva, funciona en cuanto a la motivación, en cuanto a la interacción y en cuanto al movimiento del pensamiento.

[5:4][97] Finalmente, considero que a la..

Finalmente, considero que a la hora de trabajar con cualquier población, no existen barreras que nos impida la comunicación con ellos, pues el maestro debe buscar los medios apropiados para que sus estudiantes puedan acceder al aprendizaje.

[4:11][38] aunque pienso que la comunidad..

aunque pienso que la comunidad que conocimos tiene muchos valores y que un proyecto educativo pensado desde la interculturalidad, puede beneficiarla y a ayudar a acrecentar los valores culturales que ya poseen, no se puede desconocer que existen ciertas dificultades que pueden cambiar la concepción educativa que desde la interculturalidad, y la educación especial podamos plantear, y es el hecho que los niños/as viven en un medio donde el trabajo en la tierra, es fundamental y hace parte importante de sus vidas, y que en ocasiones no pueden darle continuidad a su estudio porque hay que trabajar, entonces quedan varios interrogantes a cerca de que es lo mejor para ellos/as ¿trabajar o estudiar?, si no inclinamos hacia estudiar, ¿dónde queda la tierra y el apoyo que deben dar a su familia?, si por lo contrario es trabajar la tierra ¿Qué pasará cuando salgan al contexto occidental?. Entonces ¿cómo hacer para que haya un equilibrio entre el estudio y el trabajo sin que se genere apatía por alguno de los dos? Aun no se si hay respuestas a mis preguntas, tal vez se adaren un poco en el camino.

Inicio | SISTEMATIZACIÓN E... | SISTEMATIZACIÓN E... | Network | Network View on EDU... | Documento1 - Micros... | ES | 12:05

Network View on ESTUDIANTE - Visor de imágenes y fax de Windows

ESTUDIANTE~

[1:6][13] Otro aspecto a resaltar de los..

Otro aspecto a resaltar de los estudiantes es el nivel tan alto de motivación e interés que demostraban en las actividades, participando de ellas activamente y lo cual nos permitió interactuar con ellos y no tener una figura impositiva.

[4:1][27] Durante esta actividad puede e..

Durante esta actividad puede evidenciar que los niños/as y jóvenes, especialmente los más chicos, se motivan con acciones en las que se implemente el dibujo y sobretodo el juego lúdico, pues logran desinhibirse y expresarse mejor, dado que algunos son un poco tímidos, en especial las niñas.

[1:1][11] Fue muy bonito ver la cooperac..

Fue muy bonito ver la cooperación entre los niños y entre los niños y nosotras; ya que estamos acostumbrados en la cultura occidental a encontrarnos con que los niños a medida que van creciendo solo poseen ese sentido de cooperación entre pares pero no con los menores ni los mayores que ellos.

[3:1][26] Con esta actividad concluyó el..

Con esta actividad concluyó el día y con esto puedo decir que los niños son muy participativos se evidencia demasiada hermandad entre ellos, son muy colaborativos y están con la mente abierta para aprender nuevas cosas.

[4:2][31] Lo anterior evidencia que aunq..

Lo anterior evidencia que aunque los niveles de comprensión de los niños/as en general, son buenos, se deben retomar estrategias como el diálogo o la conversación al momento de socializar una experiencia, pues de esta manera, podremos generar más confianza entre ellos/as y de ellos hacia nosotras, logrando así mejorar su nivel expresivo.

[2:17][16] los niños mas grandes hicieron..

los niños mas grandes hicieron el papel de traductores, tanto para los niños mas pequeños como para nosotras lo que destaco enormemente, pues realmente se estaba dando un trabajo cooperativo y asegurábamos que todos entendieran las instrucciones de la actividad a realizar.

[3:2][30] Esta actividad fue muy signifi..

Esta actividad fue muy significativa ya que los niños aprendieron que existen diferentes formas para aprender y de aprender, por medio de nuestros sentidos podemos conocer el mundo, además de que los métodos de enseñanza aprendizaje lúdicos ayudan a quebrar la rutina y hacer ver a los chicos que los conocimientos están en todo y no sólo en los libros. Así mismo los niños van construyendo su propio aprendizaje y pueden discriminar sobre qué informaciones les son útiles.

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... SISTEMATIZACIÓN E... Network Network View on EST... Documento1 - Micros... ES 12:06

Network View on LENGUAJE - Visor de imágenes y fax de Windows

LENGUAJE~

[2:14][16] tenemos que aprender la lengua..

tenemos que aprender la lengua embera somos nosotras, pues la mínima barrera que se observo no fue de parte de ellos, si no de nosotras, no obstante los niños mas grandes hicieron el papel de traductores, tanto para los niños mas pequeños como para nosotras lo que destaco enormemente, pues realmente se estaba dando un trabajo cooperativo y asegurábamos que todos entendieran las instrucciones de la actividad a realizar.

[3:4][22] Exalto aquí el orgullo que me ..

Exalto aquí el orgullo que me produjo poder escuchar desde el más chico hasta el más mayorcito hablar su propia lengua, considero que debemos aprovechar dicha situación y lograr fortalecerla más garantizando así la continuidad de la misma de generación en generación.

[4:5][24] Durante esta actividad pude er..

Durante esta actividad pude erradicar uno de los temores que más me agobiaba antes de llegar a Nusido, la lengua, pues pude darme cuenta que aunque hablan la mayor parte del tiempo en Embera Bedea, la mayoría de los niños/as comprenden el castellano, sobretodo lo más grandes, y además se evidencia algo muy bonito y es que éstos le traducen a sus compañeros más pequeños cuando no alcanzan a comprender una pregunta, o una instrucción que es dada en

[5:1][93] Al comenzar las actividades se..

Al comenzar las actividades se fueron presentando pequeñas dificultades en cuanto a la lengua (sobre todo en la explicación de las actividades a los mas pequeños), pero me sorprendió la colaboración de los jóvenes con los más pequeños, traduciéndoles al Embera para que así comprendieran mejor lo que se estaba haciendo

[2:7][16] la lengua no fue un problema c..

la lengua no fue un problema como lo había pensado inicialmente pues entienden el castellano,

[1:3][11] la comunicación tampoco fue in..

la comunicación tampoco fue inconveniente, la mayoría hablan castellano y para los que no, tuvimos excelentes acompañantes que nos ayudaron sin reparos en la traducción. Los estudiantes mayores, nos acompañaron siempre en la traducción entre los más pequeños que no conocen el castellano.

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... SISTEMATIZACIÓN E... Network Network View on LEN... Documento1 - Micros... ES 12:07

Network View on MAESTRO - Visor de imágenes y fax de Windows

[6:1][24] Tikio, un hombre corpulento, m.

Tikio, un hombre corpulento, moreno, silencioso y además maestro. No hubo gestos de apoyo, acompañamiento, simplemente su cuerpo hizo presencia itinerante.

[2:10][18] trabajar de manera mas conjunt..

trabajar de manera mas conjunta con el profesor Tiquio, pero cuando nosotras dirigiamos al actividad el se retiraba, considero que en este aspecto nos faltó mas a nosotras invitarlo, hacerlo participe de las actividades, preguntarle su opinión o sugerencias en fin, solo caí en cuenta de esto cuando ya era muy tarde pero lo tendré presente para la próxima visita, pues el conoce muy bien a los niños y nos serviría mucho contar con su opinión , ya que él esta constantemente inmerso en las tradiciones o costumbres de la comunidad y en las historias de vida de cada uno de los estudiante que son tan importantes para comprender el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los niños y por ende hacer modificaciones sobre las mismas.

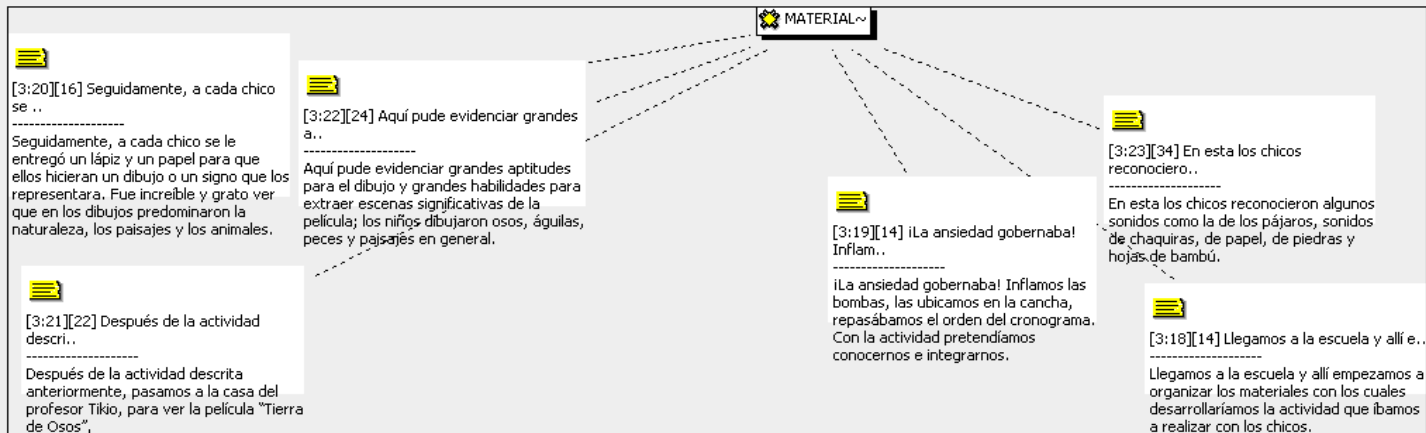
[3:15][38] la presentación del proyecto t..

la presentación del proyecto también hablaríamos con el profesor, considero de vital importancia que esto se hubiese llevado a cabo, ya que el profesor nos contextualizaría con respecto a la escuela, esto es, si hay un currículo o un plan de estudios o como es la forma o estructura de la educación, bajo qué parámetros se piensa la educación, y él como profesor, darnos luces sobre cuál podría ser la forma de abordar nuestro proyecto.

[2:11][20] Además debemos vincular mas la..

Además debemos vincular mas las familias de los niños, con actividades nocturnas con toda la comunidad, participar en sus tradiciones, realizar una integración mas a nivel de la colectividad y no solo la escuela para que los padres de familia nos conozcan y apoyen nuestro trabajo, además de conocer mas afondo cual es el ideal de hombre que pretenden formar y así poder enfocarnos en la misma línea.

Inicio | SISTEMATIZACIÓN E... | SISTEMATIZACIÓN E... | Network | Network View on MAE... | Documento1 - Micros... | ES | 12:07



SEGUNDO CONTEXTO DE EXPERIENCIA

Network View on: CONTENIDO S2

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

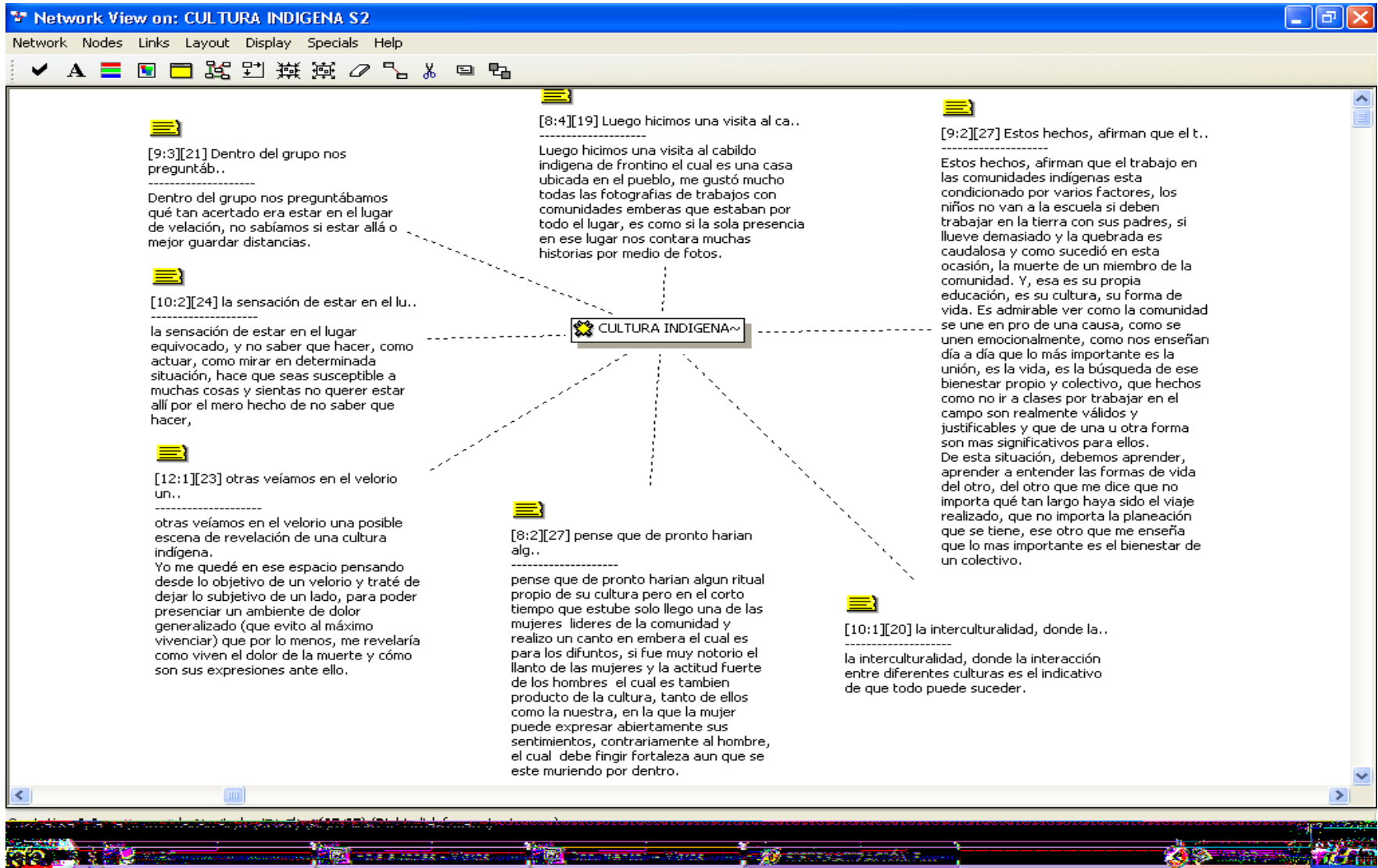
CONTENIDO

[10:8][12] Para el segundo encuentro con ...

Para el segundo encuentro con la comunidad indígena de Nusidó, se planearon actividades lúdicas de reconocimiento y además actividades encaminadas al juego dramático y al relato de experiencias, pues el principal objetivo era propiciar espacios que nos permitieran identificar quienes somos y como nos vamos a relacionar en el desarrollo del Proyecto

X: 413 Y: 256

Inicio MI PC Hola a todas - Micros... Documento1 - Micros... SISTEMATIZACIÓN E... 10:34 p.m.



Network View on: CULTURA OCCIDENTAL S2

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

The diagram shows a central node labeled "CULTURA OCCIDENTAL" connected by dashed lines to three other nodes. Each node contains a text excerpt with a yellow icon above it.

Left Node:
 [16:7][26] Gloria opinó que la educación ..

 Gloria opinó que la educación que ella recibió era muy similar a la de nosotros, pues ella estudió en un internado con religiosas muy estrictas.

Middle Node:
 [12:2][24] Para mi sorpresa, no hay mucho..

 Para mi sorpresa, no hay mucho que los diferencia de nuestros ritos ante la muerte. Una cruz metálica como de 2.50 cm. representaba el altar; unas flores silvestres adornaron el corredor; unas mujeres lloran sin consuelo aferradas al ataúd, son las hijas que lloran la mamá; lo más impactante, un hombre capuña, quien trajo el cuerpo desde Frontino, comenzó a inyectarle formol, sin ningún pudor, con la frialdad propia de una persona que convive a diario con la muerte; un poco más apartados, los hombres miran a las mujeres, entre ellos el esposo; y para finalizar la escena, habría que decir que la presencia de una monja junto con el rosario, no tardaron mucho en hacer presencia.

Right Node:
 [8:1][27] Antes de devolbernos participa..

 Antes de devolbernos participamos un rato en el velorio de la señora; este me pareció demaciado occidentalizado,

X: 733 Y: 128

Inicio | Panel de control | Hola a todas - Micros... | Documento1 - Micros... | SISTEMATIZACIÓN E... | Apa_Edicion5.pdf - A... | 10:44 p.m.

Network View on: EDUCACIÓN S2

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

```

graph TD
    A[EDUCACIÓN~] -.- B["[10:6][14] éste es un proyecto educativo ..  
-----  
éste es un proyecto educativo que busca contribuir de manera positiva a una población de su Municipio."]
    A -.- C["[8:3][17] el proyecto ya apunta a mejora..  
-----  
el proyecto ya apunta a mejorar la calidad en la educacion de la comunidad Embera"]
    A -.- D["[44:1][12] la educación no es una politic..  
-----  
la educación no es una política de desarrollo en este país, que las personas que están montadas en puestos de poder devuelven los 'favores recibidos' y gracias a dios que la comunidad de Nusido había estado comprometido con la elección de dicho alcalde y por eso pudimos encontrar mayor receptividad, le parece interesante que nos hallamos pensado en la educación indígena, en la educación en otra perspectiva."]
    A -.- E["[9:4][27] el trabajo en las comunidades ..  
-----  
el trabajo en las comunidades indígenas esta condicionado por varios factores, los niños no van a la escuela si deben trabajar en la tierra con sus padres, si llueve demasiado y la quebrada es caudalosa y como sucedió en esta ocasión, la muerte de un miembro de la comunidad. Y, esa es su propia educación, es su cultura, su forma de vida."]
  
```

X: 224 Y: 448

Inicio Mis documentos SISTEMATIZACIÓN E... REDES CONTEXTO 2 ... 09:04 a.m.

