



La Escuela en el fortalecimiento de la identidad cultural: caso de la comunidad indígena *Senú Ébano Tacanal*, del municipio de San Pedro de Urabá –departamento de Antioquia.

Escuela...Identidad Cultural...Comunidad Indígena *Senú Ébano Tacanal*...

Jaibel Enrique Pérez Velásquez

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Alba Lucía Rojas Pimienta Magíster (MSc) en Educación-Línea Pedagogía de la Madre Tierra

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Dedicatoria

A mi esposa Sara Isabel Doria Pérez y la nueva vida que trae en su vientre, por brindarme su amor, su acompañamiento incondicional y el impulso en este proyecto investigativo.

A mi madre Elvia María Velásquez Mora, quien me ha dado todas las instrucciones posibles, en ella existentes; por desearme lo mejor en cada paso que he emprendido en la vida. Por los múltiples consejos que han influido en la creación de la persona que soy, ahora.

A mi hermana Sandra Milena Pérez Velásquez, por acompañarme y por apoyarme en todo este proceso de construcción personal y académica. Por brindarme las mejores comodidades que estuvieron a su alcance. Por estar atenta a muchas de mis necesidades.

Agradecimientos

A Dios, por la oportunidad que me ha concedido en conocer sus preceptos, por guiarme en sus sendas de verdad y justicia, por esta bendición de carrera académica que he alcanzado hoy.

A mi asesora, profesora Alba Lucía rojas Pimienta, por su palabra dulce, su paciencia, su dedicación y la comprensión durante toda la orientación necesaria para esta investigación.

A la Universidad de Antioquia, por la oportunidad que me ha brindado para iniciar y culminar esta Maestría en Educación.

A mis amigos que me acompañaron y me han apoyado, en todo este proceso de cambio personal y académico.

Resumen

El Proyecto consistió en investigar, en describir y comprender las relaciones y las aspiraciones existentes entre la comunidad indígena. *Ébano Tacanal y el Centro Educativo Rural Indígena, Ébano Tacanal en San Pedro de Urabá-Antioquia*. La metodología utilizada, una combinación que abarca miradas desde lo cualitativo como lo cuantitativo y un análisis a partir de la triangulación de información, desde diversas fuentes en el transcurso de un año. Durante la investigación se interactuó con grupos de estudiantes, padres de familia, administradores del Municipio, maestros del municipio y la comunidad en general. El estudio aporta información descriptiva, histórica y actualizada de la comunidad indígena, y la estrecha relación que existe entre la comunidad y el centro educativo, demuestra la importancia de tejer de manera articulada el plan de vida comunitario para fortalecer la identidad presente y futura del pueblo Senú. Al final se aportan recomendaciones para la revitalización de la identidad cultural desde la Escuela hacia la Comunidad y de esta hacia la Escuela.

Palabras Clave: Comunidad, escuela, Identidad Cultural, Indígenas Senú.

Abstract

The Project consisted of investigating, describing and understanding the relationships and existing aspirations between the indigenous community, Ébano Tacanal and the Rural Indigenous Educational Center, Ébano Tacanal in San Pedro de Urabá - Antioquia. The methodology used, a combination that includes looks from the qualitative as well as the quantitative and an analysis based on the triangulation of information, from various sources over the course of a year. During the investigation, groups of students, fathers, municipal administrators, municipal teachers and the community in general were interacted with. The study provides descriptive, historical and updated information on the indigenous community, and the close relationship that exists between the community and the educational center, demonstrates the importance of weaving in an articulated way the community life plan to strengthen the present and future identity of the Senú people. At the end, recommendations are provided for the revitalization of cultural identity from the School to the Community and from this to the School.

Keywords: Community, school, cultural identity, Senú indigenous people.

Tabla de contenido

Resumen	3
Abstract	4
Introducción.....	6
Referencias.....	69

Introducción

Primeramente, expresar que este Proyecto de Investigación se escribe desde las realidades que se viven y se enfrentan en el *Centro Educativo Rural Indígena Ébano Tacanal*, del municipio de San Pedro de Urabá, en relación y en consulta permanente con la misma comunidad, características que los identifican y sobre los diferentes pensamientos de los participantes en la Investigación. El estudio está escrito en cinco capítulos, en los cuales se ha dado cuenta del funcionamiento en la educación dentro de la comunidad.

En el primer capítulo se trata de mostrar, una parte de la autobiografía del autor, en relación con este proceso de formación, de la personalidad del investigador, esto siendo coherente con lo aprendido en la Maestría, en la cual se enfatiza todo el tiempo que el principal sujeto de investigación es quien investiga, pues es su mirada, su sentir, desde su experiencia lo que alimenta las interpretaciones que surgen. Así como, la primera transformación debe ser en cada uno.

En el segundo capítulo se explica de dónde surgió la propuesta de investigación y la manera cómo fueron los procedimientos metodológicos para la recolección de información y los cambios presentados durante el desarrollo de la misma. También se da una descripción de la Comunidad donde fue asumida la investigación y cómo se podría acceder, a ésta.

En el tercer capítulo presenta análisis y resultados, tratando de explicarlos con una comparación con el tratamiento que le dan los indígenas Senú a la planta de maíz en su desarrollo de crecimiento, el proceso de producción y de obtención de la mazorca. Aquí también se presenta una reflexión desde la parte ética de investigación, con comunidades indígenas.

Para el cuarto capítulo se presentan conclusiones y recomendaciones, se concluye a partir de todo el estudio desarrollado, también unas recomendaciones para próximos estudios de investigación, para la Comunidad y para *el Centro Educativo Rural Indígena Ébano Tacanal*.

1. Planteamiento del Problema

Como indígena, maestro de convicción para la educación de una mejor sociedad y el buen vivir de los pueblos indígenas, actualmente desde el estudio Maestría en Pedagogía de la Madre Tierra y el deber, desde el trabajo de investigación, es trabajar la identidad cultural Senú en la Comunidad Indígena *Ébano Tacanal* desde la Escuela.

“Impacta y llega al corazón al ver cómo, palada a palada, desenterraban los restos óseos de los ancestros indígenas en el 2015. Tomaba entre mis dedos esos pequeños fragmentos de huesos que resistieron a la opresión, persecución y a la tierra que lo transforma todo, en esos momentos me asaltaban las preguntas sobre ¿Cómo pudo haber sido la vida de estas familias indígenas en convivencia con la madre tierra? y sobre todo ¿Cómo fue el padecimiento con los opresores colonizadores?

La tumba estaba ya muy profunda, tenía entre cinco a siete metros de profundidad, ellos cavaban incansablemente con el objetivo de extraer sus pertenencias, con las cuales los familiares del indio lo habían sepultado, ellos tenían ganas de algo valioso que podía solventar algunas de sus necesidades, y que este hermano indígena poseía consigo en la tumba, ellos eran gUAQUEROS (en Colombia, gUAQUERO o hUAQUERO se dice de la persona que busca entierros indígenas, también llamados guacas o huacas para beneficiarse económicamente de sus hallazgos, Gran Diccionario de la Lengua Española (2016), ellos buscaban oro.

Como indígena Senú el cuarto de cinco hermanos, me crié en una familia con descendencia indígena y sin saber que tenía rasgos indígenas, que habíamos perdido casi todo, que estaba ya mi familia colonizada hasta el pensamiento, fui creciendo entre personas no indígenas que me decían pelo parao, indio pelo flecha y en medio de tanta burla y discriminación intenté de muchas maneras hacer que mi pelo se pudiera echar hacia atrás con facilidad, al peinarme, eso nunca lo logré. Mi educación de bachillerato y universitario en el pregrado fue orientada desde la academia convencional del Estado, pero mis sentidos de pertenecer a una comunidad indígena adquirida a mediados del 2001, a los 15 años de edad, han permanecido firmes, hasta el sol de hoy.

De pequeño siempre me gustó la naturaleza, colgarme entre las ramas de los árboles, balancearme en los bejucos, chapusiar¹ en las quebradas y ríos, pescar con mis hermanos, andar por el bosque y cazar animales. Imaginaba mucho en cavar un indio y sacar oro como se sonaba cuando los gUAQUEROS encontraban figuras de este preciado metal después de excavar tras una pinta de un indio, el cual consiste en señales que caracterizaban la presencia de la tumba de un indio o un cementerio indígena. Estas pistas pueden ser tejas o restos de cerámica enterradas en diferentes posiciones y tiñes de color rojo y negro.

Otra indicación es el suelo menos compacto o más suelto con características de haber sido excavado para un entierro.

Cuando me articulé a las comunidades indígenas del Departamento de Antioquia guiado por mi hermano mayor Elkin Pérez (un gran líder comunitario ya fallecido), empecé a conocer los muchos beneficios que se obtenían por parte del Gobierno al ser indígena, como las becas universitarias, recursos presupuestales y adquisición de tierras, así como también conocer personajes importantes como Alonso Tobón, Eulalia Yagarí, William Carupia, entre otros y que eran los que más se oían mencionar en ese entonces, en las comunidades. Quienes nos visitaban más frecuentemente eran personas que llevaban puestas camisetas de la Organización Indígena de Antioquia, entre estos, Aida Suárez Santos, Alberto Flórez, entre otros, a los cuales le pedí me ayudaran a conseguir una beca para estudiar. Mi deseo de estudiar varias veces recibió la respuesta “tu aún estás muy joven para estudiar en una Universidad”.

Así, empecé a vivir entre la comunidad interactuando, conociendo las costumbres y necesidades, ayudando en la educación de los niños y participando en reuniones comunitarias, aún esperanzado en conseguir una beca por medio de la Comunidad, pero, más me gustaba vivir entre ellos. Para el año 2006 salen las convocatorias de los pregrados en la Universidad de Antioquia y tuve el privilegio de ser elegido, sin aval de la Comunidad, para estudiar Ecología de Zonas Costeras, no sabía de qué se trataba ese estudio, pero ya estaba alcanzando una de mis sueños: Se estudiante de la Universidad de Antioquia.

¹ Hacer ruido en el agua, golpeándola o moviéndola, especialmente con los pies y con las manos.

Se venía lo más difícil, mantenerme en la Universidad con la ayuda de Dios y de mi madre, el cual se proveía del trabajo de servidumbre. Para ese entonces me desempeñaba como celador en el colegio de Santa Catalina, corregimiento del municipio de San Pedro de Urabá. Los consejos de mi madre, los muchos afanes y regaños que tuve que soportar desde pequeño por parte de ella, me impulsaron a decidir dejar la celaduría por irme a estudiar, pues, debía ser yo “alguien en la vida” y fue entonces, en el mes de enero de 2007 cuando tomé mi bolso, empaqué mis pocas mudas de ropa y me lancé a mi destino dejando a mi madre demasiado preocupada, porque se sentía incapaz de poder ayudarme en mis estudios.

Turbo, ciudad desconocida para mí, inicialmente me quedé una semana en casa de los papás de mi profesor de matemáticas en bachillerato, no quise darles carga, ya que me atendían ellos directamente, fue por tanto que busqué arriendo y llegué a una familia en la que entré y duré cuatro años compartiendo mi vida con ellos. Aprendí mucho de la cultura turbeña (municipio de Turbo, Antioquia) durante todo ese tiempo que estuve allí, aprendí sobre sus costumbres de pesca, las fiestas, la utilización de los manglares, sobre la relación que tienen con el mar, entre otras cosas. Siempre tuve la firmeza que el mejor ambiente estaba entre mi familia y mi comunidad indígena.

Salí graduado de la Universidad y, volviendo a las comunidades me dediqué un año al cultivo, a pensar proyectos productivos familiares rentables y a tratar con los miembros y líderes comunitarios, así como también actualizarme del tiempo que estuve por fuera en la Universidad.

Al año de estar en la Comunidad, en el 2014, fue avalado por la comunidad indígena *Ébano Tacanal* para trabajar en la misma como docente, contratado por la Organización Indígena de Antioquia.

Fue entonces cuando empecé a conocer más directamente las necesidades educativas y los proyectos culturales sobre los cuales se trabaja y se proyectan tanto la Comunidad como la Organización Indígena de Antioquia. Asimismo, toda la historia de la educación de la comunidad que se dio durante mi ausencia de seis años en la Universidad, como también la misma vida de los estudiantes con su entorno familiar, comunitario y municipal.

En medio de todas las dificultades, consistentes en la violencia en la zona, las capacidades de equipamiento, servicios y recursos (materiales y económicos), como a nivel de contratación y municipal, con muchas carencias por ellos en la atención educativa para las comunidades indígenas, he querido visibilizar nuestra cultura y nuestra identidad, enseñar el valor indígena entre los estudiantes y en la actualidad, he tenido la oportunidad de adquirir más conocimientos para lograr estas metas por medio de la Maestría.