Network View on: INTERCULTURALIDAD S2

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

MULTICULTURAL~

contradicts

INTERCULTURALIDAD~

[10:5][26] situación que nos limita en to..

situación que nos limita en torno a la recolección de datos e información necesaria y además relevante, como notas, palabras, testimonios relatos, historias, entre muchas otras posibilidades de nutrir nuestro proyecto y consolidar los objetivos de éste, por esta razón es importante que nuestro papel se fortalezca frente a la comunidad, en términos de encontrar puntos de convergencia entre ellos y nosotros, donde a través de todas las voces podamos conocernos, aprender y enriquecernos trazando juntos un camino hacia la interculturalidad.

[10:4][24] Tal vez no estuviésemos leyend..

Tal vez no estuviésemos leyendo este tipo de dificultades como lo planteé anteriormente, pues quizá podríamos haber interpretado este suceso como un aporte a nuestra investigación, pero realmente, la sensación de estar en el lugar equivocado, y no saber que hacer, como actuar, como mirar en determinada situación, hace que seas susceptible a muchas cosas y sientas no querer estar allí por el mero hecho de no saber que hacer, y en este entonces las subjetividades de nueve personas diferentes hacen que se torne inverosímil en la práctica el discurso de la interculturalidad.

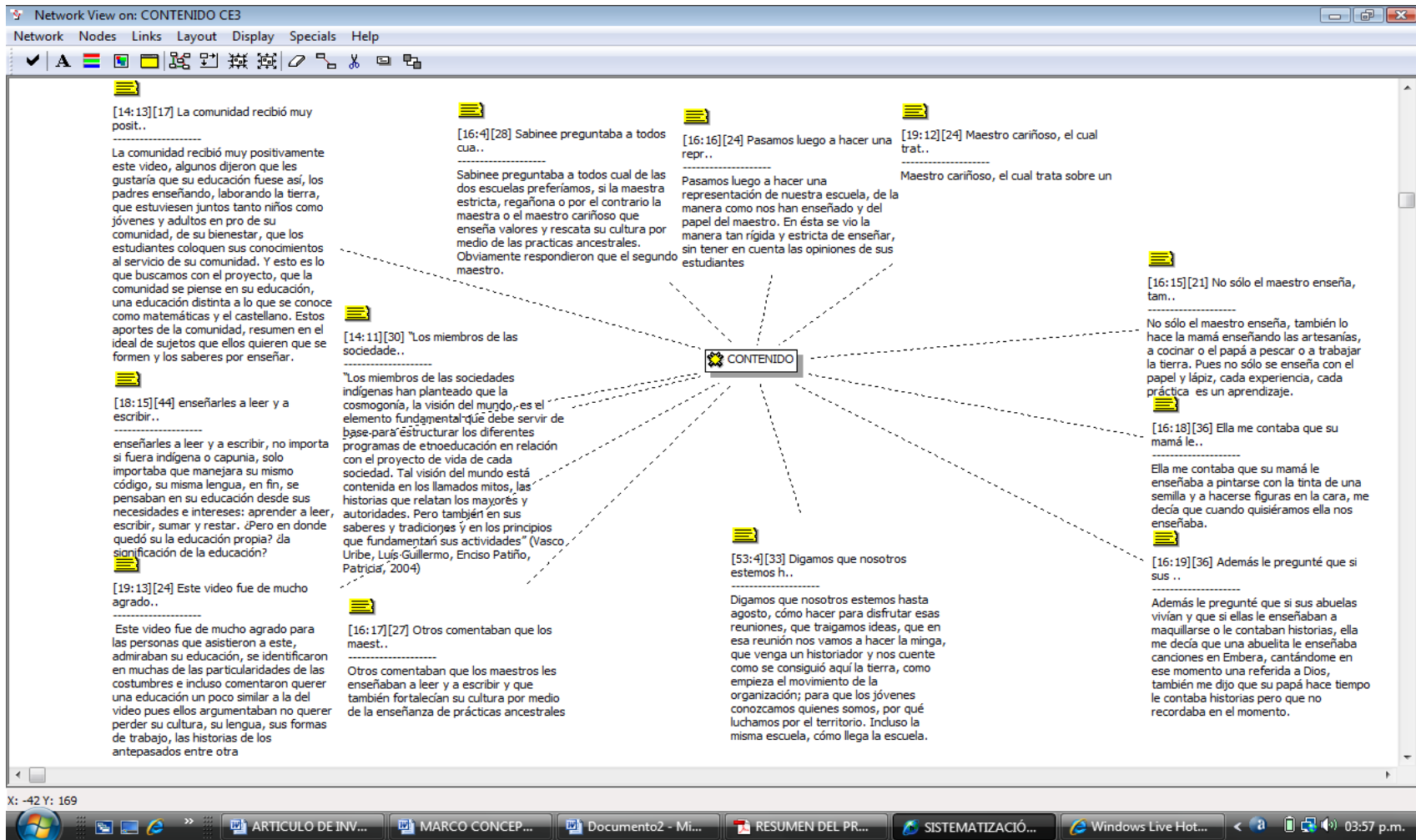
[10:3][20] El trabajo con comunidades es ...

El trabajo con comunidades es al igual que los seres humanos que las conformamos, cambiante e impredecible, es por esto que, en proyectos cómo este se debe estar abierto a todas las posibilidades y aunque no sean las esperadas, hacer lectura de los sucesos que acontecen a la luz de la investigación cualitativa, donde nada está predeterminado y todo es susceptible de

Quotation:10:4 Tal vez no estuviésemos leyend.. (24:24) (Right click for context menu)

Inicio Mis documentos SISTEMATIZACIÓN E... REDES CONTEXTO 2 ... 09:06 a.m.

TERCER CONTEXTO DE EXPERIENCIA



Network View on: CULTURA INDIGENA CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[14:5][32] es posible que en la comunidad..

es posible que en la comunidad se puedan rescatar tradiciones, que puedan pensar en una educación propia desde y con la comunidad.

[16:8][27] Otros comentaban que los maest..

Otros comentaban que los maestros les enseñaban a leer y a escribir y que también fortalecían su cultura por medio de la enseñanza de prácticas ancestrales.

[18:4][55] Llegando así a la conclusión d..

Llegando así a la conclusión de querer construir ellos mismos la educación que prefieren y la que desean no sólo para sus hijos sino para las futuras generaciones, en donde lo que prime sea su cultura, sus costumbres y lengua, y no se vea afectada por el occidentalismo.

[16:9][28] a maestra estricta, regañona o..

a maestra estricta, regañona o por el contrario la maestra o el maestro cariñoso que enseña valores y rescata su cultura por medio de las practicas ancestrales.

[16:10][36] Ella me contaba que su mamá le..

Ella me contaba que su mamá le enseñaba a pintarse con la tinta de una semilla y a hacerse figuras en la cara,

[15:6][32] ¿Qué tipo de educación quieren..

¿Qué tipo de educación quieren en nusió? Y ¿Por qué?
A lo cual respondieron que la del video, porque era mejor y se tenía en cuenta la cultura..
Luego de esto, la comunidad se mostró entusiasmada ante la idea de darnos a conocer ritos y costumbres propias de su cultura, y hasta plantearon la posibilidad de hacer una representación de "La primera Pubertad", y enseñarnos como viven las mujeres de su comunidad esta etapa importante de la vida.

[16:1][21] No sólo el maestro enseña, tam..

No sólo el maestro enseña, también lo hace la mamá enseñando las artesanías, a cocinar o el papá a pescar o a trabajar la tierra. Pues no sólo se enseña con el papel y lápiz, cada experiencia, cada práctica es un aprendizaje.
Finalmente se hace la reflexión que así como en el video ellos enseñaban lo propio de su cultura, de igual manera en la comunidad también se puede comenzar a trabajar por una educación propia.

[17:8][36] La actividad con el video fue ..

La actividad con el video fue interesante, sus imágenes hicieron tan evidente el mensaje que quedaríamos dejarles, que no hubo necesidad de traducir mucho los subtítulos. Sus rostros sorprendidos, identificados como hombres y mujeres de la tierra, con unos ideales reales en otro lugar, un sentimiento de pensar en que todo podría ser posible, fue mi lectura de dicho momento.

[16:6][23] sugerían para próximos encuent..

sugerían para próximos encuentros mostrarnos sus prácticas culturales, lo que ya se ha perdido y lo que tienen ahora

[16:16][38] Se evidenció lo que habíamos l..

Se evidenció lo que habíamos leído o escuchado alguna vez. Estos relatos dejaron ver una cruel realidad por la que pasaron los que hoy son padres de una generación futura. Esa forma de vida violentada que les tocó vivir, esos mejores años de la infancia que fue atropellada por los tan mencionados capunias. Ver en sus ojos la angustia de ese atropello ya pasado pero presente aun en sus corazones y recuerdos.

[18:17][40] Recordar su época de escuela e..

Recordar su época de escuela en donde se hizo poco a nada gracias al desentendimiento del ser otro, otro como diferente pero igual, al otro como indígena pero como persona, o simplemente al otro como otro.
Decían: yo no entendía que era un profesor, no entendía lo que hablaba lo que decía, prefería jugar, hacer otras cosas... prefería divertirme.
No era lo mismo estudiar en un internado que en una escuela, y mucho menos era lo mismo estudiar en una escuela de indígenas, a una escuela de blancos.

[16:5][18] Al terminar el video se comenz..

Al terminar el video se comenzó un diálogo de la importancia de éste y como puede ayudar a la comunidad a pensarse una educación propia en la búsqueda de rescatar su cultura.
Ellos son consientes de la pérdida de la cultura en la comunidad y de la importancia de amar y respetar a la madre tierra. Piensan que deben de trabajar unidos para no perderla y para generarle más a la familia.
También se hace la reflexión de la importancia de ser maestros cariñosos, enseñando valores, rescatando los saberes de sus ancestros, pues ellos son portadores de grandes conocimientos.

[45:3][17] La comunidad se pronuncio preg..

La comunidad se pronuncio preguntando porque los estudiantes no se devolvían a la comunidad a retribuir los conocimientos que adquirían, etc.

CULTURA INDIGENA

[14:3][23] la misma comunidad propuso hac..

la misma comunidad propuso hacer este tipo de actividades, incluso propusieron hacer una representación de la primera pubertad.

X: 103 Y: 171

Windows Live Hot... 04:14 p.m.

Network View on: CULTURA OCCIDENTAL CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[45:2][14] una conversación con Ezequiel,...

una conversación con Ezequiel, Doña Teresa, Gloria y Hernando, todos miembros de la comunidad pero con una características particular, miembros de licenciatura de pedagogía de la madre tierra. Ellos nos contaron cual fueron las experiencias en su vida escolar, durante la primaria. Mencionaron como llegaron a Nusido, que ninguno estudio en la escuela de allí porque venían de escuelas occidentales, ubicadas en la blanquita, o en Nutibara o en internado, cada uno con una historia muy similar, crecieron en medio de la exclusión, debían aprender a hablar castellano para poder accede a la escuela, aprendieron a escribir y a hablarlo porque ingresaron a escuelas donde estudiaba gente blanca, diferentes a ellos, así lo manifestaban.

[45:11][14] Ellos nos contaron cual fueron..

Ellos nos contaron cual fueron las experiencias en su vida escolar, durante la primaria. Mencionaron como llegaron a Nusido, que ninguno estudio en la escuela de allí porque venían de escuelas occidentales, ubicadas en la blanquita, o en Nutibara o en internado, cada uno con una historia muy similar, crecieron en medio de la exclusión, debían aprender a hablar castellano para poder accede a la escuela, aprendieron a escribir y a hablarlo porque ingresaron a escuelas donde estudiaba gente blanca, diferentes a ellos, así lo manifestaban. Doña Teresa mencionaba que ella no sabia quien era ese señor que se paraba al frente a hablarles solo entendió que era un profesor hasta que llego a Nusido y su hijos ingresaron a al escuela, en es e momento, comprendió que a la escuela van con el profesor a aprender

[16:7][26] Gloria opinó que la educación ..

Gloria opinó que la educación que ella recibió era muy similar a la de nosotros, pues ella estudió en un internado con religiosas muy estrictas.

[45:1][14] los líderes de la comunidad es..

los líderes de la comunidad estaban a fuera de la escuela construyendo un fogón para hacer la comida de los niños del restaurante escolar.

[17:9][39] Siguió nuestra representación ..

Siguió nuestra representación de la escuela de los capunia, confiamos en nuestra capacidad de improvisación y todo salió bien, tanto fue así que suscitamos recuerdos, identidades y reflexiones alrededor de la escuela y su representación del maestro. Comentarios como "a mi también me pegaron con una regla"; "también nos enseñaron a leer repitiendo la "m" con la "a" "ma" (representante de los jóvenes en la comunidad). Comentarios como "nosotros nos vamos a preparar para representar cómo las niñas se hacen mujeres y ustedes también nos muestran a nosotros" (Pablo)

[15:5][30] ¿Por qué reconocieron a la mae..

¿Por qué reconocieron a la maestra?, ante esto respondieron que por la regla que llevaba en la mano, que porque salió primero que las otras, que por las gafas que llevaba puestas, entre otras; lo anterior nos hace pensar que la comunidad posee un referente o mejor, una representación ya instaurada de lo que es un maestro tradicional,

[16:3][24] Pasamos luego a hacer una repr..

Pasamos luego a hacer una representación de nuestra escuela, de la manera como nos han enseñado y del

[14:4][25] de nuestro lado propusimos mos..

de nuestro lado propusimos mostrar como es la fiesta de 15 años que equivale significativamente a la primera pubertad.

[15:4][29] representar una escena de jueg..

representar una escena de juego dramático donde se evidenciaba lo que sucede por lo general, al interior de una escuela formal, bajo el método tradicional de enseñanza.

CULTURA OCCIDENTAL

X: 606 Y: 186

ARTICULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES MO... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 04:21 p.m.

Network View on: ED. ESPECIAL CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[18:12][40] Recordar su época de escuela e..

Recordar su época de escuela en donde se hizo poco a nada gracias al desentendimiento del ser otro, otro como diferente pero igual, al otro como indígena pero como persona, o simplemente al otro como otro.

ED. ESPECIAL~

[17:4][23] Tikio es el profesor indígena,..

Tikio es el profesor indígena, titular de la escuela de la comunidad indígena de Nusidó en el municipio de Frontino. Partiendo de que al interior del Proyecto nos venimos preguntando por las representaciones que se tienen al interior de la comunidad sobre el maestro, el ideal de sujeto y los saberes por enseñar, hemos creído que la participación y la relación en términos de cooperación con este personaje, son indispensables para encontrar respuestas y generar reflexiones conjuntas desde la educación propia y la educación especial en el marco de una perspectiva intercultural.

[16:2][21] No sólo el maestro enseña, tam..

No sólo el maestro enseña, también lo hace la mamá enseñando las artesanías, a cocinar o el papá a pescar o a trabajar la tierra. Pues no sólo se enseña con el papel y lápiz, cada experiencia, cada práctica es un aprendizaje.

[14:10][29] No obstante, lo que pudimos ha..

No obstante, lo que pudimos hacer y observar en un día, nos muestran que sí es posible tanto, generar de manera conjunta inquietudes y alternativas sobre la educación propia en la comunidad para que éstas incidan en sus prácticas educativas, como reflexionar sobre la Educación Especial desde una perspectiva intercultural ayudándonos a entender la imagen del educador especial como un educador para la diversidad, trascendiendo el rol de educadores para la discapacidad.

[45:6][17] La historia fue... somos estud..

La historia fue... somos estudiantes de la universidad de Antioquia de la licenciatura en Educación Especial quienes vamos a hacer unas actividades con la comunidad para aprender y pensar la escuela, sus profesores y como aprenden en la comunidad, que quieren aprender. Pero, no se que tan claro pudo haber quedado porque parecíamos miembros de la licenciatura y las asistentes de Sabinee para su ponencia.

[14:8][11] Nuestro proyecto, se vio como ..

Nuestro proyecto, se vio como si fuera parte de la Licenciatura de la madre tierra y no como de la Licenciatura en Educación Especial. Algunas de mis compañeras intervinieron, explicando que lo que pretendíamos hacer, era que ellos se pensarán una educación propia, pensar la escuela en forma colaborativa donde nosotras aprenderíamos de ellos y viceversa.

X: 684 Y: 369

ARTICULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES MO... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 04:25 p.m.

Network View on: ED. INDIGENA CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[16:1][21] No sólo el maestro enseña, tam..

No sólo el maestro enseña, también lo hace la mamá enseñando las artesanías, a cocinar o el papá a pescar o a trabajar la tierra. Pues no sólo se enseña con el papel y lápiz, cada experiencia, cada práctica es un aprendizaje. Finalmente se hace la reflexión que así como en el video ellos enseñaban lo propio de su cultura, de igual manera en la comunidad también se puede comenzar a trabajar por una educación propia.

[18:1][42] No era lo mismo estudiar en un..

No era lo mismo estudiar en un internado que en una escuela, y mucho menos era lo mismo estudiar en una escuela de indígenas, a una escuela de blancos.

[18:2][55] Esta comparación si que fue ev..

Esta comparación si que fue evidente ya que algunos se podían identificar con nuestra forma de educación y otros los mas afortunados con la educación que le mostraba el video. Llegando así a la conclusión de querer construir ellos mismos la educación que prefieren y la que desean no sólo para sus hijos sino para las futuras generaciones, en donde lo que prime sea su cultura, sus costumbres y lengua, y no se vea afectada por el occidentalismo.

[14:1][30] "Los miembros de las sociedad..

"Los miembros de las sociedades indígenas han planteado que la cosmogonía, la visión del mundo, es el elemento fundamental que debe servir de base para estructurar los diferentes programas de etnoeducación en relación con el proyecto de vida de cada sociedad. Tal visión del mundo está contenida en los llamados mitos, las historias que relatan los mayores y autoridades. Pero también en sus saberes y tradiciones y en los principios que fundamentan sus actividades" (Vasco Uribe, Luís Guillermo, Enciso Patiño, Patricia, 2004)

Mi experiencia en la comunidad indígena de Nusidó, se resume en la cita anterior, porque re-afirma la convicción que tengo de que es posible que en la comunidad se puedan rescatar tradiciones, que puedan pensar en una educación propia desde y con la comunidad.

X: 506 Y: 494

ARTICULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES MO... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 04:26 p.m.

Network View on: EDUCACIÓN CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

EDUCACIÓN~

[15:8][32] ¿Qué tipo de educación quieren..

¿Qué tipo de educación quieren en nusido? Y ¿Por qué? A lo cual respondieron que la del video, porque era mejor y se tenía en cuenta la cultura.

[16:13][36] Ella me contaba que su mamá le..

Ella me contaba que su mamá le enseñaba a pintarse con la tinta de una semilla y a hacerse figuras en la cara, me decía que cuando quisiéramos ella nos enseñaba. Además le pregunté que si sus abuelas vivían y que si ellas le enseñaban a maquillarse o le contaban historias, ella me decía que una abuelita le enseñaba canciones en Embera, cantándome en ese momento una referida a Dios, también me dijo que su papá hace tiempo le contaba historias pero que no recordaba en el momento.

[19:9][24] Este video fue de mucho agrado..

Este video fue de mucho agrado para las personas que asistieron a este, admiraban su educación, se identificaron en muchas de las particularidades de las costumbres e incluso comentaron querer una educación un poco similar a la del video pues ellos argumentaban no querer perder su cultura, su lengua, sus formas de trabajo, las historias de los antepasados entre otras, en este video

[14:11][30] "Los miembros de las sociedad..

"Los miembros de las sociedades indígenas han planteado que la cosmogonía, la visión del mundo, es el elemento fundamental que debe servir de base para estructurar los diferentes programas de etnoeducación en relación con el proyecto de vida de cada sociedad. Tal visión del mundo está contenida en los llamados hitos, las historias que relatan los mayores y autoridades. Pero también en sus saberes y tradiciones y en los principios que fundamentan sus actividades" (Vasco Uribe, Luis Guillermo, Enciso Patiño, Patricia, 2004)

[45:7][19] El video del maestro cariñoso ..

El video del maestro cariñoso nos permitió ver y generar preguntas sobre como era la escuela que podrían tener o pensar, observaron con detenimiento los rituales y las formas de clase que el video exponía, preguntaron que tan viable era eso en Nusido, como lo hacían, quienes elaboraban las prendas, quienes se encargaban de eso y lo acertado que sería pensar un proceso de esas características en la comunidad.

[18:7][56] educación partida de los inter..

educación partida de los intereses y necesidades de una comunidad, sino que allí se venía desvinculando todo este proceso.

X: -145 Y: 431

ARTICULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES M... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 06:39 p.m.

Network View on: EDUCACIÓN CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

EDUCACIÓN~

[15:2][21] Teresa habla a cerca del signi..

Teresa habla a cerca del significado tuvo para ella la figura del maestro, luego de estudiar una parte de su niñez en un internado y después de conocer el maestro de Nusidó y entender para que puede servir la educación ó porqué se va a la escuela, cuál es el papel del maestro, pues cuando niña este tipo de apreciaciones no tenía para ella mayor significado.

[15:9][19] La comunidad indígena Embera E..

La comunidad indígena Embera Eyabida ha tenido dos profesores desde que se conformó la escuela, ambos profesores A Y B (no recuerdo sus nombres) poseían un método de enseñanza propio, y podría decirse que cada uno de esos métodos incide en las representaciones que se pueden hacer del maestro, igualmente dichos métodos arrojan la posibilidad de rastrear cual es el sujeto a formar y los saberes por enseñar que se han establecido en la escuela de Nusidó desde su conformación.

[16:11][13] Algunos integrantes del cabild..

Algunos integrantes del cabildo, manifestaban que en la mayoría de los casos no les brindaban apoyo pues estas personas se iban a estudiar y nunca se interesaban por reunirse con la comunidad para contribuir en el crecimiento de ésta de acuerdo a sus estudios.

[18:13][40] Recordar su época de escuela e..

Recordar su época de escuela en donde se hizo poco a nada gracias al desentendimiento del ser otro, otro como diferente pero igual, al otro como indígena pero como persona, o simplemente al otro como otro. Decían: yo no entendía que era un profesor, no entendía lo que hablaba lo que decía, prefería jugar, hacer otras cosas... prefería divertirme.

[19:11][29] También se retomaron anécdotas..

También se retomaron anécdotas de algunas personas sobre los antiguos docentes de la escuela de Nusidó, para lo cual trajeron a colación dos docentes que habían trabajado en la escuela años atrás, el primero que era embera y decían había sido buen profesor y el segundo capunia pero conocedor de la lengua embera, con el cual trabajaban los viernes en la huerta otro tipo de educación diferente a la occidental, de este hablaron particularmente bien

[19:8][19] También resalto la importancia..

También resalto la importancia de está; haciendo énfasis en que si ellos envían sus jóvenes estudiar o a profesionalizarse, es con la intención de que estos jóvenes trabajen para y en pro de la comunidad. Pues de nada sirve el profesional embera que no ayuda a su comunidad y lamentablemente los jóvenes mas estudiados están desertando de sus comunidades y radicándose definitivamente en otras ciudades o en el pueblo.

[18:6][55] Esta comparación si que fue ev..

Esta comparación si que fue evidente ya que algunos se podían identificar con nuestra forma de educación y otros los mas afortunados con la educación que le mostraba el video. Llegando así a la conclusión de querer construir ellos mismos la educación que prefieren y la que desean no sólo para sus hijos sino para las futuras generaciones, en donde lo que prime sea su cultura, sus costumbres y lengua, y no se vea afectada por el occidentalismo.

Quotation: 18:6 Esta comparación si que fue ev.. (55:55) (Right click for context menu)

ARTICULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES M... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 06:42 p.m.

Network View on: EDUCACIÓN CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

EDUCACIÓN

[45:5][14] Mencionaron como llegaron a Nusido.

Mencionaron como llegaron a Nusido, que ningún estudio en la escuela de allí porque venían de escuelas occidentales, ubicadas en la blanquita, o en Nutibara o en internado, cada uno con una historia muy similar, crecieron en medio de la exclusión, debían aprender a hablar castellano para poder acceder a la escuela, aprendieron a escribir y a hablarlo porque ingresaron a escuelas donde estudiaba gente blanca, diferentes a ellos, así lo manifestaban. Doña Teresa mencionaba que ella no sabía quien era ese señor que se paraba al frente a hablarles solo entendió que era un profesor hasta que llegó a Nusido y su hijos ingresaron a al escuela, en ese momento, comprendió que a la escuela van con el profesor a aprender. Todos relataban los recuerdos que tenían de los profesores que han hecho parte de la escuela de Nusido. Mencionaron dos profesores, uno indígena y otros capunia, ambos catalogados como buenos maestros pero claramente diferentes. Mientras el profesor indígena se dedica a enseñarles español, sumar y restar utilizando como método compararlo con el español, escribiendo y dibujando, el profesor capunia implemento otras estrategias que de alguna manera los mantenía conectados con su cultura, hicieron huerta en un costado de la escuela y los aprendizajes también estaban relacionados con su condición de indígena. La conversación tubo que ser interrumpida porque llegaron el resto de

[16:12][24] Pasamos luego a hacer una repr..

Pasamos luego a hacer una representación de nuestra escuela, de la manera como nos han enseñado y del papel del maestro. En ésta se vio la manera tan rígida y estricta de enseñar, sin tener en cuenta las opiniones de sus estudiantes. Al terminar la representación, ellos opinaron sobre nuestra escuela, haciendo la comparación de la educación que ellos han recibido. Gloria opinó que la educación que ella recibió era muy similar a la de nosotros, pues ella estudió en un internado con religiosas muy estrictas. Otros comentaban que los maestros les enseñaban a leer y a escribir y que también fortalecían su cultura por medio de la enseñanza de prácticas ancestrales.

[18:5][44] se pensaban en su educación de..

se pensaban en su educación desde sus necesidades e intereses: aprender a leer, escribir, sumar y restar.

[19:10][26] Luego de mostrarles el video h..

Luego de mostrarles el video hicimos una representación de nuestra escuela (occidental) con sus normas estrictas de aseo y presentación personal, con sus métodos tradicionales de lecto- escritura (la m con la a (MA...) las personas mas

[15:10][29] Luego del video, pasamos a rep..

Luego del video, pasamos a representar una escena de juego dramático donde se evidenciaba lo que sucede por lo general, al interior de una escuela formal, bajo el método tradicional de enseñanza. Personalmente, esta actividad fue divertida, no sólo para nosotras al improvisar la escena, sino para los asistentes, quienes además de reconocer plenamente lo que queríamos representar (incluso algunos de ellos se identificaron con las situaciones que tenían lugar en la escena), también se rieron un poco de nuestra escasez de talento. Al terminar la representación, realizamos las siguientes preguntas a los asistentes: ¿Por qué reconocieron a la maestra? ante esto respondieron que por la regla que llevaba en la mano, que porque salió primero que las otras, que por las gafas que llevaba puestas, entre otras; lo anterior nos hace pensar que la comunidad posee un referente o mejor, una representación ya instaurada de lo que es un maestro tradicional, dato importante a la hora de realizar más indagaciones sobre este punto clave de la investigación y también a la hora de realizar el análisis.

[45:8][19] Luego, la representación hecha..

Luego, la representación hecha por nosotras en las que mostrábamos un día en una escuela occidental los evoco- en las escuelas a las que asistieron cuando eran pequeños, como los trataban y las formas en las que les enseñaron a leer y

[17:6][39] Siguió nuestra representación ..

Siguió nuestra representación de la escuela de los capunia, confiamos en nuestra capacidad de improvisación y todo salió bien, tanto fue así que suscitamos recuerdos, identidades y reflexiones alrededor de la escuela y su representación del maestro. Comentarios como "a mi también me pegaron con una regla", también nos enseñaron a leer repitiendo la "m" con la "a" "ma" (representante de los jóvenes en la comunidad). Comentarios como "nosotros nos vamos a preparar para representar cómo las niñas se hacen mujeres y ustedes también nos muestran a nosotros" (Pablo)

[18:1][42] No era lo mismo estudiar en un..

No era lo mismo estudiar en un internado que en una escuela, y mucho menos era lo mismo estudiar en una escuela de indígenas, a una escuela de blancos.

Network View on: ESTUDIANTE CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[14:2][17] que los estudiantes coloquen s..

que los estudiantes coloquen sus conocimientos al servicio de su comunidad.

[16:20][12] uego comenzó a hacer una ampli..

uego comenzó a hacer una amplia descripción de la historia y de lo que es la pedagogía de la madre tierra, explicándoles el porqué los estudiantes indígenas que se iban para la ciudad a estudiar, muchas veces no permanecían mucho tiempo allí, pues al no contar con el apoyo de la comunidad para sus estudios, veían la necesidad de conseguir un empleo para poder sobrevivir, esto traía como consecuencias el poco interés de volver.

[18:3][57] Así que surgió el gran interro..

Así que surgió el gran interrogante de ¿Cómo poder vincular a los jóvenes que se encuentran actualmente en el colegio para que no pierdan su historia, sus inicios y lo que hasta hoy han logrado ser y defender?

[16:21][38] te tipo de experiencias que se..

te tipo de experiencias que se viven en instantes, sin pensarlo, sin planearlo, enriquecen tanto nuestro proyecto como a uno mismo y me puedo dar cuenta que hasta los niños mas pequeños nos puede dejar grandes enseñanzas.

[53:6][23] Bueno, miremos que es lo que n..

Bueno, miremos que es lo que nosotros tenemos que ayudar a pensar. Nosotros mandamos a los niños todo el día a la escuela... es algo que decían ahí, debe haber un maestro y maestra cariñosos, decían que es ayudando a pensar; ellos dicen ayudar a pensar.

ESTUDIANTE~

Windows Live Hot... 06:55 p.m.

Network View on: INTERCULTURALIDAD

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

MULTICULTURAL — contradicts — **INTERCULTURALIDAD**

MULTICULTURAL nodes:

- [36:1][9] Multiculturalidad
- Multiculturalidad
- [36:2][28] multiculturalidad
- multiculturalidad
- [36:3][44] "Tratar de comprender desde no.."
- "Tratar de comprender desde nosotros como grupo e individualmente, nuestros prejuicios, la cultura, la manera de relacionarnos con el Otro, para poder entender la interculturalidad y la multiculturalidad y cómo la aplicamos en el diario vivir".
- [36:5][55] Los documentos para el encuent..
- Los documentos para el encuentro del 25 de julio, quedan en la fotocopiadora: "Diferentes alternativas ante la diversidad cultural" (Cáp. 1) y "Escuelas diversidad cultural y conflictos: Una trayectoria muy particular" (Cáp. 2). En: Gómez Lara Joan (2004). Escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Grupo AMANI.

INTERCULTURALIDAD nodes:

- [10:3][20] El trabajo con comunidades es ..
- El trabajo con comunidades es al igual que los seres humanos que las conformamos, cambiante e impredecible, es por esto que, en proyectos como este se debe estar abierto a todas las posibilidades y aunque no sean las esperadas, hacer lectura de los sucesos que acontecen a la luz de la investigación cualitativa, donde nada está predeterminado y todo es susceptible de analizar y repensar, y de la interculturalidad, donde la interacción entre diferentes culturas es el indicativo de que todo puede suceder.
- [17:3][23] este personaje, son indispensable..
- este personaje, son indispensables para encontrar respuestas y generar reflexiones conjuntas desde la educación propia y la educación especial en el marco de una perspectiva intercultural.
- [4:4][38] Pues aunque pienso que la comu..
- Pues aunque pienso que la comunidad que conocimos tiene muchos valores y que un proyecto educativo pensado desde la interculturalidad, puede beneficiarla y ayudar a acrecentar los valores culturales que ya poseen, no se puede desconocer que existen ciertas dificultades que pueden cambiar la concepción educativa que desde la interculturalidad, y la educación especial podamos plantear, y es el hecho que los niños/as viven en un medio donde el trabajo en la tierra, es fundamental y hace parte importante de sus vidas, y que en ocasiones no pueden darle continuidad a su estudio porque hay que trabajar, entonces quedan varios interrogantes a cerca de que es lo mejor para ellos/as ¿trabajar o estudiar?, si no inclinamos hacia estudiar, ¿donde queda la tierra y el apoyo que deben dar a su familia?, si por lo contrario es trabajar la tierra ¿Qué pasará cuando salgan al contexto occidental?. Entonces ¿cómo hacer para que haya un equilibrio entre el estudio y el trabajo sin que se genere apatía por alguno de los dos? Aun no se si hay repuestas a mis preguntas, tal vez se adaren un poco en el camino.
- [10:5][26] situación que nos limita en to..
- situación que nos limita en torno a la recolección de datos e información necesaria y además relevante, como notas, palabras, testimonios relatos, historias, entre muchas otras posibilidades de nutrir nuestro proyecto y consolidar los objetivos de éste, por esta razón es importante que nuestro papel se fortalezca frente a la comunidad, en términos de encontrar puntos de convergencia entre ellos y nosotros, donde a través de todas las voces podamos conocernos, aprender y enriquecernos trazando juntos un camino hacia la interculturalidad.
- [10:4][24] Tal vez no estuviésemos leyend..
- Tal vez no estuviésemos leyendo este tipo de dificultades como lo planteé anteriormente, pues quizá podríamos haber interpretado este suceso como un aporte a nuestra investigación, pero realmente, la sensación de estar en el lugar equivocado, y no saber que hacer, como actuar, como mirar en determinada situación, hace que seas susceptible a muchas cosas y sientas no querer estar allí por el mero hecho de no saber que hacer, y en este entonces las subjetividades de nueve personas diferentes hacen que se torne inverosímil en la práctica el discurso de la interculturalidad.

Quotation: 10:4 Tal vez no estuviésemos leyend.. (24:24) (Right click for context menu)

Windows Taskbar: ARTÍCULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES M... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 06:57 p.m.

Network View on: LENGUAJE CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

✓ A [Icons]

[17:7][34] Pablo (un alguacil) tradujo a ..
Pablo (un alguacil) tradujo a todos y finalmente, sin mayores comentarios por parte del gobernador, en relación con nuestro proyecto, fuimos aceptadas. La verdad, creo que no comprendió muy bien.

[19:7][24] ellos argumentaban no querer P..
ellos argumentaban no querer perder su cultura, su lengua, sus formas de trabajo, las historias de los antepasados entre otras, en este video también Pablo tradujo y explico en embera algunas partes importantes del video.

[19:6][21] De todo lo hablado en la reuni..
De todo lo hablado en la reunión Hernando un joven perteneciente a la licenciatura y pablo uno de los alguaciles, traducían en embera lo hablado en castellano durante toda la reunión. Clarificando un poco mas lo explicado por Sabinee;

[14:7][15] un compañero traducía en ember..
un compañero traducía en embera, esto lo destaco enormemente, pues da cuenta de un trabajo cooperativo asegurando que todos entendieran lo que se estaba presentando.

[18:4][55] Llegando así a la conclusión d..
Llegando así a la conclusión de querer construir ellos mismos la educación que prefieren y la que desean no sólo para sus hijos sino para las futuras generaciones, en donde lo que prime sea su cultura, sus costumbres y lengua, y no se vea afectada por el occidentalismo.

[53:5][24] ¿Cómo enseñar esos saberes?, s..
¿Cómo enseñar esos saberes?, se van a pescar y ahí él le está enseñando. En esa comunidad crecen con la lengua, están aprendiendo a hablar embera bedea. La mamá enseña la artesanía, el niño aprende. La mamá está cocinando; el niño y la niña aprenden de esb.

[18:8][44] Pero, ¿que era para ellos ser ..
Pero, ¿que era para ellos ser "buen profesor"? enseñarles a leer y a escribir, no importa si fuera indígena o capunia, solo importaba que manejara su mismo código, su misma lengua,

[18:10][46] En otras palabras, la lengua C..
En otras palabras, la lengua compartida es una presuposición de todo diálogo pero, al mismo tiempo, todo diálogo exige reinventar parcialmente la lengua, crear y recrear nuestras expresiones para poder comprender y ser comprendidos, identificar y ser identificados. La lengua y la identidad de cada sujeto social nunca están acabadas.