El camino que he escogido desde el conocimiento de la Madre Tierra me ha permitido seguir reafirmando mi identidad, sentir de manera profunda lo que vivieron mis ancestros, el tener la oportunidad de viajar en la historia por medio de los escritos que se han documentado de mis abuelos, de los sabios que vivieron de manera pacífica y armónica con sus territorios, antes y durante la llegada de los colonizadores y fueran despojados de sus pertenencias y muchas costumbres que los identificaban. Este camino se me ha facilitado por mi cercanía con la Comunidad, por mis buenas relaciones con los mayores, los niños y jóvenes, por el trabajo con mis hermanos de la escuela; por vivir y sentir juntos lo que sucede a diario en nuestro territorio; por hacerme parte de ellos en un círculo armónico y único que nos nutre de fuerzas y valentía para seguir el proceso comunitario desde la Escuela, el Gobierno y el Territorio.

El paso por Madre Tierra me ha hecho extender y valorar más el conocimiento de mis mayores, de mis ancestros; en ellos existe una pedagogía ancestral capaz de orientar y de enseñar hacia el buen vivir con la tierra, de aprovechar racionalmente sus bondades y hacer parte de ella.

He entendido que mis abuelos conocen la medicina tradicional, el arte ancestral, se entregan totalmente a la familia, defienden su territorio, defienden su comunidad y tienen una manera muy particular de vivir y ver el mundo; merecen admiración, pero lo cierto es que se está perdiendo el respeto hacia ellos por parte de los niños y jóvenes de la misma comunidad, no se valoran sus consejos, no se valora su arte, en tanto que se está banalizando, no se valor su medicina ancestral y se está perdiendo en la comunidad dicho conocimiento. ¿Cuáles serán los motivos de estas pérdidas? ¿Será que ya la medicina se ha perdido junto con el bosque? ¿Será que ya no hay quien se interese por saber este conocimiento? ó ¿no estará funcionando esta medicina?, son interrogantes que llegan y me

elevan nuevamente a la vida de los ancestros; otro de los aspectos que no se valoran son los pensamientos cosmogónicos de nuestros abuelos y ancestros.

También además de guiarme para saber interpretar más a fondo los procesos comunitarios, me han permitido conocer seres que son capaces de transformar vidas, de guiar por los buenos caminos en armonía con la Pacha Mama, con el territorio, con la comunidad, con los abuelos y con las mismas familias. (Foto 1)

2. Justificación

Es necesario que nuestros sabios y sean partícipes de la transición del conocimiento, que se les permita de alguna manera que nos enseñen sus saberes pedagógicos tan fundamentales para nuestras futuras generaciones, que desde la maestría de la Madre Tierra se sigan forman seres de lucha, con buenos principios de respeto por el otro, por la naturaleza, por la tierra, por el agua y por la vida misma de aquélla.

La educación en las comunidades indígenas y campesinas debe estar ajustada a unos currículos según las costumbres, los contextos y los territorios en las que se encuentran asentadas, asimismo, debe existir una inversión presupuestal que responda a las necesidades requeridas por la misma, entre estas, maestros como líderes que orienten la educación de las comunidades indígenas.

Una de las mejores estrategias implementadas, desde mi punto de vista ha surgido con la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, que ha tenido muchos logros en la cultura y educación de los pueblos indígenas con el incremento de licenciados profesionales comprometidos con el cuidado y la enseñanza por la Madre Tierra, los saberes indígenas, sus lenguas y sus tejidos, sobre todo en el departamento de Antioquia (Universidad de Antioquia (U de A), 2017; Green Stócel, Sinigúí Ramírez y Rojas Pimienta, 2013) y que ahora cuenta con la Maestría impactando positivamente en nuestra comunidad Senú.

Mi experiencia como maestro es de todos los días y no está limitada a una construcción de cuatro paredes, este calificativo lo llevo cuando juego con mis sobrinos, cuando converso con mis abuelos (sabios de la comunidad), cuando voy por el camino conversando con alguien, al momento de visitar y estar en reuniones generales, cuando se está en el campo sembrando o cosechando, al momento de tejer, cuando visitamos el río y los bosques, cuando veo el oso perezoso y aprendo de su paciencia y de su tranquilidad espiritual, cuando veo las garzas alineadas por una garza líder y cuando veo la misma naturaleza interactuar con nosotros mismos, todo esto de ser maestro me convierte en un estudiante, más desde mi propia experiencia en relación con la madre tierra, en entorno comunitario y territorial.

Es de resaltar que en todo este proceso educativo de enseñanza y del aprendizaje se han visto transformados positivamente mis hermanos y estudiantes del centro educativo y comunitario, debido a que de mis conocimientos adquiridos en la Maestría se ha logrado transmitir gran parte

de ellos, como es el respeto por los seres vivos, el cuidado de los bosques, el buen uso de la tierra, el respeto por la identidad del otro y la afirmación de nuestra descendencia indígena Senú.

(foto 2).

La comunidad tiene mucho que decir y qué enseñar, sus tradiciones, sus costumbres, sus rituales, su diario vivir en contacto directo con la Madre Tierra, sus plantas medicinales, su constante lucha por demostrar que, si somos capaces de hacer una educación propia, e intercultural. La Facultad de Educación de la U de A con el programa Madre Tierra ha estado aportando sus granitos, a esta gran apuesta comunitaria, así como también la Organización Indígena de Antioquia en su lucha por la reivindicación de los pueblos indígenas y la administración municipal de San Pedro de Urabá, con el reconocimiento de las comunidades en el municipio, convirtiéndose así, en partes importantes del proceso educativo comunitario.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Explorar relaciones entre la Comunidad y la Escuela para fortalecer la identidad cultural Senú, desde a articulación entre valores culturales y la propuesta educativa.

3.2 Objetivos específicos

- Indagar percepciones de la Comunidad sobre la relación de la Escuela con el fortalecimiento de la Cultura Senú.
- Actualizar la descripción de la Cultura Senú, del Municipio de San Pedro de Urabá. Sistematizar expectativas y propuestas de otras comunidades Senúes, maestros y directivos del municipio, San Pedro de Urabá, frente a la educación indígena e intercultural.
- Diseñar una programación y un calendario Senú para la Escuela, con la participación de la Comunidad.

Aprendizajes de lo metodológico

Los datos sobre los cuáles fundamenta este estudio fueron recogidos en el transcurso de un año entre las personas de la comunidad indígena *Ébano Tacanal*, en las cuales se encontraban padres de familia, estudiantes, docentes y personas con sentido de pertenencia, por el Centro Educativo en la comunidad, para tratar estos datos sobre la relación de la comunidad, sus perspectivas quehaceres y aspiraciones que tienen con el Centro Educativo. El Proyecto comenzó desde un pensamiento por querer recuperar tradiciones culturales desde la Escuela en las comunidades indígenas del municipio de San Pedro de Urabá y fue aprobado como Proyecto de maestría por la Universidad de Antioquia, en la Facultad de Educación, en la línea Madre Tierra, donde sería desarrollado en el transcurso del programa Maestría en Educación – Madre Tierra. La información en principio se planteó para todas las comunidades indígenas del municipio, pero debido al corto tiempo y a los pocos recursos económicos se hizo necesario aplicar los esfuerzos

en la Comunidad Indígena *Ébano Tacanal* donde se halla la sede principal del centro educativo. Cabe resaltar que como investigador también hago parte de la comunidad y he venido conociendo el escenario e interactuando desde hace aproximados cuatro años como miembro activo, líder y docente; donde mi relación ha sido de integración con los otros líderes para mejorar las condiciones de vida para nuestra comunidad. Para comprender el escenario y los participantes ha sido necesario convivir con ellos, hablar con los abuelos, con los padres de familia, con los afiliados a la Comunidad, caminar el terreno día a día, sentir las necesidades que se presentan con los estudiantes en el Centro Educativo y en sus hogares, escuchar y ayudar a encontrar respuestas a las necesidades de los participantes del Centro, escuchar y aceptar sus sugerencias, observar sus actividades que ejercen a diario y ser amigo, maestro, estudiante y hermano de cada uno de ellos. En todo este proceso ha existido una buena colaboración por parte de la comunidad lo cual ha permitido afianzar la relación entre todos nosotros como comunidad.

Iniciamos nuestro trabajo utilizando los dos enfoques de investigación², tanto cualitativo como cuantitativo, es decir, un enfoque mixto con preponderancia cualitativa. Dado que, desde la perspectiva cualitativa “hay una realidad que descubrir, que construir, que interpretar; la realidad es la mente” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2010, p. 11), además, como lo menciona Gutiérrez (1993, p. 4-5), desde esta mirada “es inaceptable desligar pensamiento y realidad, y se tiene la convicción sobre una realidad modelada y construida por nuestros pensamientos, en donde investigamos según cómo formemos parte de esa realidad y desde nuestra perspectiva y posibilidad para conocerla”, así como también, se utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o para afinar preguntas de investigación que ayuden en el proceso de interpretación.

Por otro lado, desde el enfoque cuantitativo, se aplicaron técnicas como la encuesta que permitieron observar a la comunidad, a partir de su relación con la Escuela, desde fortalecimiento o desmejoramiento cultural en los estudiantes y en la comunidad, estas fueron asumidas en diciembre de 2016. Se tuvo en cuenta que, el sujeto de la investigación es un ser que hace parte de la comunidad, y estaría muy atento a sus emociones y su subjetividad, de tal forma que se pudieran lograr los propósitos de este estudio. Se aplicó un cuestionario cuantitativo tipo encuesta, para recoger datos de los estudiantes en el *Centro Educativo Rural Indígena Tacanal*, padres, madres, líderes y sabedores. Para la recolección de los datos de la encuesta se buscó a dos estudiantes egresados del Centro Educativo con el fin de evitar tensiones al momento, cuando los participantes

diligenciaban la encuesta, dado que se previó que podría responderse de manera más sincera teniendo al mismo investigador o docente aplicando el cuestionario. La recolección de la información por medio de la encuesta tomó dos días por el conocimiento previo que se tenía del terreno, la cantidad de participantes y las cercanías de los hogares de los mismos.

Asimismo, las técnicas utilizadas en la parte cualitativa permitieron obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, percepciones, significados, prácticas y otros aspectos de la cultura), por lo tanto las entrevistas fueron abiertas o informales a líderes y miembros de la comunidad, dos encuentros comunitarios para socializar la investigación, un taller para el diseño del calendario comunitario del cual no se logró el objetivo, por razones ajenas a este estudio² pero se redactó un avance para la creación de este calendario, también se indagó con observación participante durante todo el proceso de investigación, revisión documental hallado en los archivos comunitarios del secretariado, visitas a otras comunidades indígenas del municipio, de las cuales se obtuvo información por medio del lenguaje escrito, gráfico plástico, verbal y no verbal, así como visual.

Parte de la organización metodológica se realiza a partir de la propuesta del doctor Roberto Hernández, el cual no parte de la mirada de paradigma, sino que nombra lo cualitativo y cuantitativo como enfoque. Hernández, et al. 2010.

El análisis de la información, se organizó por carpetas físicas y virtuales. Luego se transcribieron las entrevistas, se tabularon las encuestas; al mismo tiempo se fue codificando según la información resultante. Luego la reducción categorial desde la propuesta de análisis de Hernández et al, (2010) en la cual para el tipo de investigación mixta el análisis se cumplió de la siguiente forma:

El análisis cualitativo comportó organizar la información recogida, transcribirla a texto, cuando fuera necesario codificarlos. La codificación tuvo dos planos o niveles. Surgieron unidades de significado y de categorías. Del segundo, emergieron temas y relaciones entre conceptos. (Hernández et al, 2010, p. 362, 406). La organización de las unidades de significado se efectuó a partir de un símil con la mazorca de maíz.

² Parte de la organización metodológica se realiza a partir de la propuesta del doctor Roberto Hernández, el cual no parte de la mirada de paradigma, sino que nombra lo cualitativo y cuantitativo como enfoque. Hernández, et al 2010

También se trianguló parte de la información colectada con autores e investigadores del campo de la diversidad e interculturalidad, así como, con sabedores de la cultura y participantes del estudio.

Para la construcción de la unidad didáctica que fue planteada como una prueba piloto antes de presentar los resultados finales con estudiantes del C.E.R.I.T. se decidió, por recomendaciones de los asistentes durante la segunda presentación del Proyecto, que sería bueno no se cumpliera por el poco tiempo restante para el trabajo de campo y la presentación del informe. Sin embargo, se desplegaron actividades que originaron información útil para la continuidad de este propósito.

Tipos de participantes

Este estudio se asumió con la conformación de dos tipos de participantes y, a la vez, estos se dividieron en varios grupos: a) participantes internos y, b) participantes externos intercomunitarios.