[18:11][48] Así que es ésta la importancia..
Así que es ésta la importancia de hablar en el mismo idioma, o mejor aun hablar en la misma lengua y con los mismos códigos, garantizando la no perdida de la identidad y el mayor aprendizaje del medio, medio como dador de conocimiento, no medio como espacio fisico.

[18:9][45] ¿Porque es importante hablar e..
¿Porque es importante hablar en el mismo idioma, en este caso en la misma lengua? Por que cada vez que hablamos con alguien en el mismo idioma, por el sólo hecho de hacerlo, manifestamos una identidad a la vez propia y compartida, individual y social. Y aunque nos comuniquemos en la misma lengua, nunca podremos dar por sentado que manejamos exactamente la misma.

X: 1204 Y: 311

ARTICULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES M... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 07:03 p.m.

Network View on: MAESTRO CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

MAESTRO~

[16:3][24] Pasamos luego a hacer una repr...

Pasamos luego a hacer una representación de nuestra escuela, de la manera como nos han enseñado y del papel del maestro. En ésta se vio la manera tan rígida y estricta de enseñar, sin tener en cuenta las opiniones de sus estudiantes.

[15:3][30] ¿Por qué reconocieron a la mae...

¿Por qué reconocieron a la maestra?, ante esto respondieron que por la regla que llevaba en la mano, que por que salió primero que las otras, que por las gafas que llevaba puestas, entre otras; lo anterior nos hace pensar que la comunidad posee un referente o mejor, una representación ya instaurada de lo que es un maestro tradicional, dato importante a la hora de realizar más indagaciones sobre este punto dave de la investigación y también a la hora de realizar el análisis.

[53:3][52] S. ¿Por qué cuando ella salió ...

S. ¿Por qué cuando ella salió (Diana Carolina) todos dijeron esa es la profesora? Todos. Por la regla, el libro, la actitud.

[53:2][44] S. ¿A ustedes les ha pasado es...

S. ¿A ustedes les ha pasado eso, alguna de las cosas que la profe hizo aquí con los estudiantes? MI. Como yo me levanté en el internado si, las monjas si nos daban con una regla ancha y grande.

[18:14][44] Por otro lado, en medio de la ...

Por otro lado, en medio de la conversación nos encontramos con la concepción de ser un buen profesor. Pero, ¿qué era para ellos ser "buen profesor"? enseñarles a leer y a escribir, no importa si fuera indígena o capunia, solo importaba que manejara su mismo código, su misma lengua, en fin, se pensaban en su educación desde sus necesidades e intereses: aprender a leer, escribir, sumar y restar. ¿Pero en donde quedó su la educación propia? ¿a significación de la educación?

[16:14][20] También se hace la reflexión d...

También se hace la reflexión de la importancia de ser maestros cariñosos, enseñando valores, rescatando los saberes de sus ancestros, pues ellos son portadores de grandes conocimientos.

[16:4][28] Sabinee preguntaba a todos cua...

Sabinee preguntaba a todos cual de las dos escuelas preferíamos, si la maestra estricta, regañona o por el contrario la maestra o el maestro cariñoso que enseña valores y rescata su cultura por medio de las practicas ancestrales. Obviamente respondieron que el segundo maestro.

[17:1][23] Tikio es el profesor indígena,...

Tikio es el profesor indígena, titular de la escuela de la comunidad indígena de Nusidó en el municipio de Frontino.

[16:4][26] Mi concepción sobre este hombr...

Mi concepción sobre este hombre y su que hacer como maestro indígena y para indígenas, es completamente enigmático, es más, no me he creado ninguna representación con respecto a su rol de maestro y líder de la comunidad. ¿Quién es Tikio?, ¿qué hace Tikio?, ¿cómo hace lo que dice su rol que debe hacer?

[15:1][19] poseían un método de enseñanza...

poseían un método de enseñanza propio, y podría decirse que cada uno de esos métodos incide en las representaciones que se pueden hacer del maestro,

[45:4][14] Doña Teresa mencionaba que ell...

Doña Teresa mencionaba que ella no sabía quien era ese señor que se paraba al frente a hablarles solo entendió que era un profesor hasta que lleo a Nusidó y su hijos ingresaron a la escuela, en es momento, comprendió que a la escuela van con el profesor a aprender. Todos relataban los recuerdos que tenían de los profesores que han hecho parte de la escuela de Nusidó. Mencionaron dos profesores, uno indígena y otros capunia, ambos catalogados como buenos maestros pero claramente diferentes. Mientras el profesor indígena se dedico a enseñarles español, sumar y restar utilizando como método compararlo con el español, escribiendo y dibujando, el profesor capunia implemento otras estrategias que de alguna manera los mantenía conectados con su cultura, hicieron huerta en un costado de la escuela y los aprendizajes también estaban relacionados con su condición de indígena.

[15:2][21] Teresa habla a cerca del signi...

Teresa habla a cerca del significado tuvo para ella la figura del maestro, luego de estudiar una parte de su niñez en un internado y después de conocer el maestro de Nusidó y entender para que puede servir la educación ó porqué se va a la escuela, cuál es el papel del maestro, pues cuando niña este tipo de apreciaciones no tenía para ella mayor significado.

[16:2][21] No sólo el maestro enseña, tam...

No sólo el maestro enseña, también lo hace la mamá enseñando las artesanías, a cocinar o el papá a pescar o a trabajar la tierra. Pues no sólo se enseña con el papel y lápiz, cada experiencia, cada práctica es un aprendizaje.

Code:MAESTRO {26-0}~ (Right click for context menu)

ARTICULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES M... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 07:11 p.m.

Network View on: MATERIAL CE3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[54:2][56] Materiales: papel periódico, e..
 Materiales: papel periódico, elementos propios del espacio, tijeras, cinta, pegante, marcadores y demás objetos propios de cada equipo.

[54:3][49] Materiales: arcilla, agua, plá..
 Materiales: arcilla, agua, plásticos.

[54:6][29] Materiales: papel del colores, ..
 Materiales: papel del colores, dibujos, cuatro palos de madera.

[54:7][34] Materiales: pintu-caritas, láp..
 Materiales: pintu-caritas, lápices de ojos, labiales, sombras y demás elementos típicos de la comunidad para el maquillaje.

[54:8][39] Materiales: cuatro rompecabeza..
 Materiales: cuatro rompecabezas, 10 costales, papel de colores, 2 mesas

[54:4][48] Para cada equipo se tendrá dis..
 Para cada equipo se tendrá dispuesta una barra de arcilla en la que diseñen y moldeen un objeto que los identifique, pueden ser animales, herramientas, alimentos, objetos, etc. lo importante es que entre todos lo piensen y lo elaboren. Materiales: arcilla, agua, plásticos.

[54:9][44] Materiales: cucharas plásticas..
 Materiales: cucharas plásticas, pelotas de pinpón, harina, una mesa.

MATERIAL ~

X: 788 Y: -101

ARTÍCULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES M... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 07:13 p.m.

Network View on: METODO CEB

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

METODO

[14:12][17] La comunidad recibió muy posit..

La comunidad recibió muy positivamente este video, algunos dijeron que les gustaría que su educación fuese así, los padres enseñando, laborando la tierra, que estuviesen juntos tanto niños como jóvenes y adultos en pro de su comunidad, de su bienestar

[45:9][14] Mencionaron dos profesores, un..

Mencionaron dos profesores, uno indígena y otros capunia, ambos catalogados como buenos maestros pero daramente diferentes. Mientras el profesor indígena se dedico a enseñarles español, sumar y restar utilizando como método compararlo con el español, escribiendo y dibujando, el profesor capnia implemento otras estrategias que de alguna manera los mantenía conectados con su cultura, hicieron huerta en un costado de la escuela y los aprendizajes también estaban relacionados con su condición de indígena.

[53:1][27] SL. En esa película que vimos,..

SL. En esa película que vimos, que no es solo con el cuaderno y el lápiz, sino es de practica y además sobre la cultura que ellos tienen.

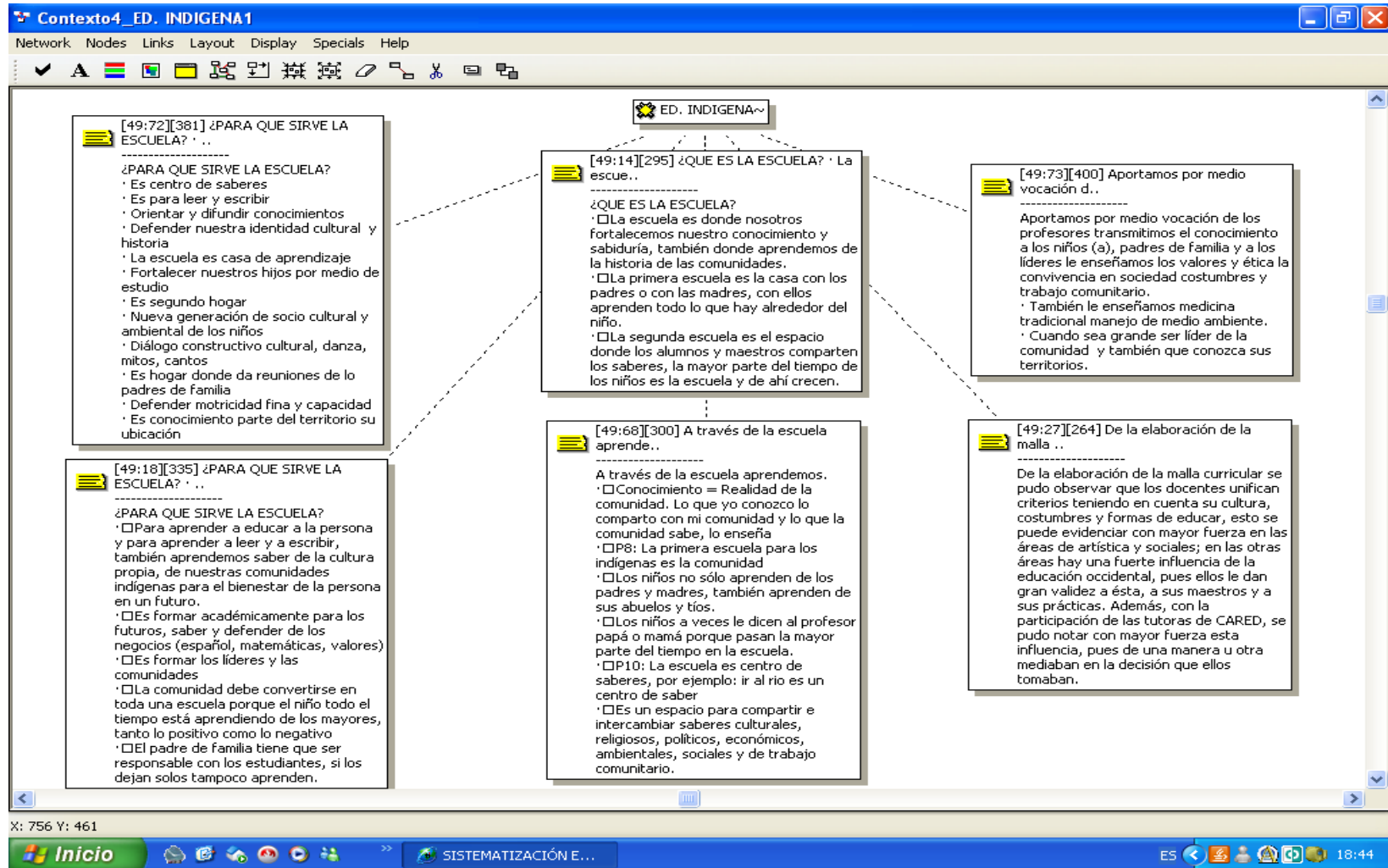
[15:9][19] La comunidad indígena Embera E..

La comunidad indígena Embera Eyabida ha tenido dos profesores desde que se conformó la escuela, ambos profesores A Y B (no recuerdo sus nombres) poseían un método de enseñanza propio, y podría decirse que cada uno de esos métodos incide en las representaciones que se pueden hacer del maestro, igualmente dichos métodos arrojan la posibilidad de rastrear cual es el sujeto a formar y los saberes por enseñar que se han establecido en la escuela de Nusidó desde su conformación.

X: 528 Y: -181

ARTICULO DE INV... MARCO CONCEP... ANEXO REDES M... RESUMEN DEL PR... SISTEMATIZACIÓ... Windows Live Hot... 07:14 p.m.

CUARTO CONTEXTO DE EXPERIENCIA



Contexto4_ED. INDIGENA2

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

ED. INDIGENA

- [49:42][327] P5: Aunque no sea profesor tengo mis conocimientos y puedo educar...
 - P5: Aunque no sea profesor tengo mis conocimientos y puedo educar
 - □P3: No sólo el maestro moldea al estudiante, ellos también nos moldean a nosotros
 - □P6: ¿Qué es educación comunitaria?
 - □P2: Es el currículo oculto, lo que enseñamos pero no está en el plan de estudios.
 - □P6: Debemos pensar que escuela queremos para la comunidad. Pensar en PEC pero teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad. Se hacen cosas en la práctica que no se muestra.
- [49:68][300] A través de la escuela aprende...
 - A través de la escuela aprendemos.
 - □Conocimiento = Realidad de la comunidad. Lo que yo conozco lo comparto con mi comunidad y lo que la comunidad sabe, lo enseña
 - □P8: La primera escuela para los indígenas es la comunidad
 - □Los niños no sólo aprenden de los padres y madres, también aprenden de sus abuelos y tíos.
 - □Los niños a veces le dicen al profesor papá o mamá porque pasan la mayor parte del tiempo en la escuela.
 - □P10: La escuela es centro de saberes, por ejemplo: ir al río es un centro de saber
 - □Es un espacio para compartir e intercambiar saberes culturales, religiosos, políticos, económicos, ambientales, sociales y de trabajo comunitario.
- [49:27][264] De la elaboración de la malla...
 - De la elaboración de la malla curricular se pudo observar que los docentes unifican criterios teniendo en cuenta su cultura, costumbres y formas de educar, esto se puede evidenciar con mayor fuerza en las áreas de artística y sociales; en las otras áreas hay una fuerte influencia de la educación occidental, pues ellos le dan gran validez a ésta, a sus maestros y a sus prácticas. Además, con la participación de las tutoras de CARED, se pudo notar con mayor fuerza esta influencia, pues de una manera u otra mediaban en la decisión que ellos tomaban.
- [49:71][368] La escuela se compromete con l...
 - La escuela se compromete con los niños de que aprendan a leer, escribir, recuperar la propia identidad como: danzas, ritual, comidas típicas, la pintura, la creencia, historia.
- [49:74][403] Reflexiones al respecto: - Se...
 - Reflexiones al respecto:
 - □Se les enseña a vivir en la comunidad, anteriormente vivían de forma individual.
 - □Se les enseña medicina tradicional, manejo del medio ambiente, funciones de la tierra, costumbres.
- [49:73][400] Aportamos por medio vocación d...
 - Aportamos por medio vocación de los profesores transmitimos el conocimiento a los niños (a), padres de familia y a los líderes le enseñamos los valores y ética la convivencia en sociedad costumbres y trabajo comunitario.
 - También le enseñamos medicina tradicional manejo de medio ambiente.
 - Cuando sea grande ser líder de la comunidad y también que conozca sus territorios.
- [49:75][416] Por que tenemos diferentes cos...
 - Por que tenemos diferentes costumbres
 - Diferentes pensamientos
 - Diferentes formas de vivir
 - Una cultura y una identidad propia
 - Porque nos lo enseñaron
 - Para saber negociar
 - Para la defensa propia (español)
 - Por que las leyes del estado nos lo exigen
 - Porque fuimos educados por Kapunías (blancos)
 - Económicamente dependemos del estado
 - Formación académica baja
 - Desvaloración de la comunidad hacia el profesor
 - Poco interés de la comunidad por la educación

X: 374 Y: 178

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp... ES 18:46

Contexto4_EDUCACIÓN1

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

EDUCACIÓN~

[49:39][295] ¿QUE ES LA ESCUELA? · La escue..

¿QUE ES LA ESCUELA?

- La escuela es donde nosotros fortalecemos nuestro conocimiento y sabiduría, también donde aprendemos de la historia de las comunidades.
- La primera escuela es la casa con los padres o con las madres, con ellos aprenden todo lo que hay alrededor del niño.
- La segunda escuela es el espacio donde los alumnos y maestros comparten los saberes, la mayor parte del tiempo de los niños es la escuela y de ahí crecen.

Reflexiones al respecto:

- A través de la escuela aprendemos.
- Conocimiento = Realidad de la comunidad. Lo que yo conozco lo comparto con mi comunidad y lo que la comunidad sabe, lo enseña
- P8: La primera escuela para los indígenas es la comunidad
- Los niños no sólo aprenden de los padres y madres, también aprenden de sus abuelos y tíos.
- Los niños a veces le dicen al profesor papá o mamá porque pasan la mayor parte del tiempo en la escuela.
- P10: La escuela es centro de saberes, por ejemplo: ir al río es un centro de saber
- Es un espacio para compartir e intercambiar saberes culturales, religiosos, políticos, económicos, ambientales, sociales y de trabajo comunitario.

[49:44][381] ¿PARA QUE SIRVE LA ESCUELA? A ..

¿PARA QUE SIRVE LA ESCUELA?