El municipio San Pedro de Urabá y sus veredas y comunidades no es ajeno a las afectaciones por el conflicto armado que vive el país, lo cual implica desde el contexto real el cambio de agendas a última hora.

Grupo a. Los participantes internos fueron todas las personas participantes pertenecientes a la comunidad indígena *Ébano Tacanal*, se distribuyeron en tres grupos.

Grupo 1º. Pertenecieron los estudiantes de los grados 6º. a 9º. cuyos criterios fueron: expresaran el deseo de participar en la investigación y que contaran con permiso de su acudiente.

Grupo 2º.: Padres de familia. El criterio, voluntad y la disponibilidad para participar.

Grupo 3.: Líderes y sabedores de la comunidad que no eran acudientes pero que prestan sus servicios comunitarios con el Centro, este grupo fue denominado como vinculados al censo comunitario para distinguirlos de los otros dos grupos. Al igual que los otros participantes también expresaron su voluntad en participar con la investigación.

La encuesta fue aplicada únicamente al grupo interno, y es de aclarar que los encuestadores no tuvieron en cuenta la recomendación de clasificar a cada encuestado en un grupo, sin embargo, por los análisis en los rangos de edad y la pregunta ¿Tiene hijos – hijas matriculados en la escuela?,

con estas respuestas se pudo identificar la cantidad de participantes en cada grupo. El total de participantes definitivos para la encuesta fue de 30 personas.

Grupo b: Participantes externos intercomunitario, conformado por delegados (estudiantes, profesores, padres y madres, sabedores) de las comunidades *Ébano Tacanal, Tacanal, Bella Luz, Naranjal y de la administración de San Pedro de Urabá* como de algunas instituciones educativas del municipio.

El resto de la información se recogió desde la observación directa participante de la vivencia diaria con la comunidad y las relaciones directas con los procesos educativos y comunitarios. Información basada en la revisión y en análisis de los archivos comunitarios y escolares, donde han quedado diversas realidades de vida y acontecimientos que se acumulan en los textos escritos por los propios miembros de la comunidad.

Capítulo Tercero: Resultados

Allegando un Horizonte para Comprendernos

Presentamos algunos conceptos que ha sido necesario allegar y reflexionar a lo largo de esta investigación. El primero de ellos tiene que ver con entender la configuración de identidad étnica, discusión urgente, dado que las comunidades Senúes de todo el territorio colombiano han sufrido un proceso de abandono y de colonización de sus prácticas y expresiones que le identificarían como una etnia indígena, con diversidad y distinción del pueblo rural campesino o mestizo urbano Fals Borda (2002: 22A-23A, 23B).

Como resultado de la indagación en otros estudios y material publicado, es posible entender la identidad como un proceso que inicia en el momento cuando se empiezan a reflejar las diferencias entre el “yo y el otro”, o bien, entre “nosotros y ellos”. Esta se va conformando por el contexto, las relaciones, las condiciones socio- históricas y las influencias en las cuales se encuentra inmerso el individuo o el grupo social (Calhoun, 1994; Reyes, 2009; Estupiñán y Agudelo, 2008). La construcción de identidad conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones, que significan, a su vez, compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos (Estupiñán y Agudelo, 2008).

Al parecer existen identidades personales en las cuales el individuo comporta cualidades propias de su yo, lo cual se entiende desde su deseo y toma de decisión individual, desde su ser o

yo personal. También existen, identidades denominadas cualitativas (de cualidades), en las que estas se asemejan con las de otros individuos, formando así identidades cualitativas colectivas que pueden llegar a ser universales (Tugendhat, 1996). En este estudio nos referiremos más específicamente a lo que se viene reconociendo como identidad cultural de los grupos sociales, pueblos o comunidades que, según González (citado en Molano, 2007, p.73), afirma que,

“La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente desde múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias”.

Asímismo, Mercado Maldonado y Hernández Oliva (2010, p. 241) refieren que:

“Consideraremos a la cultura como un sistema de creencias, valores, normas, símbolos y prácticas colectivas aprendidas y compartidas por los miembros de una colectividad, que constituyen el marco de sus relaciones sociales. Decir que la cultura es un sistema de creencias, valores y normas implica que los miembros de cada sociedad generan un conjunto de máximas, a partir de las cuales dan sentido a sus acciones e interpretan los acontecimientos de la vida diaria; de ahí que se diga que la cultura es "[.] el medio en el cual los individuos se forman y del cual extraen las claves y contenidos explicativos así como el instrumental descodificador, interpretativo y valorativo que les permite interactuar con el resto de las personas que integran o comparten tal cultura”

La configuración de la identidad cultural no está exenta de tensiones, ha sido motivo de cohesión, pero también o de conflicto, por el miedo o la confianza a la diferencia del otro, por provenir de otro mundo, de otro contexto, con otra historia y que debe ser aceptado, rechazado, destruido o tenido como indiferente. A nivel internacional varios países se unifican al identificar que existen conexiones culturales semejantes entre ellos y otros, entran en choque por encontrar diferencias entre las culturas y no aceptar lo diferente, por imponer lo que los representa (Talens, 2013; Huntington, 2001; Fukuyama, 1990).

Existen países en América Latina, cuyo interior está compuesto por varias identidades culturales étnicas y que se denominan multiculturales o pluriétnicos como es: México, Perú, Venezuela, Guatemala, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y el Estado Colombiano (Bengoa, 2007; Mallaren, 1998; Barié, 2003; Const., 1991. Art, 7 y 8). En estos Estados, diferentes grupos y

pueblos de comunidades indígenas hemos mantenido una resistencia con el fin de proteger nuestra identidad cultural y nuestros derechos indígenas (Barié, 2003; Walsh, 2010; Sánchez, 1999), y hemos

visto la Escuela como medio para transmitir nuestra identidad cultural Larraín América (2013).

Identidad cultural Senú. En este estudio se entiende identidad como la pertenencia consciente a una cultura, a la diferencia o a la distinción que existe entre personas o pueblos de acuerdo a las lenguas, las relaciones comunitarias, las concepciones del trabajo y la familia, y los modos complejos de simbolizar los procesos sociales que, en su conjunto, pueden ser transformados con el tiempo por las diferentes manifestaciones en la historia como la desigualdad (Canclini, 2004). Será por tanto útil para comprender procesos de transformación y de creación identitaria de la comunidad en estudio.

Para hablar de la identidad cultural Senú hay que remontarse a muchos años atrás e integrar los territorios e historias que antecedieron a los actuales senúes que aun existimos en territorios reducidos, con historias perdidas y tradiciones olvidadas.

Los senúes hemos habitado en la región Caribe desde los siglos anteriores a la era cristiana, como grupos emparentados que combinábamos la práctica de la pesca y de la caza con la agricultura de tubérculos. Poseíamos un sistema económico variado, estable y productivo y fuimos herederos de largos procesos de evolución cultural de la costa Caribe. (Plazas y Falchetti, 1986). Tradicionalmente existían tres provincias, estudiadas por antropología

... una gran zona relacionada cultural, económica y políticamente: las provincias de Finzenú, Panzenú y Zenufana que involucraban las hoyas de los ríos Sinú, San Jorge, Bajo Cauca y Nechí. Según las crónicas, estas zonas estaban gobernadas por tres caciques emparentados y jerarquizados, y cumplían funciones económicas complementarias: la depresión inundable del bajo San Jorge, o Panzenú, era zona de producción masiva de alimentos; el Zenufana, era tierra de mineros que explotaban para el comercio los ricos aluviones del Cauca y el Nechí; y el Finzenú, era tierra de especialistas, orfebres y tejedores. (Plazas y Falchetti, 1986, p. 72).

Ahora, acercándonos más al territorio de la comunidad Ébano Tacanal, según Arteaga (2008) citado por Vélez, Velásquez, Alean, Lopera y Torres (2016, p. 23- 24),

La margen izquierda del río Sinú ha permanecido marginada a pesar de sus ciento veinticuatro kilómetros de franja costera, tierras de buena calidad, estar situada en medio de los

golfos Morrosquillo y Urabá, contar con fuentes de agua (ríos, ciénagas, caños, quebradas y arroyos), biodiversidad y un apreciable potencial agropecuario y turístico. Por estar ubicada entre el río Sinú, la serranía de Abibe o Las Palomas y el mar Caribe la convierte en objeto de estudio económico, ambiental, cultural y geopolítico de gran importancia.

Este territorio presenta identidades que abrigan culturas y prácticas locales de educación con perspectiva Senú, con sentido identitario, propio de la huella Senú en la comunidad *Ébano Tacanal* con las especializaciones que aún se mantienen en la elaboración de tejido para diferentes objetos como el sombrero vueltaio que favorecen el sustento de varias familias en la comunidad y el mantenimiento de la identidad cultural y tradicional.

Evidentemente la identidad étnica y cultural puede constatarse con solo llegar a *Ébano Tacanal*, asimismo, como describe Fals Borda, (2002: 22A) a los indígenas Senú: piel cobriza, baja estatura, pelo lacio, ojos pequeños negros, imberbes. La vivienda se construye con técnicas aborígenes; en la agricultura y el tejido de la caña flecha que da la marca del indio. (Foto3)

Valores de la cultura Senú y expresiones artesanales.

Un valor es definido por Frondizi (1995), como cualidades depositadas o incorporadas en cada ser humano y en las comunidades o pueblos, además, pueden distinguirse según cada depositario y ser esenciales para cada uno. Existen distintos tipos de valores de los que echamos mano para acondicionar nuestra existencia [...], entre esta cabría incluir: los sensibles, útiles, vitales, estéticos intelectuales, morales y religiosos (Cortina, 2001). Los valores representan los más elevados ideales de las culturas, los cuales deben ser trabajados por la familia y la Escuela como instituciones reproductoras de la cultura.

Por su parte las expresiones artesanales en el caso de las comunidades indígenas Senú, han sobresalido principalmente las trabajadas a partir del procesamiento de la caña flecha como el sombrero vueltaio, las manillas, los aretes, entre otros, no obstante, hay otras expresiones que se han ido relegando como el trabajo con la orfebrería y cerámica. (Acosta, 2013). Hasta aquí, los conceptos que acompañarán este estudio.

Las comunidades como las culturas se transforman y viven dinámicas complejas, de acercamientos y de disputas. Entre las características de las comunidades que se reconocen como

Senú del Urabá Antioqueño y habitan en tierras originarias³ las cuales han sido despojadas a través de procesos de colonización violenta permanente en Córdoba y el Urabá como lo refieren Rubio, Ramírez, Fandiño, Gonzalo y Mesías (2004) y para luego entrar en procesos de negociación y compras de tierra y ser devueltas a las comunidades a través de títulos colectivos. Periódico EL MUNDO (05/01/2015).

Otra característica de las comunidades Senú es la transformación radical en el uso de la lengua castellana, la cual desplazó la lengua materna. No obstante, se conservan partes de la lengua ancestral desde el uso de toponímicos, expresiones onomatopéyicas y lenguaje iconográfico como el del tejido Senú, en el cual aún hoy se escribe la historia, los sueños, etc. (Fals Borda, 2002: 22A; Larraín América, 2013

Para ver más sobre historia del pueblo Senú ver Cultura Senú, Currículo y Ciencias Naturales, David de Jesús Acosta Meza, 2013.

Montes Rotela, Quessep Tapia, Redondo Martínez, Lastre Meza, 2013, p. 82). La construcción de la casa Senú, es otra característica en el sentido de que para esta se tiene en cuenta una geometría ancestral relacionada con el territorio donde va a construirse, las casas caminan, o se trasladan de un lugar a otro, se bautizan, se enferman (Zamora, 2015; Romero Peñate, 2015; MuisKanoba, 2014).

Las comunidades indígenas Senú del departamento de Antioquia, tradicionalmente han puesto nombres de árboles a sus resguardos o comunidades, por ejemplo, mencionando algunas del municipio de Necoclí tenemos las comunidades Senú Bocas de Palmita, Caracolí, El Volao y Varasanta, del municipio de Turbo tenemos el Mango, de Arboletes tenemos la comunidad de Canime. Asimismo sucede en San Pedro de Urabá con las comunidades de Ébano Tacanal, Polvillo y Naranjales que también son nombres de árboles. Edicto Suarez, cacique de la comunidad Ébano Tacanal, refiere que “hay un acuerdo entre las comunidades o zona que todas las comunidades Senú deben llevar el nombre de un árbol, que para Ébano Tacanal, el nombre de Ébano fue puesto por ser un árbol fuerte y duradero, es una madera que no se pudre fácil, éste es usado para puentes, varazón de la caza y horcones, normalmente”. (2017).