- Es centro de saberes
- Es para leer y escribir
- Orientar y difundir conocimientos
- Defender nuestra identidad cultural y historia
- La escuela es casa de aprendizaje
- Fortalecer nuestros hijos por medio de estudio
- Es segundo hogar
- Nueva generación de socio cultural y ambiental de los niños
- Diálogo constructivo cultural, danza, mitos, cantos
- Es hogar donde da reuniones de lo padres de familia
- Defender motricidad fina y capacidad
- Es conocimiento parte del territorio su ubicación

Reflexiones al respecto:

- Reunir la familia, los niños, los grupos de mujeres y jóvenes
- La familia orienta a sus hijos
- Desde la escuela vemos el entorno. Se ha cambiado la concepción de la escuela, que no se quede sólo en el papel

[49:30][318] ¿QUE ES LA EDUCACIÓN? · Educar..

¿QUE ES LA EDUCACIÓN?

- Educar viene de la palabra formar
- Cuando somos educados es que somos formados bien
- Todos los días estamos educando desde nuestras casas hacia fuera
- Formar = Moldear
- Los que educan son los que moldean al otro
- Es vivir bien. Si una persona es educada tiene porque vivir bien

[49:19][350] ¿QUÉ PASÓ CON LA EDUCACIÓN QUE..

¿QUÉ PASÓ CON LA EDUCACIÓN QUE SE DABA EN LA COMUNIDAD CUANDO LLEGÓ LA ESCUELA?

- Antes de llegar la escuela, todo lo que sabía el papá lo hacían los hombres y todo lo que hacía la mamá lo hacían las mujeres y pasaba de generación en generación.
- Había mucho acompañamiento en la crianza de sus hijos. Eran más fácil de manejar los hijos.
- Los padres eran los que decían cual era su pareja. Los niños no participaban en las fiestas; las niñas no se pintaban hasta grandes. Las niñas conseguían novio cuando su primera menstruación.
- Había mucha autoridad en los papás
- Cuando llegó la escuela los padres no dejaban ir casi a la escuela, se perdió mucho el calor de hogar. Los padres tenían muchos celos de esa escuela. Después de estar en la escuela el niño empieza a perder la autoridad de los papás. Hoy en día no hay ese respeto entre las parejas, antes si.
- Tomaron la escuela con poca responsabilidad hasta ahora.
- Algunos papás si le veían importancia a estudiar.
- Los padres primero trataban tanto a los niños como a las niñas con plantas para que no se les despertará las emociones tan rápido. A las niñas les hacían el gemené.

[49:26][462] ¿Qué es educación comunitaria?..

¿Qué es educación comunitaria?

- P17: Recuperar nuestra identidad
- P2: Educación comunitaria es donde compartimos los saberes
- P4: Todo el entorno: padres de familia, gobierno, sabios de la comunidad, en donde compartimos todos y juntos construyamos el PEI para enfocarnos a trabajar en las necesidades que hemos visto durante estos días
- P18: Trabajo con padres de familia, grupo de mujeres, jóvenes, trabajo con toda la comunidad.
- P8: Los niños están aprendiendo de los demás. De toda la comunidad.

[49:22][399] ¿QUÉ LE APORTA LA ESCUELA A LA..

¿QUÉ LE APORTA LA ESCUELA A LA COMUNIDAD?

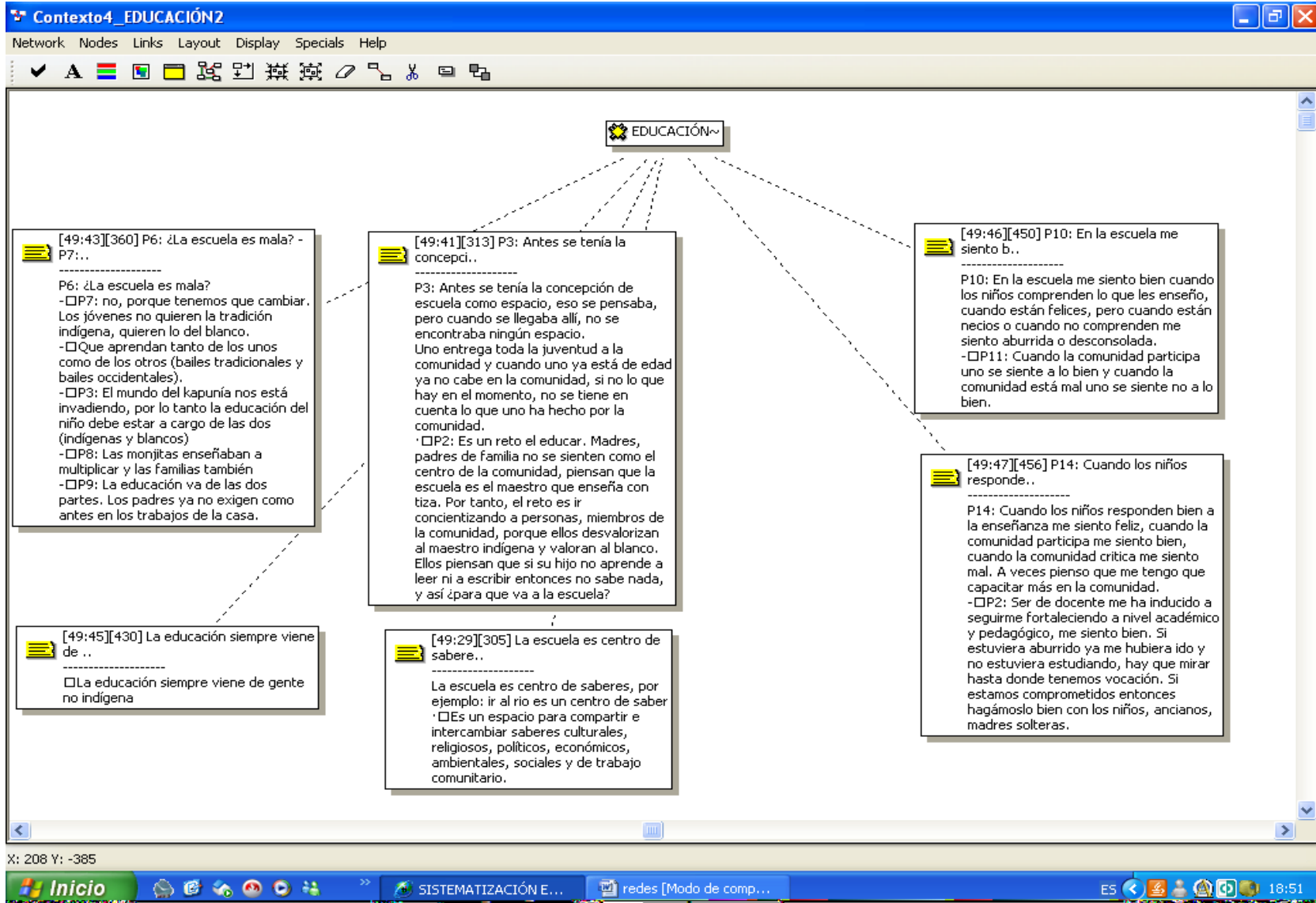
- Aportamos por medio vocación de los profesores transmitimos el conocimiento a los niños (a), padres de familia y a los líderes le enseñamos los valores y ética la convivencia en sociedad costumbres y trabajo comunitario.
- También le enseñamos medicina tradicional manejo de medio ambiente.
- Cuando sea grande ser líder de la comunidad y también que conozca sus territorios.

Reflexiones al respecto:

- Se les enseña a vivir en la comunidad, anteriormente vivían de forma individual.
- Se les enseña medicina tradicional, manejo del medio ambiente, funciones de la tierra, costumbres.

X: 794 Y: -431

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp... ES 18:49



Contexto4_EDUCACIÓN3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

✓ A [Flags] [Color] [Image] [Diagram] [Text] [Link] [Copy] [Paste] [Delete] [Undo] [Redo] [Zoom]

EDUCACIÓN~

[49:21][367] ¿QUÉ PROMETE LA ESCUELA A LA C..

¿QUÉ PROMETE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD Y QUÉ A CUMPLIDO?

- La escuela se compromete con los niños de que aprendan a leer, escribir, recuperar la propia identidad como: danzas, ritual, comidas típicas, la pintura, la creencia, historia.
- Se compromete la huerta escolar.
- Estanque
- Cabildo escolar
- SE HA CUMPLIDO:
- Convocar a las reuniones
- Conformar más líderes como grupos de jóvenes y mujeres.
- Intercambio de saberes
- Restaurante escolar
- Reflexiones al respecto:
- A cumplido con que los niños lean
- No ha cumplido con recuperar la propia identidad
- La escuela promete un intercambio de saberes, se ha prometido pero la mayoría no ha cumplido

[49:42][327] P5: Aunque no sea profesor ten..

P5: Aunque no sea profesor tengo mis conocimientos y puedo educar

- P3: No sólo el maestro moldea al estudiante, ellos también nos moldean a nosotros
- P6: ¿Qué es educación comunitaria?
- P2: Es el currículo oculto, lo que enseñamos pero no está en el plan de estudios.
- P6: Debemos pensar que escuela queremos para la comunidad. Pensar en PEC pero teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad. Se hacen cosas en la práctica que no se muestra.

[49:40][310] P2: Desde la secretaría de edu..

P2: Desde la secretaría de educación arman los decretos para que sean aplicados por las comunidades, pero lo que se está haciendo acá es pensarlos como mejorar la enseñanza de los pueblos indígenas para luego ser socializado con ellos (secretaría de educación), pues se han cambiado las concepciones de etnoeducación, educación bilingüe intercultural, pero lo que se debe hacer es unificar criterios.

[49:35][273] En cuanto a las estrategias de..

En cuanto a las estrategias de evaluación, entre todos acordaron por medio de que herramientas puede llevarse a cabo, estas son: Exámenes escritos, exposiciones orales, talleres, trabajo individual y en grupo, participación, tareas, resolución de problemas, juegos, libro abierto y finalmente salida al tablero.

[49:37][288] Siempre se esta aprendiendo co..

Siempre se esta aprendiendo cosas nuevas, cosas importantes para llevarle a sus niños, y ellos no querían perder detalle alguno, en cada actividad estaba su mano plasmando en un papel ésta, tratando de no olvidar juegos que les permitan alegrar y recrear la vida de aquellos estudiantes que los esperaban ansiosos en sus comunidades, que como bien lo dicen "la escuela es su segundo hogar, y nosotros somos como sus padres (madres)"

[49:36][276] P1: "Rescato la importancia de..

P1: "Rescato la importancia de la unificación de los criterios ya que se podrá trabajar conjuntamente entre los maestros".

P2: "Agradecemos la voluntad por venir a dar sus conocimientos para nosotros enseñar a nuestros estudiantes e hijos. Veo necesario sacar nuevamente un espacio para socializar los materiales, la utilidad y su manejo".

P1: "Estamos actualizando conocimientos

[49:32][54] Pudimos observar, como los doc..

Pudimos observar, como los docentes le dan gran importancia a este tipo de actividades, pues evidente que en sus comunidades no cuentan con este tipo de estrategias, pues ellos ven el juego como una gran herramienta de aprendizaje. Era agradable ver como después de cada actividad cada uno de los docentes autónomamente las registraba en sus notas.

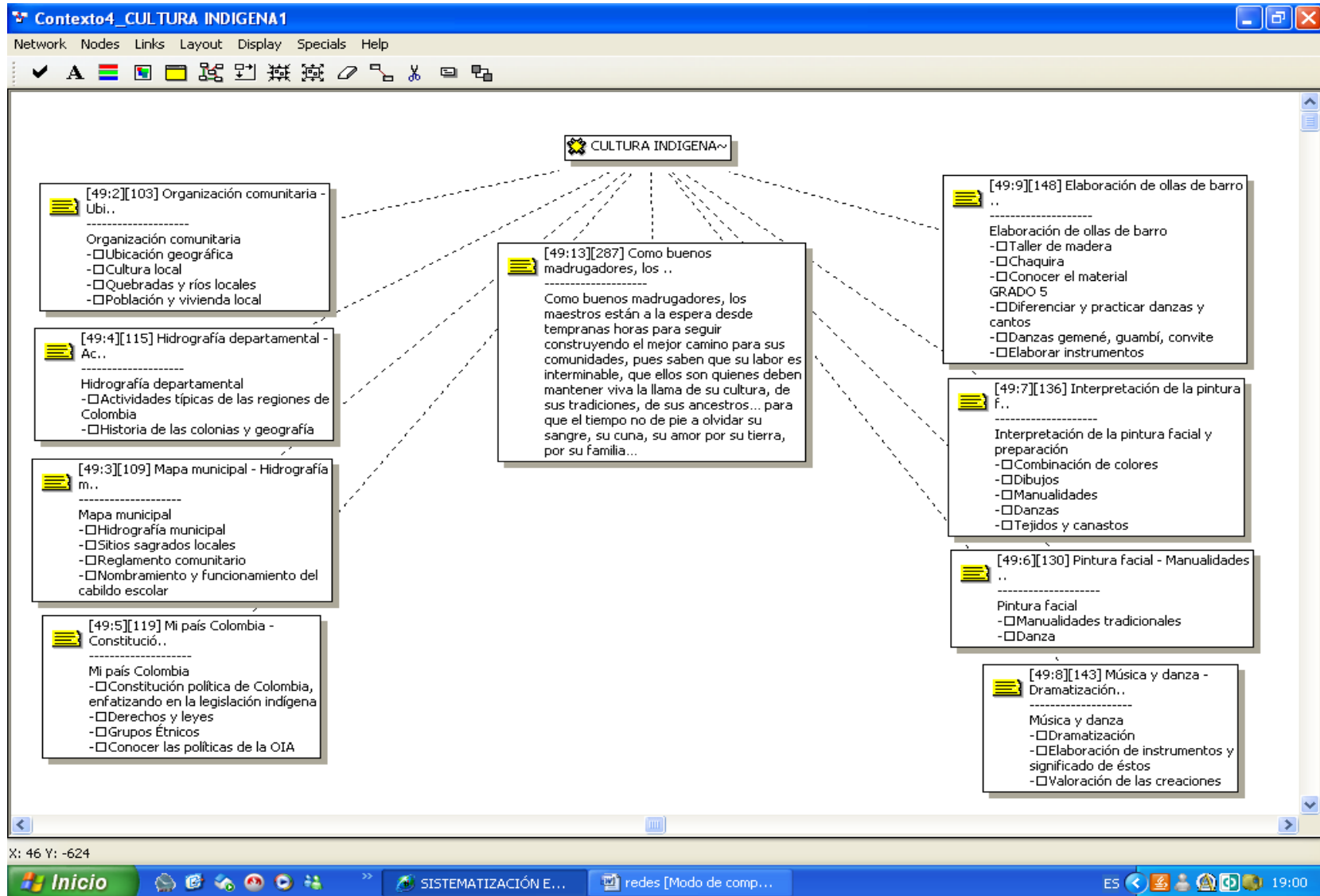
[49:31][32] Las expectativas eran muy gran..

Las expectativas eran muy grandes, pues esperábamos que este trabajo con los docentes le aportara información significativa a nuestro proyecto, pues este encuentro toma importancia en la medida en que estos al compartir todas sus experiencias en cada una de sus comunidades, pueden retroalimentarse los unos con los otros, reflexionar, compartir y debatir sus prácticas diarias y unificar criterios en cuanto a su educación en pro de sus comunidades.

X: 293 Y: -439

Inicio [Icons] SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp...]

18:54



Contexto4_CULTURA INDIGENA 2

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

✓ A [Flags] [Icons] [Tools] [Clipboard] [Print] [Zoom] [Refresh] [Close]

CULTURA INDIGENA~

[49:18][335] ¿PARA QUE SIRVE LA ESCUELA? ' ..

¿PARA QUE SIRVE LA ESCUELA?

- Para aprender a educar a la persona y para aprender a leer y a escribir, también aprendemos saber de la cultura propia, de nuestras comunidades indígenas para el bienestar de la persona en un futuro.
- Es formar académicamente para los futuros, saber y defender de los

[49:26][462] ¿Qué es educación comunitaria? ..

¿Qué es educación comunitaria?

- P17: Recuperar nuestra identidad
- P2: Educación comunitaria es donde compartimos los saberes
- P4: Todo el entorno: padres de familia, gobierno, sabios de la comunidad, en donde compartimos todos y juntos construyamos el PEI para enfocarnos a trabajar en las necesidades que hemos visto durante estos días
- P18: Trabajo con padres de familia, grupo de mujeres, jóvenes, trabajo con toda la comunidad.
- P8: Los niños están aprendiendo de los demás. De toda la comunidad.

[49:22][399] ¿QUÉ LE APORTA LA ESCUELA A LA ..

¿QUÉ LE APORTA LA ESCUELA A LA COMUNIDAD?

- Aportamos por medio vocación de los profesores transmitimos el conocimiento a los niños (a), padres de familia y a los líderes le enseñamos los valores y ética la convivencia en sociedad costumbres y trabajo comunitario.
- También le enseñamos medicina tradicional manejo de medio ambiente.
- Cuando sea grande ser líder de la comunidad y también que conozca sus territorios.

Reflexiones al respecto:

- Se les enseña a vivir en la comunidad, anteriormente vivían de forma individual.
- Se les enseña medicina tradicional, manejo del medio ambiente, funciones de la tierra, costumbres.

[49:23][407] ¿CÚAL ES LA POSICIÓN DE LAS AU. .

¿CÚAL ES LA POSICIÓN DE LAS AUTORIDADES FRENTE A LA ESCUELA?

- CABILDO LOCAL: Concientiza y comparte la sabiduría en la formación de la comunidad en general. Soluciona los problemas que se presentan en el campo de educación... y... (Deserción...)
- GRUPO DE JOVENES Y MUJERES: No hay participación
- GRUPOS DE JAIBANÁ, PARTERA, BOTÁNICO, HISTORIADOR, LÍDERES: No hay participación
- ARTESANIAS: Poca participación

[49:21][367] ¿QUÉ PROMETE LA ESCUELA A LA C. .

¿QUÉ PROMETE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD Y QUÉ A CUMPLIDO?

- La escuela se compromete con los niños de que aprendan a leer, escribir, recuperar la propia identidad como: danzas, ritual, comidas típicas, la pintura, la creencia, historia.
- Se compromete la huerta escolar.

Estanque

Cabildo escolar

SE HA CUMPLIDO:

- Convocar a las reuniones
- Conformar más líderes como grupos de jóvenes y mujeres.
- Intercambio de saberes
- Restaurante escolar

Reflexiones al respecto:

- A cumplido con que los niños lean
- No ha cumplido con recuperar la propia identidad
- La escuela promete un intercambio de saberes, se ha prometido pero la mayoría no lo ha cumplido

X: 660 Y: -312

Inicio [Icons] SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp...] ES [Icons] 19:01

Contexto4_CULTURA INDIGENA3

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

```

graph TD
    A[CULTURA INDIGENA~] -.- B["[49:25][444] La experiencia que vivimos fue..  
La experiencia que vivimos fue inolvidable, creemos o podemos asegurarlo, era uno de los grandes sueños de todas nuestras compañeras, y nosotras, nos encontrábamos allí a la expectativa de lo que iba a suceder, testigos de su encuentro con su cultura, sus ancestros, su vida... Celebramos con ellos como se lo merecían, aprendimos y participamos de sus bailes, reímos, con toda nuestra piel erizada."]
    A -.- C["[49:16][315] P2: Es un reto el educar. Madr..  
P2: Es un reto el educar. Madres, padres de familia no se sienten como el centro de la comunidad, piensan que la escuela es el maestro que enseña con tiza. Por tanto, el reto es ir concientizando a personas, miembros de la comunidad, porque ellos desvalorizan al maestro indígena y valoran al blanco."]
    A -.- D["[49:1][32] este encuentro toma importanci..  
este encuentro toma importancia en la medida en que estos al compartir todas sus experiencias en cada una de sus comunidades, pueden retroalimentarse los unos con los otros, reflexionar, compartir y debatir sus prácticas diarias y unificar criterios en cuanto a su educación en pro de sus comunidades."]
    B -.- E["[40:19][48] es posible construir propuesta..  
es posible construir propuestas que nos lleven a repensar dichas prácticas, en la medida que se articulan y complementan con las necesidades, particularidades, demandas e intereses de cada comunidad."]
  
```

CULTURA INDIGENA~

[49:25][444] La experiencia que vivimos fue..
La experiencia que vivimos fue inolvidable, creemos o podemos asegurarlo, era uno de los grandes sueños de todas nuestras compañeras, y nosotras, nos encontrábamos allí a la expectativa de lo que iba a suceder, testigos de su encuentro con su cultura, sus ancestros, su vida... Celebramos con ellos como se lo merecían, aprendimos y participamos de sus bailes, reímos, con toda nuestra piel erizada.

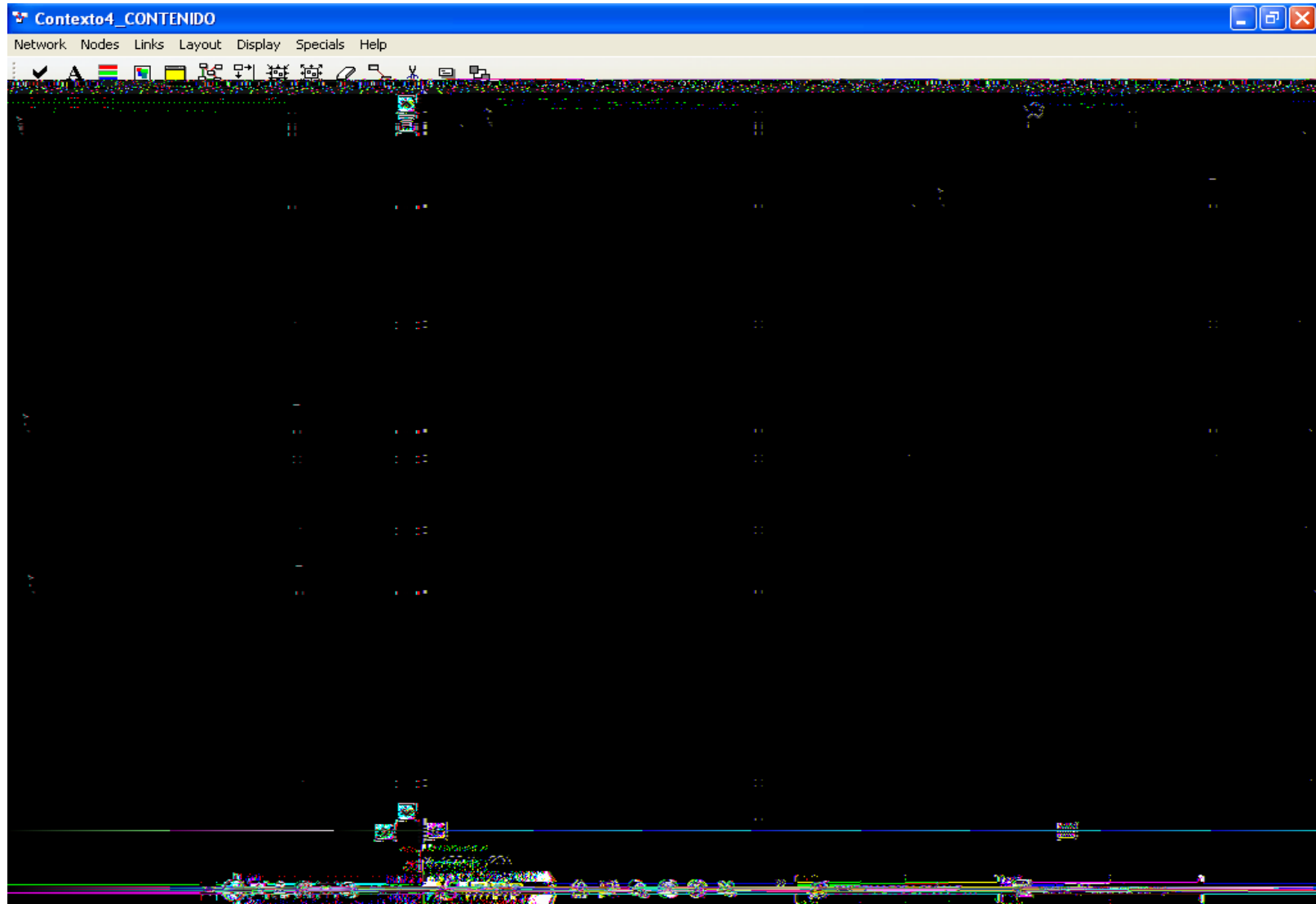
[49:16][315] P2: Es un reto el educar. Madr..
P2: Es un reto el educar. Madres, padres de familia no se sienten como el centro de la comunidad, piensan que la escuela es el maestro que enseña con tiza. Por tanto, el reto es ir concientizando a personas, miembros de la comunidad, porque ellos desvalorizan al maestro indígena y valoran al blanco.

[49:1][32] este encuentro toma importanci..
este encuentro toma importancia en la medida en que estos al compartir todas sus experiencias en cada una de sus comunidades, pueden retroalimentarse los unos con los otros, reflexionar, compartir y debatir sus prácticas diarias y unificar criterios en cuanto a su educación en pro de sus comunidades.

[40:19][48] es posible construir propuesta..
es posible construir propuestas que nos lleven a repensar dichas prácticas, en la medida que se articulan y complementan con las necesidades, particularidades, demandas e intereses de cada comunidad.

X: 455 Y: -426

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp... ES 18:59



Contexto4_CULTURA OCCIDENTAL

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

CULTURA OCCIDENTAL~

[49:12][265] Nos llamó la atención, a la ho..

Nos llamó la atención, a la hora de organizar su plan de estudios del área de lenguaje, como le dan mayor importancia al estudio del castellano que su propia lengua, pues ellos son conscientes que existe una lengua mayoritaria que deben de adquirir y enseñar a sus niños para que pueden desenvolverse en la vida cotidiana, para ir al mercado, a hacer negocios, etc. y no dejarse engañar del blanco (como ellos bien lo dicen).

[49:61][56] Por grupos se repartió materia..

Por grupos se repartió material didáctico como: regletas, ábacos, rompecabezas, bloques lógicos, Tangram, entre otros. El propósito del trabajo era identificar cada uno de los materiales, para que nos sirven y que conceptos podemos trabajar. La gran mayoría no conocía el material, preguntándose su funcionamiento y uso. Al socializar, se evidenció que la mayoría de docentes no cuentan con este tipo de materiales en las escuelas, notándose un gran agrado e interés por éstos. Por lo tanto, se propusieron una serie de sugerencias para la fabricación de algunos de ellos dentro de cada comunidad. Dentro de los temas que se pueden trabajar con este tipo de materiales se mencionaron: Colores, formas, tamaños, figuras, espesor, suma, resta, multiplicación, división, entre otros.

[49:70][363] El mundo del kapunía nos está ..

El mundo del kapunía nos está invadiendo, por lo tanto la educación del niño debe estar a cargo de las dos (indígenas y blancos)

[49:62][60] Organización de la malla curri..

Organización de la malla curricular (10:30 a 19:00)
En los mismos grupos y partiendo de dos preguntas orientadoras: ¿Qué debe aprender un niño para poder ser promovido al grado siguiente en básica primaria? y ¿Qué áreas se enseñan en la escuela?, se comenzó con la construcción del plan de estudios de las comunidades indígenas de Frontino, esto con el fin de unificar criterios y logros para poder promover a un estudiante, facilitar el plan de clases y nivelar procesos académicos

[49:69][361] P7: no, porque tenemos que cam..

P7: no, porque tenemos que cambiar. Los jóvenes no quieren la tradición indígena, quieren lo del blanco.

[49:16][315] P2: Es un reto el educar. Madr..

P2: Es un reto el educar. Madres, padres de familia no se sienten como el centro de la comunidad, piensan que la escuela es el maestro que enseña con tiza. Por tanto, el reto es ir concientizando a personas, miembros de la comunidad, porque ellos desvalorizan al maestro indígena y valoran al blanco.

[49:11][264] en las otras áreas hay una fue..

en las otras áreas hay una fuerte influencia de la educación occidental, pues ellos le dan gran validez a ésta, a sus maestros y a sus prácticas. Además, con la participación de las tutoras de CARED, se pudo notar con mayor fuerza esta influencia, pues de una manera u otra mediaban en la decisión que ellos tomaban.

[49:76][429] Reflexiones al respecto: - La ..

Reflexiones al respecto:
- La educación siempre viene de gente no indígena
- Dependemos del estado y por tanto debemos hacer lo que ellos digan
- Como se empieza a generar otra educación indígena teniendo en cuenta las exigencias del estado.

X: 90 Y: -397

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp... ES 19:03

Contexto4_ESTUDIANTE

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

```
graph TD; ESTUDIANTE[ESTUDIANTE~] -.- Box1["[49:56][340] El padre de familia tiene que ..  
El padre de familia tiene que ser responsable con los estudiantes, si los dejan solos tampoco aprenden."]; ESTUDIANTE -.- Box2["[49:57][339] La comunidad debe convertirse ..  
La comunidad debe convertirse en toda una escuela porque el niño todo el tiempo está aprendiendo de los mayores, tanto lo positivo como lo negativo"]; ESTUDIANTE -.- Box3["[49:55][328] P3: No sólo el maestro moldea ..  
P3: No sólo el maestro moldea al estudiante, ellos también nos moldean a nosotros"]; ESTUDIANTE -.- Box4["[49:59][450] En la escuela me siento bien c..  
En la escuela me siento bien cuando los niños comprenden lo que les enseño, cuando están felices, pero cuando están necios o cuando no comprenden me siento aburrida o desconsolada."]; ESTUDIANTE -.- Box5["[49:64][472] os llevamos la sonrisa que nos..  
os llevamos la sonrisa que nos regalaron los pequeños de la comunidad, los cuales nos enseñaron que la vida va mucho más allá de ir a la escuela, al colegio, a la universidad, que cada instante es un espacio para aprender y que el mas pequeño puede dejar en nosotros grandes huellas."];
```

[49:56][340] El padre de familia tiene que ..
El padre de familia tiene que ser responsable con los estudiantes, si los dejan solos tampoco aprenden.

[49:57][339] La comunidad debe convertirse ..
La comunidad debe convertirse en toda una escuela porque el niño todo el tiempo está aprendiendo de los mayores, tanto lo positivo como lo negativo

[49:55][328] P3: No sólo el maestro moldea ..
P3: No sólo el maestro moldea al estudiante, ellos también nos moldean a nosotros

[49:59][450] En la escuela me siento bien c..
En la escuela me siento bien cuando los niños comprenden lo que les enseño, cuando están felices, pero cuando están necios o cuando no comprenden me siento aburrida o desconsolada.

[49:64][472] os llevamos la sonrisa que nos..
os llevamos la sonrisa que nos regalaron los pequeños de la comunidad, los cuales nos enseñaron que la vida va mucho más allá de ir a la escuela, al colegio, a la universidad, que cada instante es un espacio para aprender y que el mas pequeño puede dejar en nosotros grandes huellas.

X: 283 Y: 472

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp... ES 19:07

Contexto4_LINGUAJE

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

LENGUAJE~

[49:58][442] osotras estuvimos todo el tiem..

osotras estuvimos todo el tiempo apoyando este trabajo, pues notamos dificultad en algunos docentes por entender las instrucciones que se daban, ya que les da dificultad entender el castellano, por tanto, contábamos con el apoyo de otros docentes para explicarle a sus compañeros lo que debía realizarse. Fue bien interesante esta actividad, pues de forma concreta nos dábamos cuenta de su compromiso, pensamientos y actuaciones frente a determinados aspectos sobre la escuela y lo que conlleva ésta. Éste trabajo se convertirá en una herramienta valiosa para apoyar nuestro proyecto.

X: 707 Y: 121

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp... ES 19:08

Contexto4_MAESTRO

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

The diagram shows a central node labeled "MAESTRO~" with a small icon. Three dashed lines connect this central node to three separate text boxes arranged in a triangle below it. Each text box contains a list of text items, some starting with a yellow notepad icon and a timestamp in brackets.

Left Text Box:

- [49:48][287] Como buenos madrugadores, los ..
-
- Como buenos madrugadores, los maestros están a la espera desde tempranas horas para seguir construyendo el mejor camino para sus comunidades, pues saben que su labor es interminable, que ellos son quienes deben mantener viva la llama de su cultura, de sus tradiciones, de sus ancestros... para que el tiempo no de pie a olvidar su sangre, su cuna, su amor por su tierra, por su familia...
- Siempre se esta aprendiendo cosas nuevas, cosas importantes para llevarle a sus niños, y ellos no querían perder detalle alguno, en cada actividad estaba su mano plasmando en un papel ésta, tratando de no olvidar juegos que les permitan alegrar y recrear la vida de aquellos estudiantes que los esperaban ansiosos en sus comunidades, que como bien lo dicen "la escuela es su segundo hogar, y nosotros somos como sus padres (madres)"

Middle Text Box:

- [49:49][452] P1: Como maestro tener en cuen..
-
- P1: Como maestro tener en cuenta su vocación, me gusta, entré a ser maestro porque me gusta y porque me nació, yo me siento bien como maestro y trato de hacer las cosas bien porque me gusta, no hay que trabajar por interés. A pesar de las dificultades tengo en cuenta mi vocación.
- P12: Entramos por vocación, queremos ser maestros, tenemos mundos distintos "mundo de los niños y mundos comunitarios". cuando la comunidad responde bien me siento feliz.
- P13: Me siento bien con los niños
- P15: Cuando uno hace el trabajo es porque lo ama, importancia de la parte de idoneidad. Hay que soñar

Right Text Box:

- [49:50][457] Ser de docente me ha inducido ..
-
- Ser de docente me ha inducido a seguirme fortaleciendo a nivel académico y pedagógico, me siento bien. Si estuviera aburrido ya me hubiera ido y no estuviera estudiando, hay que mirar hasta donde tenemos vocación. Si estamos comprometidos entonces hagámoslo bien con los niños, ancianos, madres solteras.

X: 898 Y: 77

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp... ES 19:09

Contexto4_MATERIAL

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[49:63][55] 2. Trabajo con material didáct..

2. Trabajo con material didáctico (9:00 a 10:00 Am)
Por grupos se repartió material didáctico como: regletas, ábacos, rompecabezas, bloques lógicos, Tangram, entre otros. El propósito del trabajo era identificar cada uno de los materiales, para que nos sirven y que conceptos podemos trabajar. La gran mayoría no conocía el material, preguntándose su funcionamiento y uso.

X: 9 Y: 89

Contexto4_MULTICULTURALIDAD

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

```
graph TD; A[MULTICULTURALIDAD] -.- B["[49:67][470] Fue una jornada larga pero muy.."]; A -.- C["[49:65][31] Fue un viaje diferente, ya que.."]; A -.- D["[49:66][443] Este día se terminó con broche.."]
```

MULTICULTURALIDAD

[49:67][470] Fue una jornada larga pero muy..

Fue una jornada larga pero muy significativa, no solo para los docentes participantes del microcentro sino también para nosotras, ya que la cantidad de experiencias que pudimos recoger para atesorar en nuestros recuerdos va más allá de un simple deber como estudiantes o de un poco conocimiento; sino que éste se puede ver reflejado en la transformación que el evento nos ha dejado.

[49:65][31] Fue un viaje diferente, ya que..

Fue un viaje diferente, ya que no llegaríamos como antes a trabajar con la comunidad y con los niños como se había pensado desde el inicio del proyecto, sino que estaríamos con el profesorado de varias comunidades indígenas de Frontino incluyendo la comunidad de nusidó, en donde por tres días consecutivos se trabajaría sobre temas como: Pedagogía escuela nueva - Malla curricular (PEI), capacitación de Inglés, currículo Oculto, socialización lingüística Embera (No se abordó), taller de tecnología agropecuaria, dificultades de los maestros, evaluación y compromisos, entre otros.

[49:66][443] Este día se terminó con broche..

Este día se terminó con broche de oro, el grupo CARED planeó celebrarles el día del maestro y ellos (los docentes), buscaron la mejor manera para hacerlo, organizando en instantes un grupo de música y baile para festejar este gran día, éste, su día.