³ Para ver más sobre historia del pueblo Senú ver Cultura Senú, Currículo y Ciencias Naturales. David de Jesús Acosta Meza, 2013

Las comunidades indígenas de Naranjales, Ébano Tacanal y Bella Luz, se encuentran ubicadas en las veredas Las Pavas, San Jacinto Cedro y El Rayo, respectivamente. (Mapas 1 y 2)

Contexto Actual de la Comunidad Participante

En el municipio de San Pedro de Urabá, departamento de Antioquia, existe un reconocimiento de cuatro comunidades indígenas Senúes las cuales son reconocidas con los nombres de *El polvillo*, *Ébano Tacanal*, *Naranjales* y *Bella Luz*. Cada una de estas comunidades se han organizado y han formado grupos de jóvenes, mujeres y un grupo especialmente de gobierno local, tipo cacicazgo, que representa a las cuatro comunidades a nivel municipal denominado Cabildo Mayor Indígena de San Pedro de Urabá. Estas comunidades comparten un territorio del cual se goza actualmente en las cabeceras del Río San Juan perteneciente al corregimiento Alto San Juan del municipio. A continuación, una breve reseña⁴. La comunidad a mediados del Siglo XX sufrió un desplazamiento del resguardo de San Andrés de Sotavento-Córdoba. Este resguardo, el cual hace parte de una tradición milenaria sólidamente respaldada por evidencias de tipo arqueológico y etnohistórico, entre las cuales, la más destacada es los restos de una ingeniería hidráulica que utilizaron los zenúes para adaptarse a las crecientes de los ríos Sinú y San Jorge (...) (Méndez, 2012). Asimismo, puede confirmarse que los Zenúes estuvieron extendidos por la Serranía de Abibe como lo evidencian los hallazgos de elaboraciones metalúrgicas encontradas en diferentes municipios como el de San Pedro de Urabá (Falchetti, 1994). (Foto 4)

Este desplazamiento, se entiende como volver al hogar y vivir nuevamente en relación con la Madre Tierra, así lo podemos analizar cuando leemos a dos mujeres, refiriendo al Ministerio del Interior durante el estudio etnográfico aplicado a la comunidad en el 2012, lo siguiente: Edelmira Ayala “...*todos los hijos están estudiando, ellos estaban donde mi mamá por allá en Cocuelo Medio, mi mamá es de San Andrés y los papás de mi mamá también...mi papá es de las Palomas, me cuentan ellos que por allá no había trabajo, el papá de mi abuelito se vino por aquí a pasear que había bastante lote baldío, después mi abuelito se fue a buscar a mi abuelito, y se vinieron, después se fue mi abuelito a buscar a mi abuelita, ellos hicieron a mi papá en las palomas, ya después mi abuelita alumbró a mi papá y después de seis meses se vinieron por acá mi papá se hizo hombre aquí... Mi abuelito le dijo al otro abuelito vámonos palla que esta bueno... mi papá*

⁴ Tomada de concepto etnológico de la comunidad formulado por el Ministerio de Interior, año 2012

se hizo grandecito y se juntó con mi mamá... después se fracturó mi papa una pierna y le partió todo esto, bueno se llevaron a mi papá como a las 10 de la noche, yo estaba pequeñita como de diez mesecitos, se llevaron a mi papá y quedé yo con mi mamá por aquí donde existía el león el tigre tooo⁵ eso... Por aquí estaba una casa de un señor juez y mi mamá se vino en la madrugaa... a mi papa del ají lo llevaron a Rio Nuevo cerquita de valencia, de Rio Nuevo lo llevaron en chalupa, papa malo y mami atra... bueno mami no alcanzo a llega, cuando veníamos por alláaaa lejo venía el tigre persiguiéndonos, mi mamá adelante con mi hermano, mi mamá dice que oía el tigre donde venía, y como a las nueve de la noche el tigre atrás y el tigre atrás, llegamos donde un señor julio y le dice ve ordeñándote y le dejás, mi mamá a veces le llenaba poquito a veces bastante.... Cuando llegamos a esa quebrada iba el tigre y ese berrido tan feo, porque el agua le perdió las huellas, bueno subimos y a lo que subimos ya pa'riba canto... bueno mi mama cogió otro aliento y llegamos como a las diez de la noche allá y mi abuelito cogió la escopeta, cuando llego donde un tronco y mi abuelito lo esperaba y el tigre chillaba pero se devolvió... a mí me levantaron con puro tetero y mi mama se fue pa onde mi papa, como un año ya llego mi papa tooo remendado porque le colocaron plata, aluminio unos anillos, ya duro pai como ocho meses, ya se lo llevaron otra vez pa sacarle eso, nos fuimos ya le sacaron eso duramos como una año y nos vinimos seguimos trabajando toos esos callos de arroz, quedo mi abuelito tumbando montaña, sembrando y matando ese zaino que abundaba por aquí....

Esas montañas grandiosisimas había bastante, cuando mi papa empezó a abrir los ojos todavía era más feo, cuando yo comencé a levantarme también ... pero ya hoy en día no... ya por aquí casi ni burro, puro en moto... anteriormente tenía que ser en los pobre burritos y barro a la cintura, esos aguaceros, la montaña, pa sacar uno la cosecha no era a san Pedro... las cosas hoy en día tooo a cambio porque uno iba a a comprar un kilito de azúcar con un peso, y que no compraba, se vestía, vestía toa la familia y le quedaba plata, pero hoy en día no, la vida que estamos viviendo es una vida dura... mi esposo es de San Andrés, con mi esposo nos conseguimos ya por aquí... ” (Méndez, 2012). Doña Alicia hoy, al igual que sus hijos y otras familias se dedican, no de manera permanente, al tejido de la cestería y a la trenza del sombrero vueltaio, sin perder la tradición.

⁵ Se transcribe tal y como se escucha con su tonalidad las palabras

Esta gran familia de *Ébano Tacanal* está distribuida en diferentes veredas, así: Tacanal (una familia), San Juancito Cedro – Ébano Tacanal (treinta y dos familias), y Alto San Juan (cinco familias) del área rural del municipio de San Pedro de Urabá, además cuenta con población en la vereda Cocuelo Limón (cuatro familias) del Corregimiento Cocuelo Medio del municipio de Valencia en el departamento de Córdoba, para un total de cuarenta y dos familias con 156 personas, esta situación no debe extrañar, debido a que la mayor parte de familias tienen pequeñas áreas de tierra donde han construido sus casas y el casco urbano para salir a comerciar y vender sus productos, es el municipio de San Pedro de Urabá. (Foto 5)

El Centro Educativo cuenta con sesenta y tres estudiantes; distribuidos entre preescolar y décimo grado, un avance en la parte educativa que ha evolucionado a paso agigantado. (Foto 6)

Ubicación y acceso a la comunidad *Ébano*

San Pedro de Urabá: Según información del Centro de Documentación e Información Municipal (CDIM) (2017) en el documento técnico del Plan Básico de Ordenamiento Territorial San Pedro de Urabá, Antioquia (PBOT) (1999), San Pedro de Urabá fue fundado a partir de los años cincuenta por los Sinuanos que le huían a la violencia sociopolítica (...) A mediados de 1948 llegaba el primer colono a donde se levanta San Pedro de Urabá. En la página web de Antioquia Interactiva (2017), se encuentra que fue erigido como municipio por el gobierno, en el año 1978 con el nombre actual de San Pedro de Urabá. Límites San Pedro de Urabá limita al oriente con los municipios de Valencia y Montería, del departamento de Córdoba, al occidente y sur con Turbo y al norte con Arboletes. Las vías terrestres que permiten el acceso desde el interior del país a San Pedro de Urabá son por el lado de Turbo, por Apartadó y por Montería.

Las características climáticas del municipio son: “húmedas hacia el sur, donde nace el río San Juan, y un poco más secas al norte. El municipio tiene una temperatura promedio de 28 °C y un régimen de lluvias bimodal, con una precipitación anual de entre 1500 y 2000 mm” (Alcaldía San Pedro de Urabá, 2017).

Sobre la población de la Escuela

El área geográfica donde se encuentra el Centro Educativo Rural Indígena *Ébano Tacanal* (anteriormente Edinson Mejía), está ubicada en la comunidad indígena *Ébano Tacanal* sobre la Serranía de Abibe del municipio de San Pedro de Urabá a los 8°12'25.87" N 76°21'17.85" O – datos tomados de Google Earth (2017).

Ébano Tacanal, esta gran familia se encuentra asentada entre los límites del departamento de Antioquia y Córdoba, en las estribaciones de la serranía de Abibe al sur del municipio de San Pedro de Urabá, a unos 9 km aproximadamente, donde el acceso desde el casco urbano hasta la comunidad es, en parte, carretera destapada y camino de herradura. Su economía se basa en la agricultura, donde se cultiva plátano, yuca, arroz, maíz, alternado con la cría de animales para el consumo familiar y, trabajando en artesanías propia de nuestra identidad cultural, el más destacable y en mayor escala es el sombrero vueltiao, aunque se incluyen otros objetos artesanales.

En la comunidad indígena *Ébano Tacanal*, en su totalidad, esta gran familia, vive en precarias condiciones, debido a que sus recursos económicos son muy deficientes, lo cual no les propicia lo suficiente para conseguir y abastecer sus necesidades primarias, como son educación, salud, alimentación y vivienda digna, lo cual impide el avance educativo grado a grado, la obtención de los materiales necesarios y desplazamientos que posibiliten un mejor rendimiento y rápido desarrollo en el aprendizaje escolar de los niños, niñas y jóvenes, donde se busca (desde la enseñanza y la educación) que se apropien del conocimiento y de la investigación de su propia cultura. Debido a toda esta problemática se ha hecho necesario recurrir a entidades gubernamentales o sectores privados que favorezcan al fortalecimiento y adquisición de recursos para que esta comunidad se apropie del conocimiento, donde desarrolle con compromiso el hábito de estudio, que los conlleven a disfrutar del desarrollo científico, tecnológico y cultural de la zona donde están asentados y otros como el de las ciudades.

Comunidad y Escuela

La Escuela es una entidad que triunfa desde las perspectivas que se ha enfocado la educación occidentalizada (Pineau, 2001). En esta educación ha imperado el carácter del sistema educativo occidental colonial y subordinador, razón por la cual las comunidades o pueblos originarios hemos perdido drásticamente gran parte de nuestra identidad cultural y para recuperarla, fortalecerla y mantenerla, nuestros pueblos han visto la educación intercultural como una de las

mejores alternativas ajustándola a la cosmovisión y necesidades de la vida indígena (Bolívar, 2004; Ruiz, 2014; Martínez, 1997; Walsh, 2009; Acosta, 2013).

Colombia, un país pluriétnico y multicultural presenta para el año 2007 87 pueblos indígenas entre los cuales se encuentra el pueblo Senú (DANE 2007), que a la par con los otros pueblos han mantenido la resistencia en medio de la opresión, de la subordinación y de la colonización desde la llegada de los colonos (Acosta, 2013). Los indígenas nos hemos cansado de tantos siglos de colonización, para tal efecto, a partir de 1971 se empiezan a organizar movimientos para visibilizar el atropello a la cultura indígena y su revitalización a partir de la educación (Bolaños y Tattay, 2012; CONTCEPI, 2013). Es así cómo hoy tenemos y se fortalece el Sistema Educativo Indígena Propio (Decreto 2500 de 2010), que empieza a implementarse en muchas instituciones, centros y escuelas de las comunidades indígenas del país y, en el departamento de Antioquia se apoya con las políticas educativas y el componente de educación de la Organización Indígena de Antioquia, fortaleciendo el enfoque diferencial adaptado al territorio, estableciendo estrategias para lograr avance en una educación propia.

Por su parte, el Plan de Desarrollo Departamental de Antioquia está regido por los principios de atención a la diversidad: de condiciones, orígenes y culturas, es decir, por una parte se espera, que, con las poblaciones indígenas se permita desarrollar una educación que responda a las características, a las necesidades y a las aspiraciones de los grupos étnicos, potenciando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo (PDD de Antioquia, “PENSANDO EN GRANDE” 2016-2019, pág. 317).

Sin embargo, a nivel municipal, en el Plan de Desarrollo 2016-2019 de San Pedro de Urabá, en su componente, “EDUCACION CON OPORTUNIDAD PARA TODOS” no se tiene en cuenta la oportunidad de una educación étnica que potencie la identidad cultural de las comunidades Senúes del municipio; se muestra más interés en fortalecer la cultura general, busca fortalecer, incentivar y propiciar el sentido de pertenencia por la cultura del pueblo y de la región, mediante programas que tengan como propósito central impulsar las acciones que contribuyan a la valoración del patrimonio cultural, como también las diversas manifestaciones y eventos culturales organizados en esta municipalidad. Esto deja de manifiesto que a la comunidad indígena Ébano Tacanal, al igual que a las otras comunidades se, les ha tenido poco en cuenta en la organización del plan de gobierno municipal.

Se cuenta en el municipio, con el Centro Educativo Rural Indígena Tacanal (C.E.R.I.T.) del Municipio de San Pedro de Urabá que fue iniciado en el año 2012 en las comunidades indígenas Ébano Tacanal, Naranjales y Bella Luz. Este estuvo anexo a otras instituciones públicas, cuyos directores eran flexibles en cuanto a la educación impartida en la comunidad a nivel de cultura. Actualmente, el C.E.R.I.T. cuenta con una resolución reciente creada en noviembre del 2015, sin embargo, no se tiene claro cuál es la función del Centro Educativo, desde el pensamiento comunitario Senú por cuanto no ha existido una integración comunitaria que redefine la dirección educacional en la comunidad en términos de la cultura y el municipio, es por tanto que se dio inicio con esta investigación, indagando las primeras preguntas relacionadas con el centro educativo y la integración o participación comunitaria en el desarrollo educativo y cultural Senú de los estudiantes y la comunidad, desde la articulación con valores culturales y expresiones artísticas.

Para este estudio interesó la aproximación específica a comunidad indígena o comunidad étnica para la cual se concluye una definición desde Navarrete (2008), como comunidades o pueblos descendientes de otras comunidades originarias que habitaban el territorio actual del país, al iniciarse la colonización y que presentan también diversos significados culturales, formas de vida distintas, económicas y políticas que están amenazadas por fuerzas externas que le son completamente ajenas, las cuales amagan con destruir lo más valioso y de más auténtico, que tienen.

Para profundizar en el concepto de comunidad existen diferentes definiciones vistas desde las diversas áreas del conocimiento, comunidad humana, comunidad biológica, pero que todas hacen referencia a un tipo de agrupamientos de seres vivos o seres que tienen la capacidad de reproducirse y que tienen o comparten algo en común (Diccionario de la Lengua Española, 2017; Causse Cathcart, 2009; Decreto 2164, 1995 – Art. 2), dejándose ver, evidentemente que cada una de las concepciones generadas va por su propio lado, formando así grupos de comunidades por separado.

Cházaro Arellano (2012) relaciona o integra al concepto de comunidad las categorías de: tierra, servicio, ceremonia y labor. Se considera que la relación con la tierra es una relación viva, por lo que se trabaja la tierra con el sentir de respeto y sacralidad, en una vinculación. La siembra es sinónimo de vida, como la semilla, las plantas, el agua, las montañas..., y el uso que se hace de estos elementos. Ofrecer de la tierra, al Creador en símbolo de agradecimiento.

Siempre se aprende algo, en todo momento, de cada ser vivo, de cada relación con la naturaleza, de cada oración ofrecida. Se aprende del producto de la tierra y de la voluntad divina. Se aprende de la convivencia humana y del trabajo productivo y sagrado. Se aprende para vivir. Se disponen los sentidos desde de las relaciones, el olor de la semilla y el calor del fuego que purifican, la oración que se expresa y el canto que se ofrece, se escucha. Se dispone el corazón más allá de la mente, para conocer. Se prepara el cuerpo con la danza, el ritmo, el tambor o el aliento. Se aprende a compartir, a servir, entonces se es poderoso.

Todo esto me remonta a pensar que la comunidad es la participación de todos en una constante relación que debe ser de respeto por todos y para todos, el respeto desde el ser más pequeño hasta el más grande, respeto por las plantas, los animales, los ríos, la tierra, el ser humano y los seres espirituales donde existe un constante diálogo entre todos (Bolaños, 2012, p. 244; Ceballos Rocero, Rosas y Tupaz Corral, 2014). Yo diría que es casi como un ecosistema en el que el hombre como ser pensante debe ser el de más respeto hacia todos los demás seres. En este estudio se ha pensado la comunidad más como el grupo de personas indígenas en relación con la educación cultural en la Escuela, pero que vincula a todos los demás seres pertenecientes al territorio en cuanto hacen parte de esta recuperación cultural.

Aquí mismo iniciamos conceptualizando la Escuela con palabras de Freire (1994) ya que es una mirada muy cercana a la propia, como un espacio donde se aprende de la participación de los que la hacen, de los celadores y de las mujeres que preparan el alimento a las directoras, pasando por los alumnos, por las familias y hasta por sus vecinos en la medida cómo esta se va transformando en una casa de la comunidad, donde se aprende a respetar a los diferentes, a vivir la tensión permanente entre la paciencia y la impaciencia, a pensar, a actuar, a crear, a hablar, a amar y a decirle sí, a la vida.

Con este estudio se confirma que en Colombia la Escuela es un escenario de interés para pueblos indígenas, en la configuración de la autonomía y gobierno de su territorio. Un escenario que legitima y, por tanto, reconoce los usos y costumbres de la cultura propia, en tensión constante con la visión globalizante e idealizante del sujeto neoliberal (Angarita Ossa y Campo Ángel, 2015; Vélez, et al, 2016). Para nuestro pueblo Senú, la escuela es vista como el medio, como estrategia o como la vía que permite a las comunidades indígenas la transferencia lingüística y simbólica, para la reproducción de jerarquías y saberes heredados en la tradición como condición de protección de lo cultural. Asimismo, la Escuela permite respetar y propiciar la diversidad cultural, la identidad y

el mejoramiento para el buen vivir, las relaciones intraculturales con los demás pueblos, igualmente permite el rescate de los saberes ancestrales, valores culturales y simbólicos, el desarrollo de una educación propia.

La Escuela es el territorio donde nos movemos, los ríos, los bosques, las personas, la familia... la escuela es parte de la política educativa, parte de la comunidad, parte del territorio y parte de los planes de vida del pueblo Senú. Vélez et al, (2016)

Por otra parte, la relación entre la Escuela y la comunidad indígena no ha estado exenta de tensiones entre muchas razones porque a ésta se le ha impuesto sin consultar, un sistema educativo con contenidos ajenos a las necesidades de sus realidades Vélez et al, (2016). En los últimos veinte años (decreto 804 de 1995; decreto 1953 de 2014.) se viene tratando de construir una educación acorde con las identidades culturales propias y las necesidades locales. En el caso de este estudio la resolución de reconocimiento de la escuela en la comunidad Ébano Tacanal es del año 2015, dado lo reciente, es necesario fortalecer la relación con la comunidad.

Finalmente, estudiando mejor la relación Escuela comunidad y teniendo en cuenta que ésta hace parte del cuerpo comunitario, se dice que son los aquellos son los pieis con los que caminan los sueños de las comunidades.

Cosechando como una planta de maíz

En concordancia con los objetivos planteados en el diseño de este estudio, y según el desarrollo de la misma surge de esta investigación, también la necesidad de expresar desde de un lenguaje con imágenes más cercanas a la cultura Senú, teniendo en cuenta que los usuarios principales de los resultados de esta investigación es la propia comunidad. Por esto se conversó con los mayores y en especial sembradores de la comunidad, se conversó sobre el proceso de cosecha del maíz, y las relaciones que es posible establecer con la comprensión y presentación de una investigación como esta. Estuvimos de acuerdo en que la siembra del maíz es emblemática de la cultura y hace parte de la pervivencia de la identidad el sembrar la tierra, como la sembraban los antepasados, (sin químicos, aunque en la actualidad se ve la introducción de agro tóxicos en algunas comunidades). Esta concepción es común a toda la cultura Senú.

Es un elemento fundamental y soporte de nuestra cultura, de los sistemas productivos y de la soberanía alimentaria de nuestro pueblo. Actualmente conservamos y cultivamos más de 25 variedades criollas de maíz y poseemos una amplia cultura culinaria a base de este alimento sagrado; es por ello que nos consideramos “hijos del maíz” Red Agroecológica del Caribe [RECAR] (2005).

Luego de la conversación, como resultado se presentan los pasos indicados para su cosecha y una posible relación para comprender este Proyecto de investigación, en el aprendizaje de tener en cuenta una imagen que es común a la comunidad para compartir este proceso: (Cuadro. 1.)

Enseñar en nuestro propio lenguaje desde la cultura indígena, la tradición oral, la resistencia indígena, la reivindicación, nuestra vida, nuestra lucha, la cosmovisión, nuestros procesos políticos y nuestra memoria histórica entre otros aspectos, es una práctica educativa que ayuda a mantener viva nuestra comunidad junto con todas las características culturales, sociales e históricas en los espacios de enseñanza que van más allá de la Escuela que hoy se conoce, espacios como reuniones de asambleas, encuentros con los abuelos y abuelas, prácticas políticas, congresos, microcentros, gestiones de los comités ejecutivos, mingas que se presentan en nuestros contextos territoriales, políticos y culturales (Bolaños, 2012; Ceballos Galvis y Fajardo, 2012). Una de las metodologías fuertes en la educación presentada en el centro educativo es caminar el territorio del cual se originan un sinnúmero de conocimientos centrados en el contexto donde se vive. Así lo recuerda Ceballos Rocero, et al (2014):

Caminar como propuesta metodológica conlleva desatarse de las ataduras que presuponen que el conocimiento sólo es posible encontrarlo dentro de los libros de texto o gracias a inacabables búsquedas de bibliotecas físicas y digitales, en conversaciones y en encuentros académicos o en laboratorios sofisticados; caminar es conocer también, tal como lo suelen decir los *misak*, porque no existe otra forma de relacionarse con el territorio, de conocerlo, de escucharlo y defenderlo, que andando por él. Caminar es, por tanto, una acción transformadora del cuerpo y de la mente; y caminar colectivamente en busca de las voces del territorio aún más, cuando se trata de recuperar el pensamiento telúrico de los pueblos originarios. úrico de los pueblos originarios. (...) caminar como caminar como metodología de conocimiento retoma el pensamiento de los pobladores originarios, para quienes entender un problema atinente al territorio atañe conocerlo, hacerlo, crearlo y recrearlo en el camino, en el habla que se suscita en el trayecto, en la conversación en todos los niveles y con todos los seres naturales (animales, plantas, rocas, espíritus, aguas), por

intermedio de la percepción y la experiencia de conocer, claves para reactivar memorias y discursos subalternos, inscritos en el territorio. (Foto 11)

La metodología de investigación trabajada como una planta de maíz es pertinente y aplicable a la comunidad por cuanto es una imagen muy familiarizada con nuestra comunidad Ébano. Otros autores como Díaz Surita y Ojeda Velásquez (2009) y Agustín López (2009) abordan el tema del maíz como metodología de enseñanza para la recuperación de la lengua indígena, desarrollando habilidades, conceptos y conocimientos en los estudiantes e integrando a la comunidad y los padres de familia.

Era el último mes de verano, soplaban vientos fuertes, la hierba seca desprendía un polvo que se pegaba en el rostro del compae Clemente. No le importo él cansancio y la fuerte temperatura, para trabajar con entusiasmo, ya presentía por las cabañuelas, que habían avisado que el tiempo iba a ser bueno para el maíz.

Cuando empezaron las primeras lluvias y la luna pasó de quinta (en luna nueva no se puede sembrar maíz porque se gorgojea), el compae Clemente tenía el terreno listo; entonces inició la siembra del maíz, que por algunos meses tuvo en el paño.

Buscó varios hombres a los cuales les indicó como se debía sembrar el maíz.

En primer lugar, había que hacer la siembra de siete granos de maíz negrito en cada esquina del lote para protegerlo de los fuertes huracanes, con el fin de que en ese año hubiera una buena cosecha.

En cada esquina se debían sembrar unas matas de guandú, que es una planta bendecida por Dios para evitar que una persona maleada enferme el cultivo, en este caso el guandú recibe el mal que lleva la persona.

Les advirtió que no se podía ventociar porque podían salir plantas degeneradas o mazorcas negras y reventadas.

Las mazorcas que estaban sanas y con granos finos tuvieron una buena germinación, las hormigas y los pájaros dejaron lo necesario, sin causar mucho daño.

Cuando llegaron las lluvias, las plantas de maíz crecían con mucho vigor. El compae Clemente que día a día limpiaba y cuidaba su cultivo, vio brotar al poco tiempo las espigas y las barbas de las cuchillas de color rojizo. Buenas mazorcas se desarrollaban y para el compae Clemente era satisfactorio. Solo se presentó una pulguita de gusano que con un rezo tuvo para detenerse. Para estar más seguro de que no hubiera caída del maíz por huracanes los días de: la Virgen del

Carmen, 16 de julio; Santa Ana, 26 de julio; San Roque, 16 de agosto; y Santa Rosa el 31 de agosto, él buscó al compae Emildo para que le santiguara el cultivo. Además, coloco una calavera de vaca donde la pudiera ver todo el que pase, para que no le cause daño al cultivo y resista el mal de ojo y los huracanes.