La experiencia que vivimos fue inolvidable, creemos o podemos asegurarlo, era uno de los grandes sueños de todas nuestras compañeras, y nosotras, nos encontrábamos allí a la expectativa de lo que iba a suceder, testigos de su encuentro con su cultura, sus ancestros, su vida... Celebramos con ellos como se lo merecían, aprendimos y participamos de sus bailes, reímos, con toda nuestra piel erizada.

X: 588 Y: 42

Inicio SISTEMATIZACIÓN E... redes [Modo de comp... ES 19:11

QUINTO CONTEXTO DE EXPERIENCIA

Network View on: CONTENIDO S5

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

CONTENIDO

[47:17][29] Esta educación comunitaria se ..

Esta educación comunitaria se ha entendido como un proceso intergeneracional de transmisión y aprendizaje de saberes y conocimientos, según su tradición y con sus propios métodos pedagógicos. Este tipo de educación se ha dado a través de sus prácticas culturales, en el trabajo comunitario cotidiano (técnicas de rotación de cultivos, caza, pesca, recolección y conservación de alimentos, construcción de vivienda y de instrumentos, manejo oral de la lengua, expresiones artísticas), reconfigurando durante su recorrido la vida comunitaria (Sierra y otros, 2003). Al respecto algunas reflexiones de las comunidades indígenas:

"En nuestros pueblos siempre ha existido la educación. Ella se ha encargado de garantizar que cada uno de nosotros tenga los conocimientos, sentimientos y destrezas necesarias para desenvolvemos como hombre o mujer indígena. Ese sistema de educación indígena lo sostiene cada padre y madre que enseña a sus hijos las responsabilidades propias de su género en relación con su pueblo y con la madre tierra. También lo constituyen los viejos, los jaibanás, los especialistas que se encargan en espacios y momentos especiales de que los hombres y mujeres recuerden de dónde venimos, quiénes somos, dónde vivimos y alimenten en sus corazones el respeto a los valores y normas que garantizan la armonía en la convivencia, no sólo entre los hombres sino con el universo, que para el pensamiento indígena es una gran casa habitada por seres que son "personas", con quienes debemos mantener relaciones basadas en el respeto".

X: 252 Y: 292

Inicio MI PC Hola a todas - Micros... Documento1 - Micros... SISTEMATIZACIÓN E... 10:36 p.m.

Network View on: CULTURA INDIGENA S5

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

CULTURA INDIGENA

[48:7][58] A la pregunta cómo relacionar..

A la pregunta cómo relacionar el pasado con el presente?, uno de los estudiantes del Suroeste, respondió: "el pasado se vive, esto se practica aún en nuestras comunidades, lo que pasa actualmente la civilización occidental nos está influenciando con otras prácticas, pero esto va de generación en generación, esta mentalidad se vive y está presente y fuerte".

[48:13][27] Entonces, es posible identific..

Entonces, es posible identificar que aunque las comunidades indígenas reconocen y llevan a cabo algunas de las prácticas de la religión católica y cristiana, aún persisten en sus pensamientos las voces y las enseñanzas del ayer, de sus viejos, de "los curiosos" y "las curiosas", hombres y mujeres elegidos para llevar el legado de los ancestros, seres con el don especial de la sabiduría indígena, al que acuden sin pensarlo dos veces cuando dentro de su comunidad se presenta una dificultad , cuando alguien necesita ayuda y orientación espiritual. Igualmente se evidencia la influencia de la evangelización y la creencia en las iglesias (ya sea católica o cristiana) y es por esa razón que se ha generado una híbrida fé, donde convergen distintas creencias.

[47:9][53] Al final de la mañana se hizo ..

Al final de la mañana se hizo la muestra de juego dramático de algunos de los grupos; fue genial ver esta muestra, ni los mejores actores ni los mejores escenógrafos hubiesen puesto en escena tan maravillosas manifestaciones. En ellas se vieron reflejadas realidades que afectan la situación actual de las comunidades como el alcoholismo, la pérdida de algunas tradiciones culturales, etc. Pero solo estando allí se podría tener conciencia del interés, amor y el entusiasmo que se reflejaba en las escenografías montadas en las zonas verdes de la universidad como si fuese un gran teatro , los estudiantes prepararon sus cuerpos con vestimentas y maquillajes totalmente creativos, pero las escenas , cun reales podían verse que me hacían quedar boquiabierto.

[48:13][83] "El juego dramático nos lleva ..

"El juego dramático nos lleva a reflexionar y nos deja muchas enseñanzas de las cosas que hemos olvidado ancestrales".
 "A través de de el juego dramático podemos ver como se refleja la realidad."
 "El juego dramático nos sirve para aprender de otros grupos, entender que los otros hermanos también tiene problemas en sus comunidades, y tienen sus propias costumbres"

[48:14][68] La región de Atrato Medio, rea..

La región de Atrato Medio, realizaron una linda presentación basada en la tala de árboles y la explotación de indígenas por parte del gobierno, fue una representación donde se reflejó una excelente organización y aprovechamiento de los materiales y del espacio para recrear vívidamente el mensaje que quisieron proyectar, donde nos llevarán a reflexionar sobre el cuidado de la Madre Tierra y el reconocimiento de los indígenas como personas trabajadoras que tienen los mismos derechos que los mestizos y por lo tanto requieren del apoyo del Estado para el trabajo y no su explotación para el beneficio de unos pocos, como sucede la mayoría de las veces en nuestro país.

[48:9][64] Los Embera de Urabá Sur, repre..

Los Embera de Urabá Sur, representaron el mito de "El Jemené", un ritual que se hace con la primera pubertad (o menstruación) de las niñas de la comunidad, esta ceremonia la preside el Jaibaná y las mujeres de la casa, parientes de la niña. "La niña es embriagada con chicha, así se purificará y sanará su cuerpo, tendrá buena suerte y una buena relación de pareja, si la niña no se embriaga es porque ya no es virgen, y será una deshonra para su familia, pues buena educación viene del hogar, del ejemplo de sus parientes.

[48:14][86] "Esta experiencia podemos llev..

"Esta experiencia podemos llevarla a la comunidad y el juego dramático se convierte en una herramienta de trabajo con las comunidades"
 "Muy importante porque pudimos rescatar lo mitológico, los conocimientos ancestrales y la pedagogía Embera"
 "este intercambio de experiencias, nos sirve para conocer cosas de otras etnias nuevas para nosotros"
 "Es un reflejo de cada comunidad, nos

[48:6][57] Los Embera del Suroeste, prese..

Los Embera del Suroeste, presentaron un juego dramático sobre el Jaibaná y lo importante que es éste y su sabiduría y la práctica de la medicina tradicional en las actividades cotidianas de su comunidad, por ejemplo, cuando se presenta un caso de enfermedad, los Embera Chamíes, acuden principalmente al Jaibaná de la región, quien mediante un rito con plantas tradicionales, acompañado de cánticos en lengua Embera, se pueden aliviar las dolencias y enfermedades de los habitantes de la comunidad. Este saber lo relacionan con el mito de origen del espíritu "Tiuñ", un niño que fue robado por un espíritu del mal y creció en la selva donde aprendió a conocer el poder medicinal de las plantas, y cuando regresó a su comunidad fue recibido como un héroe y fue quien comenzó la práctica de la medicina tradicional en su región. Durante la presentación un narrador describía el vestuario tradicional de los participantes del juego y hacía el anterior relato de la medicina tradicional.

X: -305 Y: -229

Inicio Mi PC Hola a todas - Micros... Documento1 - Micros... SISTEMATIZACIÓN E... 10:40 p.m.

Network View on: CULTURA OCCIDENTAL S5

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

```

graph TD
    A[CULTURA OCCIDENTAL~] -.- B["[48:7][58] A la pregunta ¿cómo relacionar...  
A la pregunta cómo relacionar el pasado con el presente?, uno de los estudiantes del Suroeste, respondió: 'el pasado se vive, esto se practica aún en nuestras comunidades, lo que pasa actualmente la civilización occidental nos está influenciando con otras prácticas, pero esto va de generación en generación, esta mentalidad se vive y está presente y fuerte'."]
    A -.- C["[48:11][68] La región de Atrato Medio, rea..  
La región de Atrato Medio, realizaron una linda presentación basada en la tala de árboles y la explotación de indígenas por parte del gobierno, fue una representación donde se reflejó una excelente organización y aprovechamiento de los materiales y del espacio para recrear vívidamente el mensaje que quisieron proyectar, donde nos llevaron a reflexionar sobre el cuidado de la Madre Tierra y el reconocimiento de los indígenas como personas trabajadoras que tienen los mismos derechos que los mestizos y por lo tanto requieren del apoyo del Estado para el trabajo y no su explotación para el beneficio de unos pocos, como sucede la mayoría de las veces en nuestro país."]
    A -.- D["[48:3][27] Entonces, es posible identificic..  
Entonces, es posible identificar que aunque las comunidades indígenas reconocen y llevan a cabo algunas de las prácticas de la religión católica y cristiana, aún persisten en sus pensamientos las voces y las enseñanzas del ayer, de sus viejos, de 'los curiosos' y 'las curiosas', hombres y mujeres elegidos para llevar el legado de los ancestros, seres con el don especial de la sabiduría indígena, al que acuden sin pensarlo dos veces cuando dentro de su comunidad se presenta una dificultad, cuando alguien necesita ayuda y orientación espiritual. Igualmente se evidencia la influencia de la evangelización y la creencia en las iglesias (ya sea católica o cristiana) y es por esa razón que se ha generado una híbrida fé, donde convergen distintas creencias."]
    E["[48:2][25] Es así como gracias al sincret..  
Es así como gracias al sincretismo religioso que han experimentado las comunidades indígenas y a esa mezcla de creencias que se ha consolidado en algunos pueblos, los indígenas Senú siguen creyendo en el 'Chimpín' pero quien bautiza sus hijos recién nacidos es el sacerdote de la iglesia, es decir, los niños son bautizados en las iglesias para que no sean raptados por el chimpín."]
  
```

X: -254 Y: -151

Inicio Panel de control Hola a todas - Micros... Documento1 - Micros... SISTEMATIZACIÓN E... 10:45 p.m.

Network View on: ED. INDIGENA S5

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

```
graph TD; A[ED. INDIGENA~] -.- B["[47:7][29] *Esta educación comunitaria se..  
-----  
*Esta educación comunitaria se ha entendido como un proceso intergeneracional de transmisión y aprendizaje de saberes y conocimientos, según su tradición y con sus propios métodos pedagógicos. Este tipo de educación se ha dado a través de sus prácticas culturales, en el trabajo comunitario cotidiano (técnicas de rotación de cultivos, caza, pesca, recolección y conservación de alimentos, construcción de vivienda y de instrumentos, manejo oral de la lengua, expresiones artísticas), reconfigurando durante su recorrido la vida comunitaria (Sierra y otros, 2003)."]; style A fill:#fff,stroke:#000; style B fill:#fff,stroke:#000;
```

[47:7][29] *Esta educación comunitaria se..

*Esta educación comunitaria se ha entendido como un proceso intergeneracional de transmisión y aprendizaje de saberes y conocimientos, según su tradición y con sus propios métodos pedagógicos. Este tipo de educación se ha dado a través de sus prácticas culturales, en el trabajo comunitario cotidiano (técnicas de rotación de cultivos, caza, pesca, recolección y conservación de alimentos, construcción de vivienda y de instrumentos, manejo oral de la lengua, expresiones artísticas), reconfigurando durante su recorrido la vida comunitaria (Sierra y otros, 2003).

X: 789 Y: 211

Inicio Mis documentos SISTEMATIZACIÓN E... REDES CONTEXTO 2 ... 09:03 a.m.

Network View on: EDUCACIÓN S5

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[47:13][22] Cada uno de los grupos mostró ..

Cada uno de los grupos mostró el dibujo sobre el objeto escogido, lo describió con los adjetivos que le asignaron y entre todos comenzamos a hablar sobre la diferencia de observar y describir y por qué es importante; muchos no entendían claramente la diferencia entre estos dos conceptos por lo cual la docente Sabine y yo lo explicamos de manera amplia pero cuando preguntábamos si lo habían entendido algunos no decían nada y otros como Feliciano (maestro indígena) nos dijo "Si yo le pregunto a un estudiante y no me responde es que no está claro"; por esto nos vimos en la necesidad de explicar y ejemplificar los conceptos sobre todo el concepto de describir. En este momento sentí que en verdad había una gran diferencia en la comprensión dependiendo de la lengua de los grupos; ya que cuando acompañé al grupo de los Senú, quienes hablan español, la comprensión de los términos era mucho más fácil y las actividades se realizaban de manera más ágil; mientras que con el grupo de occidente que tienen como lengua materna el embera se dificultaba mucho más las explicaciones y asimilación de términos y conceptos.

[47:14][32] Durante la discusión de la jus..

Durante la discusión de la justificación y los objetivos de la línea de trabajo TPC, los estudiantes de la licenciatura contaban que las personas se preparan y no aportan a la comunidad y que muchas veces en las comunidades no se tienen en cuenta a los niños para que participen sino que los dejan en la casa.

EDUCACIÓN~

[47:12][29] "Esta educación comunitaria se..

"Esta educación comunitaria se ha entendido como un proceso intergeneracional de transmisión y aprendizaje de saberes y conocimientos, según su tradición y con sus propios métodos pedagógicos. Este tipo de educación se ha dado a través de sus prácticas culturales, en el trabajo comunitario cotidiano (técnicas de rotación de cultivos, caza, pesca, recolección y conservación de alimentos, construcción de vivienda y de instrumentos, manejo oral de la lengua, expresiones artísticas), reconfigurando durante su recorrido la vida comunitaria (Sierra y otros, 2003). Al respecto algunas reflexiones de las comunidades indígenas:

"En nuestros pueblos siempre ha existido la educación. Ella se ha encargado de garantizar que cada uno de nosotros tenga los conocimientos, sentimientos y destrezas necesarias para desenvolvernos como hombre o mujer indígena. Ese sistema de educación indígena lo sostiene cada padre y madre que enseña a sus hijos las responsabilidades propias de su género en relación con su pueblo y con la madre tierra. También lo constituyen los viejos, los jaibanás, los especialistas que se encargan en espacios y momentos especiales de que los hombres y mujeres recuerden de dónde venimos, quiénes somos, dónde vivimos y alimenten en sus corazones el respeto a los valores y normas que garantizan la armonía en la convivencia, no sólo entre los hombres sino con el universo, que para el pensamiento indígena es una gran casa habitada por seres que son "personas", con quienes deb

[48:16][87] "Muy importante porque pudimos..

"Muy importante porque pudimos rescatar lo mitológico, los conocimientos ancestrales y la pedagogía Embera"

[48:9][64] Los Embera de Urabá Sur, repre..

Los Embera de Urabá Sur, representaron el mito de "El Jemené", un ritual que se hace con la primera pubertad (o menstruación) de las niñas de la comunidad, esta ceremonia la preside el Jaibaná y las mujeres de la casa, parientes de la niña. "La niña es embriagada con chicha, así se purificará y sanará su cuerpo, tendrá buena suerte y una buena relación de pareja, si la niña no se embriaga es porque ya no es virgen, y será una deshonra para su familia, pues buena educación viene del hogar, del ejemplo de sus parientes.

Quotation:47:12 "Esta educación comunitaria se.. (29:30) (Right click for context menu)

Inicio Mis documentos SISTEMATIZACIÓN E... REDES CONTEXTO 2 ... 09:05 a.m.

Network View on: INTERCULTURALIDAD S5

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

```

graph TD
    A[MULTICULTURALIDAD~] ---|contradicts| B[INTERCULTURALIDAD~]
    B -.-> C["[48:17][88] este intercambio de experiencias, nos sirve para conocer cosas de otras etnias nuevas para nosotros"]
    B -.-> D["[48:18][76] \"Es un cambio de experiencia, dende aprendí muchas cosas de las tres etnias, creencias, costumbre, es como un rompimiento del trabajo rutinario, donde nos reunimos a hablar de un problema\"."]
  
```

[48:17][88] este intercambio de experiencias, nos sirve para conocer cosas de otras etnias nuevas para nosotros"

[48:18][76] "Es un cambio de experiencia, dende aprendí muchas cosas de las tres etnias, creencias, costumbre, es como un rompimiento del trabajo rutinario, donde nos reunimos a hablar de un problema".

X: 849 Y: 173

Inicio Mis documentos SISTEMATIZACIÓN E... REDES CONTEXTO 2 ... 09:06 a.m.

Network View on: LENGUAJE S5

Network Nodes Links Layout Display Specials Help

[47:13][22] Cada uno de los grupos mostró ..