Cuando el maíz estaba en pleno verdeo empezó un problema para el compae Clemente en el cultivo de maíz. Todas las noches un grupo de zorras bayas se le empezaron a comer el maíz. A pesar que cuidaba en las noches el daño era severo y no veía remedio alguno. Una de esas noches que andaba en vela rondando el cultivo a eso de las doce de la noche, el frio azotaba su piel y un viento helado corría bajo aquel manto oscuro y silencioso. de repente compae Clemente escuchó un chiflío de las brujas y los pelos se le erizaron, sintió un gran temor, pero luego se llenó de valor y dijo: no me asusten, estoy cuidando mi maíz que las zorras se lo están comiendo y si no quieren que yo ande a estas horas de la noche, cuiden ustedes el maíz si tienen tanto poder y cuando lo coseche les doy media fanega.

El compadre Clemente hizo esa promesa y se fue para su casa a dormir, pasaban los días y ya no sufrió más daño en el cultivo. Las zorras no se comieron más el maíz y, ni los pájaros se acercaban por ahí.

Empezó a secar el maíz y luego el compae Clemente buscó unos trabajadores para recogerlo cuando la luna esté alta. Cosechó buenas mazorcas y mandó a su señora que hiciera una mazamorra de ese maíz tacaloa que es blandito y sin afrecho. Se tiró en un banquillo a descansar cuando de repente se le presentó una mujer extraña, que él nunca había visto. Ella le dijo: vengo por la promesa que me hizo, vengo por el maíz que me prometió y cuando regrese me lo echa en este costal.

El compae Clemente quedó tan sorprendido ante la aparición de aquella mujer; pero en una de esas recordó la promesa que había hecho a las brujas que le cuidaran el cultivo, a cambio de media fanega de maíz. La mujer regresó, tomó su carga de maíz y hasta el sol de hoy no la vio nunca más.

Relato de indígena Senú, Argemiro Zabala

Para nuestro caso, el maíz es sembrado casi en todos los hogares y utilizado con diferentes fines alimenticios, tanto para las personas como para los animales domésticos, también es utilizado para generar recursos económicos para la consecución de diferentes productos necesarios en la alimentación, como el aceite, azúcar, café entre otros.

Esté proceso de siembra y de obtención del maíz es conocido por todos los habitantes de la comunidad, por lo tanto, se hace familiar y fácil relacionar el proceso de la investigación y sus resultados con la siembra, el desarrollo y obtención del maíz, idea que los niños también pueden hacer partícipes de procesos investigativos; conociendo el proceso de investigación relacionándolo con el maíz, tema conocido que ya traen de la casa, además de que los niños practican lo que aprenden y son investigadores por naturaleza.

En una entrevista a la profesional Sandra Pérez Velásquez (2017), psicóloga e indígena de nuestra comunidad nos comenta lo siguiente respecto a las siguientes preguntas.

¿Cómo sustentaría usted que los niños son investigadores por naturaleza?

“Es que a través de la exploración es que los niños empiezan a conocer el mundo que los rodea, por ejemplo: los bebés, cuando ellos se introducen algo en la boca es para conocer, para mirar a qué sabe, Por la boca es cómo ellos empiezan a conocer el mundo, entonces en medio de la exploración, cuando se ponen a jugar empiezan a observar el juguete, lo empiezan a mover, allí es que ellos aprenden, empiezan a introyectar ese mundo que está afuera dentro de ellos”.

¿Podría hablarme de un niño indígena en su territorio?

“Por medio de la exploración, también se puede aprender, es decir, los niños empiezan a aprender mejor como se dan los procesos de las plantas, a través de la exploración ellos aprenden los conceptos más fáciles”

“Los niños aprenden en su territorio, montándose en un árbol, metiéndose al río, ¿si me hago entender?, todo lo contextual al campo, ¿qué hacen ellos?, correr, brincar, montarse al árbol, meterse en ríos, cuando empiezan hacer columpios, eso es un aprendizaje que la persona se va dando, que puede, por ejemplo: en el campo se le presenta una dificultad, ¿Qué soluciones pueden buscar? Desde las soluciones que han aprendido, cuando estén grandes aplican las aprendidas en su territorio.

Es que imagínate cuando íbamos al campo cuando montábamos el burro empezábamos a aprender que no se le podía montar un lado más grande que el otro (ley del equilibrio), no se le podía poner atrás porque de pronto podía darnos una patada, cuando ustedes se divertían en esa manga

(término utilizado para referirse a rastrojo alto), *¿Qué estaban haciendo? Se estaban divirtiendo, estaban aprendiendo, estaban conociendo su medio, toodoo, estaban siendo creativos con la imaginación*”

¿Cómo podrían los niños investigar todo lo referente al maíz?

“Ellos pueden aprender y explorar porque se van dando cuenta que primero hay que arreglar la tierra, hay que abonarla, hay que sembrarla, como va creciendo la matica, cuando el maíz ya está listo, esos son conocimientos que se obtienen a través de la exploración, del aprendizaje, del acompañamiento de los padres en todo el proceso que se da para obtener el maíz y molerlo para hacer la mazamorra... Hay autores como Piaget y Vygotsky que también tienen teoría del aprendizaje, que el aprendizaje se da también por medio de la exploración del medio de los niños”

Mazorca 1o. Percepciones de la Escuela por parte de la –comunidad (Dibujo 1)

La mazorca es buena, según este estudio, en el sentido de que la Escuela si ha aportado al fortalecimiento de la identidad Senú como evidencia en las respuestas a la pregunta formulada a la comunidad *“Si, porque les han enseñado más sobre la cultura propia – (estudiante)”*, *“Sí, porque ha enseñado a trenzar – (estudiante)”*, *“Sí, se han enseñado cosas de la cultura que antes no se daban – (vinculado⁶)”*, *“Sí, un poco de trenzado y madre tierra – (padre o madre de familia)”*, *“Sí, porque hay más chicos interesados en la cultura – (padre o madre de familia)”*, *“Sí, Porque se ven comprometidos con su trabajo – (padre de familia)”*. ¿Por qué la persona que respondió está enfocada más en el tejido?! Es posible que las personas nombren positivamente las actividades en tejido que se ha elaborado en la Escuela, a partir de las revaloraciones, promociones y prácticas en tejido como las siguientes: a. desde la traída de un artesano por la coordinación del colegio el cual enseñó un poco del tejido de la trenza para el sombrero vueltaio, b. desde las actividades y prácticas con chaquiras diseñadas por un docente de la casa del saber⁷, c. desde los cursos en artesanías adelantados por el SENA, d. de manera permanente se está nombrando la importancia del tejido en la cultura Senú, en los espacios formativos.

⁶ Se desvinculó del Centro en el 2018.

⁷ Casa de Saber es el nombre como desde la Organización Indígena se nombra la Escuela en los últimos años.

Es posible que se identifique un aporte de la Escuela a la cultura propia debido a que desde la Escuela se enseña el sentido y la importancia de pertenecer a la cultura Senú, principalmente desde las áreas de ciencias sociales, la ética, la religión y dentro de los encuentros o reuniones con padres de familia y de actividades culturales.

Para nutrir los procesos educativos en la Escuela se retoman en algunos casos: reflexiones de las formas de vivir que se tenían antes de la colonización, utilizando los conocimientos evidenciados por los mismos estudiantes, al observar cómo los padres de familia excavan las tumbas de nuestros antepasados y ver como sacan los objetos de valor que enterraban consigo.

Asimismo, sobre el cuidado innato por la Madre Tierra que se ha venido fortaleciendo en la enseñanza, desde hace aproximados dos años (2016), y para su fortaleza se ha estado incluyendo en la educación de la Escuela, la sabiduría de los abuelos, de las plantas medicinales, se han practicado lecturas y rituales propios de las comunidades indígenas propias de Colombia y de otros países.

Los granitos que hay que mirar. (Foto 12)

La Escuela está en un proceso de recuperación cultural Senú, es de entender que esta es reciente o nueva según la resolución del Departamento de Antioquia S201500305469 de 19 de noviembre de 2015 se crea el Centro Educativo Rural Indígena Tacanal. Los primeros estudiantes ingresaron a estudios de primaria en el año 2013. A la fecha 2017 han egresado del grado noveno, en el centro, doce estudiantes.

Administrativamente la Escuela viene articulándose desde el 2013 con la Organización Indígena de Antioquia –OIA- por medio de la política de cultura y de educación, recibiendo asesorías para la construcción del Proyecto Educativo Cultural -PEC y la educación propia.

Hace falta mucho desde los aprendizajes de esta investigación: desde la administración con la Organización Indígena de Antioquia se vienen presentando en la contratación con los docentes, que no se inicia al igual o equitativamente con las demás instituciones oficiales, tampoco se les paga de manera puntual a los docentes, no hay recursos para el mejoramiento de las “casas del saber”, no existen medios tecnológicos que mejoren la comunicación con la OIA, los recursos para comunicación desde las casas del saber no existen, el acompañamiento en formación a los docentes

es poco. No obstante, la Organización Indígena de Antioquia viene asumiendo esfuerzos como la construcción del Sistema Educativo Indígena, Propio de Antioquia con el cual se espera superar las dificultades, es hacerlas mayores, aumentarlas. (Gráfico 1)

Desde la OIA también se han realizado mingas como protestas en contra de la desigualdad y los derechos educativos para las comunidades indígenas de Antioquia y de la nación. (Gráfico 1)

Respecto a la cantidad de docentes del centro educativo, la siguiente gráfica nos muestra que según los participantes el Centro cuenta con el número de docentes que se necesitan.

Es posible que la comunidad considere esto porque a los maestros se les paga según al número de estudiantes que tiene a su cargo, esto ha conllevado a que un profesor enseñe el mismo contenido a varios grados (situación que hay que revisar desde la coordinación). Al 2016 la matrícula fue de 55 estudiantes repartidos en los grados, desde preescolar a décimo.

Desde un análisis más detenido es necesario considerar que si bien la cantidad recomendada por la Organización Indígena Antioquia –OIA_ es de veinte estudiantes por un maestro, no se considera en esta fórmula, la dedicación metodológica y pedagógica que cada maestro debe asumir por grado. Esto indica la necesidad de revisar la metodología con la cual se está trabajando o considerar una mayor cantidad de docentes que puedan atender, no sólo por número de estudiante, sino por grados en especial el bachillerato. (Ver imágenes 13 y 14)

De otro lado, al preguntar por la infraestructura puede evidenciarse que se cuenta sólo con una casa del saber adecuada para recibir clases, no se cuenta con batería sanitaria, ni casas del saber que sean cómodas para los estudiantes, para profesores y padres de familia. Hay poco material didáctico, existen unos estantes instalados por los mismos estudiantes con libros que han sido donados por docentes de otras instituciones y gestionados desde la coordinación del Centro Educativo, hace falta actualizar y ampliar las colecciones que sean pertinentes con la cultura además de adecuar un espacio para la lectura y para los trabajos con los mismos libros.

En la parte del currículo para los grados de primaria hay un Plan de Estudio construido por las comunidades indígenas administrado por la OIA, se cuenta con una guía para cada grado, desde preescolar a quinto y para cada uno de los pilares educativos: Espiritualidad y Sabiduría, Gobernabilidad y Autonomía, Interculturalidad, Territorio y Producción, Historia y Origen del Pueblo Senú, Arte y Movimiento. Un ejemplo de cómo está construido este Plan de Estudio:

(Ver tablas 2 y 3)

Para los grados de sexto a undécimo no existe una guía propia que ayude a fortalecer la cultura Senú dentro del Centro Educativo. Durante el año 2016 los docentes hemos trabajado de manera individualizada, donde cada uno buscaba los temas en procesos formativos anteriores, apoyados con guías de otras instituciones y en internet, también el mismo docente asumía la búsqueda de los medios y los recursos para dictar la clase que le era asignada. Lo anterior evidencia una urgente necesidad de organizar el Plan de Estudio para estos últimos grados y tener en cuenta dentro de esa organización, todo el componente, conocimientos y prácticas culturales e identitarias del pueblo Senú.

Respecto a la formación y a calificación o cualificación de los maestros de la Escuela la comunidad responde de la siguiente manera: (Gráfico 2)

“No, porque algunos no están con el título de bachiller”, “No, porque para un bachillerato se necesita maestros más capacitados”, “No, deben estar más preparados para dictar clases” en la gráfica anterior según la encuesta, el 10% del personal encuestado respondió que no, es posible que se deba a la falta de profesionalización de algunos docentes y a la falta de Plan de Estudios que oriente de forma clara, la labor pedagógica.

Hay un porcentaje que está de acuerdo con el acompañamiento que están dando los docentes, pero, no obstante, indican la necesidad que el cuerpo docente siga cualificándose, fortaleciendo su conocimiento sobre la cultura Senú y propicien mejores condiciones de infraestructuras y tecnológicas.