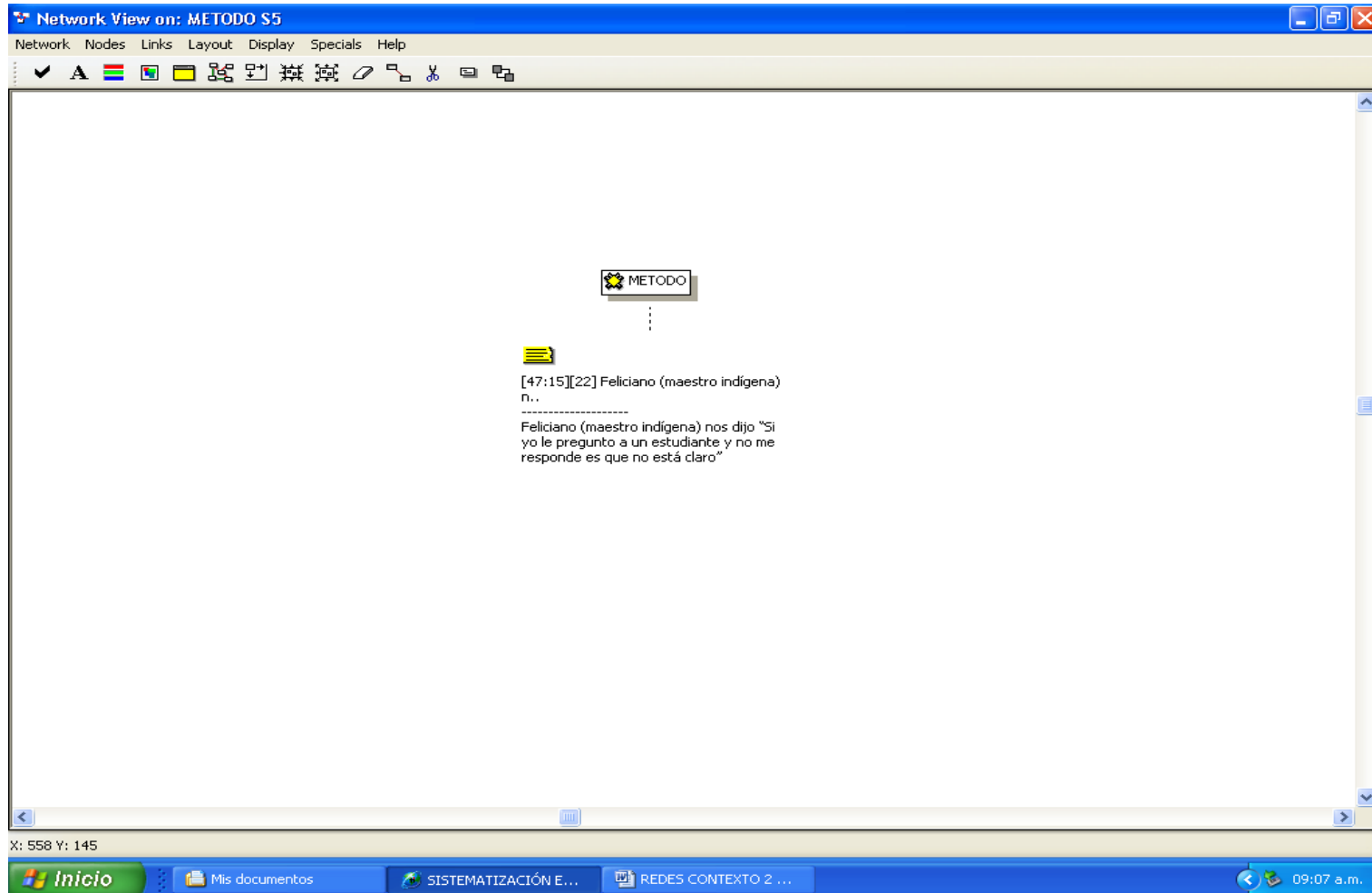
Cada uno de los grupos mostró el dibujo sobre el objeto escogido, lo describió con los adjetivos que le asignaron y entre todos comenzamos a hablar sobre la diferencia de observar y describir y por qué es importante; muchos no entendían claramente la diferencia entre estos dos conceptos por lo cual la docente Sabinne y yo lo explicamos de manera amplia pero cuando preguntábamos si lo habían entendido algunos no decían nada y otros como Feliciano (maestro indígena) nos dijo "Si yo le pregunto a un estudiante y no me responde es que no está claro"; por esto nos vimos en la necesidad de explicar y ejemplificar los conceptos sobre todo el concepto de describir. En este momento sentí que en verdad había una gran diferencia en la comprensión dependiendo de la lengua de los grupos; ya que cuando acompañé al grupo de los Senú, quienes hablan español, la comprensión de los términos era mucho más fácil y las actividades se realizaban de manera más ágil; mientras que con el grupo de occidente que tienen como lengua materna el embera se dificultaba mucho más las explicaciones y asimilación de términos y conceptos.

[47:18][22] En este momento sentí que en v..

En este momento sentí que en verdad había una gran diferencia en la comprensión dependiendo de la lengua de los grupos; ya que cuando acompañé al grupo de los Senú, quienes hablan español, la comprensión de los términos era mucho más fácil y las actividades se realizaban de manera más ágil; mientras que con el grupo de occidente que tienen como lengua materna el embera se dificultaba mucho más las explicaciones y asimilación de términos y conceptos.

X: 660 Y: 512

Inicio Mis documentos SISTEMATIZACIÓN E... REDES CONTEXTO 2 ... 09:07 a.m.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristizábal Giraldo, S.. (2001). Conocimiento local y...diversidad étnica y cultural. Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Bolaños, G.. (2007), "Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores...La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia". Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol XIX, núm.48 (mayo-agosto), Págs.53-62

Bravo, C.. Escobar, C.. y Rivera, L.. (2002), "Estudios afrocolombianos y educación intercultural", *Editorial papiro*, Pereira Colombia

Carbonell, F.. (2003), Sobre la imposibilidad de educar la confianza: suposiciones y propuestas para una educación intercultural, en *Revista cidob d afers internacionals* -- no. 61-62, Zaragoza, pp. 155-176,339-361

Castro, A.. y Valbuena, W.. (2005). Maloca, chagra, río y selva. Escuela de la gente del agua. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Codina, M.. (2000) ¿Interculturalidad? En: Infancia. Nº.62 Págs.31-34

Essomba, M. A.. (1999) La educación intercultural desde las ONG: la experiencia de SOS racismo. En: Aula de innovación educativa. Nº.86: Págs. 47-48

Gentili, P.. (2001) Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar. Cuadernos de Pedagogía. Monográfico Nº308

Gómez Martínez, A.. y Acosta Jiménez, W.. (2006). Diversidad cultural en la formación de maestros: saberes y experiencias en cuatro escuelas normales. Universidad Pedagógica Nacional Bogota-Colombia.

Gómez Senna, L. A.. (2000) La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: desafíos de la educación intercultural. En: Revista de educación (Madrid). Nº.321. Pàgs. 187-198

González Terreros, M. I.. (2005) La escuela: espacio de reconocimiento de la interculturalidad. En: Pedagogía y saberes. Nº.22. Pàgs. 49-56

Grimson, A. (2003) Cultura, terrorismo y diversidad. Debates #36. Pág. 34-42.

Jansasoy, J... El pueblo Cofan, en cabeza de "las autoridades mayores y los taitas fundadores", definió un Plan de Vida en el que la educación y la cultura son componentes centrales. Experiencia en Putumayo. www.mineducacion.gov.co/1621/article-87363.html.

Linaza, J.. (2002), Herramientas didácticas para la educación intercultural: el juego y las canciones, en Aula Abierta -- no. 80, Oviedo, pp. 27-42.

López Melero, M. (1997) La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? En: Educar 21, 1997

Lluch Balaguer, X.. (1995) Para buscar contenido a la educación intercultural. En: Investigación en la escuela. Nº. 26. Pàgs. 69-81

Martín Barbero, (2003) J. De la cooperación como práctica de la interculturalidad. Debates #36. Pág. 22-33

Molina Luque, J. (2002). Sociología de la educación intercultural: vías alternativas de investigación y debate. *Lumen México*.

Pérez de Lara Ferre, N.. (1994) El currículum oculto de la integración. Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 229, Págs. 80-85

Pérez de Lara Ferre, N.. (1995) Lo que pasa es que tú no lo sabes. En: Larrosa, J. y Skliar, C.. Habitantes de babel. Política y poética de la diferencia. *Laertes* Barcelona

Pérez de Lara Ferre, N.. (1996) Feminismo, multiculturalismo y educación especial. Cuadernos de Pedagogía. N° 229. Págs. 86-91

Romero L.. y Fernando. (2002). La Educación Indígena en Colombia: Referentes conceptuales y Sociohistóricos. 3er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. NAYA.

http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm#_ftn1

Sierra, Z.. (2005), Estudiantes indígenas en la universidad: ¿Qué modelo educativo caracteriza su formación?, en *Revista Colombiana de Educación -- no. 48*, Bogotá, pp. 176-193

Skliar, C.. (2005) Manual del buen especialista. Mimeografiado

Skliar, C. (2007) Discurso y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: Curso enfoques actuales de la educación especial. *FLACSO*, Argentina

Suárez, R.. *La educación religiosa escolar en personas con necesidades educativas interculturales*, Tesis de grado, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín

Tovar, L.. (1998), Multiculturalismo y educación intercultural, en *Itinerario Educativo -- Vol. 11, no. 32*, Bogotá, pp. 69-91

Tovar, L.. (2001), Educación intercultural y democracia: ¿más allá del multiculturalismo?, en *Nómadas -- no. 15*, Bogotá, pp. 122-130.

Vasco, G.. y Patiño, P.. (2005). Informe "Educación indígena en el Resguardo Arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta.

<http://www.luguiva.net> . contacto@luguivan.net .

Vélez, C.. (2002) Interculturalidad y currículo escolar: el caso de la reforma curricular para la educación básica ecuatoriana. En: *Educación hoy*. Vol. 32 No.152. pags 27-35

Wulf, Ch.. (1999), Educación intercultural, en *Educación -- Vol. 60*, Tübingen, pp. 7-18.

BIBLIOGRAFIA

Bolivar, A.. (2002) “¿De novis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación narrativa. Vol 4, N° 1

Bonilla, E.. y Rodríguez P.. (1997) Más allá del dilema de los métodos. Santa fe de Bogotá, *Norma*, Pág. 72

Cajiao, F. (2004) La concertación de la educación en Colombia. <http://www.rieoei.org/rie34a02.htm>. En OEI Revista iberoamericana de educación. N° 34, Enero-Abril2004

Castillo E. y Axel R.. Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación? En: Educación y pedagogía. *Universidad de Antioquia*, facultad de educación Vol. XIX, núm. 48, Mayo – Agosto 2007. Pág.14

Denzin y Lincoln (2000) En Investigación cualitativa como jazz: variaciones prospectivas de una analogía. *Revistas nómadas*, N°, 18. Págs. 10-18

Durkheim, E.. (1973) Educación y pedagogía. Ediciones PenínsulaBarcelona. (2000)

Garcia, C.. (2003) Investigación cualitativa como jazz: variaciones prospectivas de una analogía. *Revistas nómadas*, N°, 18. Págs. 12

Chacon, E.. (2004) El uso del ATLAS/TI como una herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. I jornadas universitarias, competencias socio-profesionales, de las titulaciones de Educación. UNED.

Madrid Connelly y Clandinin (1995) relatos de experiencia e investigación narrativa, Pág. 12

Connelly, M. y otros. (1995) déjame que te cuente, Ensayos Sobre Narrativa y Educación. Barcelona: Alertes

Culler, (1975) En: McEwan H. y Egan Kieran (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina. Compilado, p. 53

Decroly (1934) En: Pérez de Lara Ferre, N.. (1998) La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial. *Grafolet, S.L.* Barcelona.

Delors, J.. (1994) *La educación encierra un tesoro, UNESCO, México, 290.*

Duschatzky, S. y Skliar, C.. (2001) Los nombres de los Otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación. Págs. 210

Duschatzsky, S. y Skliar, C.. (2001) Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: Larrosa, J. y Skliar, C.. Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. *Laertes.* Barcelona

Fernández, B. y José, M.. (2008) Educación Especial, Una aproximación a la investigación en el contexto español. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa V, 13,N, 3, Págs. 947-953, y Págs. 957-959

Fernando y León, S., Lorena (Coords.). Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín.

Fornet, R.. (2004) *Crítica Intercultural de la Filosofía Latino Americana Actual*. Editorial Trotta, Sha. Pág. 15

Garcés, J. F.. (2007) *Interculturalidad y fines de la educación*. Pág. 4

García Llamas, J. L.. (2005) *Educación Intercultural. Análisis y Propuestas: Educación Social*. En: revista de Educación. N. 336, Págs. 89-109

García, W.. (1999) *Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia*. En Memorias Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana. *Universidad del Cauca, Popayán*. Pág. 79-85

Gómez, L.. (2004) *La educación: entre la transmisión y el cambio*
http://kino.iteso.mx/~lgomez/articulos/lista/la_educacion_entre_transmision_cambio.html

Gómez Lara, J.. (2004) *Escuela intercultural: Resolución de conflictos en contextos multiculturales*. Grupo Amani. Capítulo 1. Diferentes alternativas ante la diversidad cultural. Pág. 38. Capítulo 2. Escuela, diversidad cultural y conflictos: Una trayectoria muy particular. Pág. 63 y 64.

Green , A.. (2001) *¿El otro soy yo?*. Agenda Cultural Alma Mater. Medellín, v.69, p.2 – 5.

Greene, (1991) En: McEwan H.. y Egan Kieran (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina. Compilado, p. 73

- Greene, A.. (2007) "Educación superior desde la madre tierra" p. 3
www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174707_archivo.pdf
- Hardy, B.. (1977) En: McEwan H.. y Egan Kieran (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina. Compilado
- Herrenstein-smith, (1981) En: McEwan H.. y Egan Kieran (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina. Compilado, pp. 53, 54
- Instituto Departamental de Educación Indígena. INDEI. (2006). Participación comunitaria como base fundamental sobre construcción de Educación Bilingüe Intercultural. Texto sin publicar.
- Instituto Departamental de Educación Indígena. INDEI. (2003). Descripción histórica. Proyecto Educativo Comunitario. PEC. Organización Indígena de Antioquia.
- Kieran, E.. y Hunter, M.. (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación/compilado. (Agenda Educativa) Buenos Aires, Pág. 320
- Larrosa, J. y Pérez de Lara, N.. (1997) Imágenes del otro. *Virus*. Barcelona
- McEwan H.. y Egan K.. (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina. compilado
- Martínez, M.. (1999) la investigación cualitativa etnográfica en educación. manual teórico práctico. bogota: circulo de lectura alternativa ltda. Pág. 67

Mendoza C... y Niño L... Pedagogía Indígena: una visión diferente de hacer educación en Colombia, En: revista nodos y nudos, Vol. 2, N° 10, Enero-Julio, 2001. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá

Morales García, A. M.. (2007) Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial. En: Modulo de acercamiento "Una Educación especial otra" 2008. <http://cultura-sorda.eu>

Muñoz, J.. y Juan (2003) Análisis de datos textuales con ATLAS TI. Universidad de Barcelona

Passos, (2002) En: Pérez, M.. (2005) El método etnográfico y la observación participante en la Investigación social: bases para la utilización del diario de campo. En La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario. López Noguera, Fernando y León Solís, Lorena (Coords.). Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín, p. 119)

Pérez, M.. (2005) El método etnográfico y la observación participante en la Investigación social: bases para la utilización del diario de campo. En La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario. López Noguera, Fernando y León Solís, Lorena (Coords.). Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín.

Pérez de Lara Ferre, N.. (1998) La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial. *Grafolet*, S.L. Barcelona.

Pérez de Lara Ferre, N.. (2001) Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia. *Laertes*. Barcelona

Pacheco, L .. Marques, C.. Toscazo, C.. Josiane, D.. Andrade, N..Toledo, Ma.. Rafael M.. (2007) Gonçalves Analisando As Pesquitas Em Educac Analisando as Pesquisas em educação especial no brasil. *analysing research in special Education in brazi*, pág. 9

Pérez, M.. (2005) El método etnográfico y la observación participante en la Investigación social: bases para la utilización del diario de campo.

Rappaport J.. y Ramos A... (2005) Una historia Colaborativa: retos para el dialogo indígena – académico. *Historia Crítica*. N 20. Págs. 39 – 62

REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación 2008 Vol. 6 N° .2

Rodríguez, G.. y otros (1996) Metodología de la investigación cualitativa, Págs. 72-101

Rojas, A.. y Castillo E.. (2005) Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural. *Editorial Universidad del Cauca*. Series de estudios sociales, Colección Culturas y Educación.

Romero Loaiza, F.. (2002) Educación Indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos, En: http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/Fernando_romero_loaiza.htm

Sierra, Z.. (2002) Investigación de la realidad familiar, escolar y social con docentes y estudiantes de diverso contexto cultural, p.21.
http://www.kfpe.ch/download/columbia/Zayda_Sierra_esp.pdf

Sierra, Z., Rodríguez, H. y López, R..(2005) Escuela y diversidad cultural: ¿un contrasentido posible? En: Escritos sobre aprendizaje, enseñanza y diversidad cultural. *Egidio Lopea, editor*. Medellín: Secretaría de Educación para la Cultura, Gobernación de Antioquia; Facultad de Educación y Grupo de Neurociencias, Universidad de Antioquia.

Sinigüí Ramírez, S. Y.. (2006) Proyecto Educativo Comunitario. En: La participación comunitaria en educación bilingüe intercultural en las comunidades indígenas de: Polines – pueblo embera eyabida - Municipio de Chigorodó, Llano Gordo, pueblo embera eyabida – Municipio de Dabeiba, Cristiania – pueblo embera chami – Municipio de Jardín, el volao – pueblo Senú – Municipio de Necoclí. *Instituto Departamental para la Educación Indígena de Antioquia (INDEI), Organización Indígena de Antioquia (OIA)* Manuscrito no publicado.

Skliar, C.. (2003) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. *Miño y Dávila Editores*

Skliar, C.. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v 27, nº 41, Págs. 9-22, y Págs. 9 – 22.*

Spradley, (1980) En: Chacon, E.. (2004), El uso del ATLAS/TI como una herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. I jornadas universitarias, competencias socio-profesionales, de las titulaciones de Educación. UNED. Madrid

Connelly y Clandinin (1995) relatos de experiencia e investigación narrativa, Pág. 135

Tamayo y Tamayo, M (2003) Serie aprender a investigar, modulo dos, la investigación, Santa fe de Bogotá, Pág 54.

<http://www.politecnicojic.edu.co/investigacion/modulo%202.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional, expedición pedagógica. (2000). *Caja de herramientas*.

http://archivo.pedagogica.edu.co/vsFinal/site/pages/s_planas_d.php?pageNum_imagenes=19&totalRows_imagenes=104.

Yarza, A.. (2005) Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*. Vol. 26. No 76. Págs. 281-306.

Yarza, A y Rodríguez, L.. (2005) Horizonte conceptual y tecnologías medico-psicopedagógicas de la “Pedagogía de Anormales” en Colombia: 1920-1940. En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVII, N°41. Universidad de Antioquia, Medellín.