El mayor porcentaje de las personas entrevistadas respondió que sí ven que el equipo docente está cualificado para acompañar la Escuela. Esto evidencia que aún hay aspectos por transformar entre los docentes, no obstante, se evidencia un esfuerzo permanente por ayudar y a resolver las dificultades y los conflictos que se presentan, esto en pro de aumentar la cultura Senú, en la comunidad y en los estudiantes.

En síntesis, el siguiente gráfico muestra el porcentaje de la totalidad de los encuestados y sus respuestas respecto a si la Escuela ha aportado al fortalecimiento de la cultura Senú.

“Sí. Porque nos han enseñado cosas que en otro colegio no me enseñaron”, “Sí, porque les están ayudando con el aprendizaje”, “Sí, porque les pueden enseñar sobre la cultura”, “Sí, porque los alumnos han salido adelante”, “Sí, por la cultura que tienen”.

Pese a las dificultades y al poco tiempo de funcionamiento de la Escuela (cuatro años), la mayoría de los encuestados respondieron que si ha hecho aporte a la cultura Senú.

Pese a las dificultades y al poco tiempo de funcionamiento de la Escuela (cuatro años), la mayoría de los encuestados respondieron que si ha hecho aporte a la cultura Senú. El 10% de las personas que respondieron de forma negativa a esta pregunta, nos permite reflexionar sobre lo que debemos mejorar y seguir trabajando para que la Escuela pueda cumplir el 100% de uno de sus propósitos principales, como es el “fortalecer y revitalizar las ideas comunitarias y los valores globales”, como los derechos humanos, la equidad de género, la protección al medio ambiente, el respeto a la diversidad étnica y, por supuesto, las prácticas de la cultura Senú. (Gráfico 3)

Puede decirse que la percepción general que está construyendo la comunidad es positiva, sin desconocer que la misma indica la necesidad de fortalecer, de mejorar, de profundizar el aporte de la Escuela a la cultura Senú.

Mazorca 2º. La Comunidad en la Escuela (Dibujo 2)

Hay un encuentro de ideas y de fortalezas, tanto de la comunidad en su pensamiento con el quehacer de la Escuela dentro de la construcción educativa con los estudiantes, donde esta viene desarrollando actividades pedagógicas para fortalecer la habilidad y el conocimiento en los diferentes tejidos, tanto de fibra de caña flecha y otros tipos de fibras, como también tejidos en chaquiras. La mayoría de los participantes en la encuesta tienen conocimiento en el trenzado, pero se refleja su bajo fortalecimiento, dado que, dentro de las actividades que la comunidad sugiere que se debe fortalecer más, está el trenzado. Esta necesidad puede deberse a que las primeras familias venidas de San Andrés de Sotavento, aún mantienen este conocimiento del tejido, pero que, al transcurrir el tiempo, ha sido difícil de transmitir a las siguientes generaciones en las cuales se ha estado perdiendo la costumbre tradicional. Esta situación es reconocida, tanto por estudiantes como por los padres de familias y la comunidad en general.

La comunidad ve la Escuela como un apoyo fundamental para la educación dado que, en la administración por las autoridades y dentro de las reuniones comunitarias, que se convocan normalmente cada dos meses, uno de los temas tratados con más frecuencia es el de educación, así se ha evidenciado en las actas encontradas desde julio 4 de 2013, hasta marzo 22 de 2017.

La comunidad *Ébano Tacanal*, así como el Centro Educativo se han apropiado mutuamente de la educación, a tal punto que se están haciendo esfuerzos por lograr que el *Centro Educativo Indígena Tacanal* pase a ser una Institución Educativa Indígena propia, en ejercicio del principio de

autonomía, sin perder el foco orientador para el fortalecimiento de la identidad cultural, asimismo, siempre se ha estado mirando las dificultades que se presentan en el Centro y se toman medidas de corrección. Para citar un ejemplo, es el caso de los análisis y reflexiones en reuniones de asambleas comunitarias, donde se evalúan los desempeños y compromisos de los diferentes docentes, el estado y avance de los estudiantes académica y culturalmente, como también el estado de la estructura física del centro educativo.

Esta apropiación educativa sería una característica comunitaria efectiva que está funcionando gracias a la integración y al facilitamiento de la participación de los padres, familiares y comunidad en general en el proceso educativo de los estudiantes. Ésta apropiación crea un rol activo de enseñanza desde el hogar, en la comunidad y en la escuela sobre todo en los conocimientos de costumbres o prácticas culturales de la etnia Senú, así también desde la gestión educativa y el control en la eficacia del sistema educativo. Estos mismos procesos ya se vienen presentando en otras comunidades indígenas, como las del Cauca, con la creación de escuelas comunitarias orientadas por maestros indígenas en su gran mayoría bilingües, formados en el mismo contexto de su trabajo, la construcción y desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios. El desarrollo de currículos con la participación activa de las comunidades y la apropiación de la Escuela, desde la vida cultural, han generado nuevos comportamientos que se manifiestan en el gusto por aprender, por descubrir, por entender la realidad que nos rodea (CRIC y Pillimue, s.f.). Esto no está tan alejado de lo que refiere el Ministerio de Educación Nacional (2004), en la revista *AlTablero*:

“Para los indígenas, por su parte, la educación no es un ciclo que empieza y termina, en determinada edad: es tan largo como el de la vida; un proceso que no debe estar separado de lo cotidiano ni de la vida en familia, ni un espacio reservado para los niños y para los jóvenes. Es allí donde se hace visible el concepto de competencia, se materializa la idea de aprender a hacer, aprender a aprender, y adquirir conocimientos, habilidades y destrezas para la vida; en este sentido, sus proyectos educativos no son institucionales, sino comunitarios. Adicionalmente, [...] es un desafío permanente propender por su integridad y desarrollo cultural.” (pág.)

Por ello, que la comunidad en condiciones de empobrecimiento, presenta bajo nivel en la escolaridad de los padres como se vio reflejado en la encuesta con un 30% sin ningún tipo de escolaridad, el 70% se mantuvo entre los grados sexto a noveno, sin haber terminado bachillerato incluyendo a los estudiantes que están en proceso de la educación, y asimismo, las graves

dificultades con la inadecuación del sistema escolar por falta de recursos, la comunidad está estructurando su propia identidad. Esto se está logrando desde la práctica de la Escuela al reconocer el papel protagónico de la familia en el proceso educativo de los estudiantes e integrar las obligaciones y actividades que existen en el hogar, a aquélla como es el caso de la producción de la agricultura para el consumo en el hogar, las prácticas artesanales que se hacen y que pueden aprenderse en la casa, esto es como establecer un vínculo estrecho entre el saber familiar – comunitario y el escolar en el medio indígena que define la educación de los estudiantes. Este vínculo ayuda a que haya más tiempo compartido en la familia y mayores respuestas en las tareas asignadas en el centro educativo, ella enriquece el aprendizaje de los estudiantes, abriendo también así las puertas a la realidad cultural de las familias y de la comunidad además de valorarse la cultura comunitaria. Otra de las identificaciones culturales que se ha estado recuperando desde que inicio la Escuela en la comunidad es la de rendir tributo, ya no al cacique como se hacía durante la gobernanza del gran Senú.

“Agricultores, pescadores, comerciantes, orfebres y tejedores estaban organizados en pueblos dirigidos por señores locales que pagaban tributo a los caciques regionales como el Finzenú, quien gobernaba en el río Sinú; el Panzenú, líder de las llanuras inundables del río San Jorge, y el mítico cacique Zenufaná en el bajo río Cauca, donde se encontraban yacimientos de oro” (Banco de la Republica colombiana [B.R.C.], 2017).

En esta ocasión y por los cambios que se han dado durante la historia, se rinde tributo es a la vida en comunidad. En los reglamentos internos comunitarios toda persona que adquiera aval de la comunidad, para alguna actividad laboral por medio del cacique, debe aportar económicamente al fondo del capital comunitario con propósitos de inversión en beneficio de la comunidad. Al referir sobre los avales, desde la coordinación de la educación y del liderazgo, se ha estado impulsando el aprovechamiento de estos avales para los jóvenes bachilleres que han estado ingresando a programas universitarios, como es el caso de los estudiantes en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra que, actualmente (2018) se cuenta con tres estudiantes de la comunidad en este programa y yo que me encuentro en la Maestría de Madre Tierra. La profesionalización de algunos miembros de la comunidad representa un impacto histórico y una solución a la situación de marginalidad en la comunidad, además de ofrecer mayor autonomía y autogestión, ya que en un futuro no se requerirá consultar con tanta frecuencia a otro tipo de profesionales. (foto 15).

Entre las dificultades en la adecuación del sistema, también están los asuntos de contratación que influyen de manera directa los procesos educativos, ya que no se reconocen las demandas y los compromisos para el tipo de familia, al cual se dirige la educación, es decir, las contrataciones que son administradas con la OIA-SEDUCA no se están teniendo en cuenta, las diferencias entre los grupos sociales y la población a la cual va dirigida, dado que son comunidades indígenas, donde se debe tener en cuenta la formación docente y las condiciones del contexto, espacio y comunidad a la cual se dirige. Esto puede estar permitiendo el debilitamiento del acervo cultural (costumbres, espiritualidad y comunitariedad) y del sistema escolar (básica, media) por su poca pertinencia y baja calidad desajustadas a las dinámicas socioculturales y económicas que no permiten la reproducción de valores, de usos y de costumbres comunitarios.

Cuando la comunidad va a la Escuela

Se describen los pensamientos y los conocimientos más resaltados de los diferentes participantes en cada momento.

Primer momento: en este primer momento la mayoría de los participantes muestra y explica su imagen de significado de vida con el territorio, en sus dibujos plasmaron el territorio, el sol, el maíz, las flores, los árboles, los animales de la casa, las montañas, la familia. Algunos de los comentarios sobre las propias imágenes fue “niña de 9 años: *yo hice mi dibujo pensando en mi mamá*”; *joven de 17 años: este es mi territorio, sus árboles, el sol, sus nubes y las casas*”, así también los padres “*esto es la mata de maíz del cual sacamos muchos tipos de comida para mi familia, representa nuestros cultivos y el producto*”. Se deja ver que hay singular sentido de familia, de comunidad y del territorio. Es de anotar que, para la comunidad, el territorio posibilita la tierra para sembrar el maíz o sus cultivos, también criar sus animales, mantener los relictos de bosques que quedan con su flora y fauna, así como también las cañadas y los pozos para la supervivencia, hacer los rituales, armonizarse con la naturaleza e incrementar la espiritualidad y la relación en, y entre las familias. Aquí el territorio no es solo la tierra, es también el aire, los ríos, las nubes, la comunidad, la familia, los animales evidentemente el espacio donde se viene compartiendo el aprendizaje de la comunidad, inserta, directamente al territorio y de una u otra manera, el centro educativo.

Segundo momento: en los resultados del segundo momento se dejó ver que dentro de la comunidad tienen el pensamiento de practicar el respeto, la conservación, la protección y la siembra de árboles y de bosques, pero lo que también se resalta son los saberes en la producción agrícola como la siembra del arroz, el plátano, cacao y el mantenimiento de los frutales, a los alrededores de las casas como son el mango, la guayaba, aguacate entre otros.

La comunidad también da un reconocimiento tradicional de que la Madre Tierra, expresado en sus propias palabras: *“nos proporciona vida y alimentación, nos ofrece agua, aire, animales, de ella nos formamos, sitio donde nos movemos y sobrevivimos”, “es madre de la naturaleza. También nosotros los seres humanos nacimos del polvo y al polvo volvemos”* y además que esta nos sirve para *“cultiva la cosecha como es el: arroz, Maíz, yuca, plátano, ñame en fin muchas cosas”, “Para construir escuelas educativas. Para sembrar árboles, para hacer deporte. Para criar animales. Para hace un pozo. Para construir hogar. Cultivar la hortaliza”*. Es evidente que la práctica tradicional y cultural aún se mantiene allí presente, la alimentación de las frutas, el cultivo para el alimento necesario del día a día, la relación y el aprovechamiento del medio natural y geográfico del cual hacemos parte.

Tercer momento del taller: en este tercer momento se logra reconocer que muchos de los participantes reconocen bien los tiempos estacionales para aprovecharlos en las diferentes cosechas y actividades en el territorio. Los conocimientos plasmados en cada uno de los grupos coinciden mucho en las actividades realizadas en verano, época entre los meses de noviembre y marzo o abril, donde se da la siembra de los cultivos como *“frijol, ajonjolí, recolección de la segunda (segunda cosecha de maíz), macaneo de rosa y tumba de rastrojo para la quema”*, así también están las prácticas de entretenimientos como la elevación de cometas y actividades comunitarias como arreglos de caminos.

Para la época de lluvias se coincide mucho es en la siembra del arroz, de plátano, de maíz, de yuca, de ñame y de pepino, adicional a estas siembras también las mujeres en las casas mantienen cultivos de hortalizas que solventan algunas necesidades alimentarias en el hogar familiar, este tipo de hortaliza se incluye el ají, el tomate, la habichuela, espinaca, col, cebollín y berenjena.

Es de bien recordar y reconocer que los estudiantes del Centro Educativo participan de manera conjunto con la familia en las diferentes labores de siembras y de trabajos comunitarios, situación que muchas veces les impide cumplir de una manera permanente al calendario que se

ordena desde el Ministerio de Educación para todos las escuelas, centros e instituciones educativas. Adicional a esto se suma las necesidades de los mismos jóvenes que ya sienten que sus padres no les pueden colaborar con todos los recursos y se ven en la obligación de dejar muchas veces el Centro por varios días para trabajar y ganarse un poco de dinero para suplir estas necesidades, presentándose así, un desajuste entre el calendario comunitario y el calendario escolar.

Sobre otras comunidades vecinas: las relaciones educativas y comunitarias. (Foto 16)

Desde la dirección y coordinación del centro educativo se iniciaron varias visitas o recorridos a las otras comunidades indígenas entre las que se encuentran la comunidad de los *Naranjales*, *Bella Luz* y *Tacanal*. (Foto 16)

Estas comunidades no están exentas a las muchas dificultades que aquejan a la población indígena en el municipio. De manera general las comunidades de *Los Naranjales* y *Bella Luz* están separadas del casco urbano, por cerca o más de diez kilómetros de distancia, sus salones son casas tradicionales construidas por los mismos miembros de la comunidad, al igual que en *Ébano Tacanal*, los asientos en *Naranjales* son troncos de madera, las reuniones comunitarias se celebran en los mismos salones, sus cuatro docentes (dos en cada una) son de nivel bachillerato, en la enseñanza se incluyen temas de educación ancestral, algunos miembros de estas comunidades trabajan la trenza del sombrero vueltiao, y más específicamente en *Bella Luz* un miembro de la comunidad aún conserva la tradición de trabajar la metalurgia diseñando anillos como adornos para los dedos de hombres y mujeres. Nuestros estudiantes enfrentan constantemente el camino de herradura, de igual manera la discriminación y desacreditación por la población mayoritaria al decir comentarios que nuestra educación no llegará a ninguna parte, que no hay garbo con nuestro Centro, que da tristeza nuestras condiciones, que le estamos haciendo daño a nuestros estudiantes.

Los líderes de estas comunidades incluyendo a *Ébano Tacanal* se reúnen de manera constante en diferentes lugares del municipio o en las mismas comunidades, es de reconocer con esto que existe una buena comunicación entre estos líderes.

Es de reconocer que la mayoría de las familias de estas comunidades no son de tipo nuclear, son más bien en su mayoría familias extensas y aunque vivan en condiciones de bajos recursos económicos presentan grandes fortalezas para estructurar su propio ideal en la educación

ajustándola al contexto, lo cual señala que pueden tener la capacidad para estructurar identidades culturales, proyectos y justificar sacrificios asumidos en pro de la recuperación cultural.

Edicto Suárez, cacique de la comunidad Indígena de *Ébano Tacanal* en una de las entrevistas informales comenta “*profe, mis gestiones siempre han sido de manera comunitaria, en beneficio de toda la comunidad*” (2017).

A ello se añade el Sistema Educativo Indígena propio del sistema escolar que se ve favorecido por el alto nivel de la práctica en el trenzado de muchos padres que fortalece el apoyo a los hijos y favorece el logro y el incremento en la proyección de estudiantes. Esto ayuda a fortalecer las relaciones entre comunidades al hablar en un mismo lenguaje y tener un mismo ideal. A nivel general, aquí los padres se están dedicando a la educación cultural de sus hijos reflejándose un beneficio en la calidad de la educación cultural, en el municipio.

Sin dejar de mencionar la comunidad de *Tacanal*, una comunidad campesina, pero con mucho de indígena, el cual también a mediados del 2000 estuvo en el proceso de las organizaciones indígenas, hoy muchos de sus miembros no se autoreconocen como indígenas y en medio de todo están haciendo parte del Centro Educativo, expresan dificultades, entre ellas que les ha llegado por la Resolución de creación del centro educativo emitida por la Gobernación de Antioquia y se les han cortados los pocos recursos que le llegaban por el sistema de gratuidad. En este aspecto falta, fortalecer los lazos que nos unen con esta comunidad y se ha visto de manera ignorada por parte de la Secretaria de Educación, tanto departamental como municipal y por parte de la organización indígena de Antioquia.

Para la entrevista del grupo b. Participantes del municipio maestros, directores y administradores, se formularon seis preguntas en entrevista semiestructuradas, de las cuales se presenta lo más relevante del análisis, a continuación:

1. ¿Cómo ve usted desde la perspectiva administrativa y política, la educación indígena, hoy?

En respuesta a la primera pregunta ¿Cómo ve usted desde la perspectiva administrativa y política, la educación indígena, hoy?, Los entrevistados hacen énfasis en que la educación indígena es una ley de Estado refiriéndolo de la siguiente manera: “Sabemos que la comunidad indígena se encuentra especificada en la carta de cartas y norma de normas de nuestro país que es la constitución Política de Colombia, por estar allí se ha venido rescatando la posibilidad de que las

comunidades indígenas sean atendidas como lo especifica la Constitución...”; “La educación indígena ha progresado un poco, precisamente porque en la misma constitución se da el mandato de que se le haga mucho énfasis en el rescate precisamente de ello...”; “...de pronto no se había tomado ese tipo de iniciativas aunque estaban en la Ley...”; “Las comunidades indígenas como tal por ley deben tener un currículo pertinente, adaptado a las realidades del contexto en el cual ellas se encuentran inmersas como comunidad...”. Sin embargo, a esta Ley no se le ha dado el debido cumplimiento y así lo afirman los entrevistados: “...pero sabemos que también, porque por cultura de gobierno estas comunidades habían sido de alguna manera marginada de sus derechos y no tenidas en cuenta, por el desconocimiento de las mismas comunidades, o por la distancia del centro urbano o por el no interés que habían en las mismas comunidades o porque era conveniencia para el Estado ahorrarse esos recursos que requiere atender esas comunidades, en el momento entonces, la realidad que podemos decir es que hay unas comunidades indígenas con una problemática en término social casi en todos los aspectos de una problemática de faltante de atención del estado en comparación con las capitales (...) en resumen como a las comunidades indígenas se les ha dejado de ofrecer la oportunidad que ellos siempre han merecido, así también la educación de las comunidades indígenas ha dejado de recibir la atención y por eso hoy tenemos una educación indígena que en mi concepto con mucho faltante y debilidades con relación a que esos estudiantes indígenas se miden de la misma manera cómo se miden todos los estudiantes del país, allí identificamos la faltante.”; “Desde la parte política que es el otro tópico, se hace necesario que de verdad las Normas o el cuerpo normativo que apunta a la educación de estas comunidades se haga realidad desde los entes que regulan a nivel local o a nivel regional cada una de estas comunidades, porque de lo contrario tendríamos una letra escrita en papel muy bonita, muy bien diseñada, pero en la realidad de la práctica se están asumiendo otras cosas...”; “...la veo como una política que debería haberse implementado hace mucho rato (de pronto no se había tomado ese tipo de iniciativas aunque estaban en la Ley) porque es que con eso se rescatan esas culturas que poco a poco se han ido desapareciendo...”; ” A nivel nacional veo que el Ministerio ha tenido, los ha tenido como abandonado hay mucha exclusión, ha tenido a esta población, la ha tenido un poquito descuidada, sí a comparación de las otras etnias que hay en Colombia”.

Asimismo, toda esta exclusión trae como consecuencia la desaparición de las culturas y de los pueblos indígenas, escuchando las respuestas de los entrevistados serían las siguientes: “... pero va como muy lento, yo personalmente pienso que el proceso va muy lento y que habría que

acelerarlo más precisamente para hacer rescates en cuanto a las lenguas y a las cuestiones culturales, ancestrales que se han estado perdiendo, yo creo que la educación podría hacer un trabajo magnifico en este rescate...”; “Eso es importante porque los indígenas siempre tienen que estar pendiente de los recursos naturales, (...) están pendiente al agua, a todo lo que acá que siempre estamos destruyendo las cosas, ¡cierto!, eso es interesante que ustedes como indígenas conserven esa tradición, conservar los recursos y lo que nos da la vida, cierto, porque estos recursos nos permite seguir la vida en este planeta y los estamos acabando. entonces, interesante que ustedes apunten a que, a esa conservación del medio ambiente”; “porque es que con eso se rescatan esas culturas que poco a poco se han ido desapareciendo, entonces esa identidad cultural de esas comunidades y que nos acrecientan a nosotros son aún más de... de donde es que somos realmente, de adonde es que venimos nosotros, porque de hecho nosotros tenemos ciertos arraigos de indígenas y debemos conservar y rescatar ese tipo de culturas”.

2. ¿Qué piensa de la educación intercultural para toda la población, no sólo indígena?

Los docentes entrevistados coinciden en que están todos de acuerdo con la etnoeducación, de tal manera que la ven como fundamental, que juega un papel preponderante en estos momentos, dado que, por medio de la etnoeducación puede interactuarse, convivir en forma armónica, aunque pertenezcamos a grupos diferentes, afianzar conocimientos sobre realidades y procesos históricos de nuestros pueblos y ancestros, asimismo, permite conocer sus costumbres y lenguajes autóctonos. Es reconocido también que Colombia es un país con una alta diversidad cultural que no ha sido aprovechada por diferentes situaciones de centralización y de violencia aunado al proceso de paz que existen en Colombia.

Uno de los ejemplos más notables que expusieron los docentes fue la centralización de la educación que está pensada al parecer desde los escritorios del Ministerio de Educación Nacional mostrando así una inequidad que debilita para que la educación se haga desde los contextos territoriales a los cuales debe ir pensada.

3. ¿Cómo cree que la Escuela debe apoyar las comunidades y las familias y viceversa?

Las escuelas no deben estar separadas de las familias y las comunidades, en palabras de los entrevistados se dice: “la Escuela desde el punto de vista tiene que ser incluyente, no desconocer las comunidades que la rodean”, “es que sin la una no hay la otra, las familias hacen la escuela, y las escuelas existen, porque existen las familias”, “la Escuela es el centro sobre el cual confluye todas las comunidades, cierto, una Escuela sin comunidad no sería posible, sería utópico que existiera”, “siempre se ha dicho que la Escuela es como el segundo hogar de los muchachos o de los que asisten a ella”, “Entonces allí tiene que ser un apoyo mutuo para digamos, juntos crear los ambientes de aprendizaje, los ambientes culturales que le permitan a ambas desarrollarse”. Es por lo tanto que deben buscarse maneras de tal forma que la una se vea apoyada por la otra y viceversa.

Las maneras de apoyo que los entrevistados han expresado consisten en que la Escuela debe hacer crecer, fortalecer y formar para bien a los participantes de la comunidad, ayudar a construir la sociedad, las familias y las comunidades utilizando todo el andamiaje y recursos posibles que permitan el logro de superación de las necesidades como las distintas afectaciones. Y viceversa las comunidades con las familias deben indicar el tipo de ser humano que necesita, debe aportar a la construcción y a la formación de los miembros de la misma comunidad como una comunidad también educadora en normas y costumbres, las comunidades y las familias deben adoptar a la Escuela, deben incluirse en esta “la comunidad adopta la Escuela y ¿qué adopta?, lo que le sirva para mejorar su proceso de vida, y entonces en esa medida que adopte la familia, la Escuela, entonces esta cumple su finalidad, así está incidiendo cierto, en la vida de las personas”, En la relación comunidad Escuela no debe existir una separación, antes bien deben existir puntos de encuentros fuertes que mantengan esta armonía “la comunidad se tiene que incluir, se tiene que digamos tener unos puntos de convergencia sobre los cuales ella como tal se vea incluida en los propósitos misionales que están inscritos en la propuesta educativa”. Las comunidades y las familias deben aportar los conocimientos y sabiduría que poseen “Mire que importante sería que, por ejemplo aquí, grupos indígenas llegaran hasta los colegios, mostraran, cierto, lo que ellos hacen, lo que ellos piensan, la medicina indígena es muy buena (ya estamos a eso lo que es el acetaminofén y esos químicos que nos hace causa otras enfermedades más adelante de manera progresiva), entonces, sería interesante que las familias indígenas también llegaran acá ofreciendo lo que ellos saben, lo que ellos conocen ya, enseñándole también a las otras personas, a los otros docentes”.

En estas relaciones también propone uno de los entrevistados trabajar de manera mancomunada con otras entidades: “Interactuando con los otros entes territoriales o municipales como trabajar de una forma, conjunta, pensando pues en bien común hay entidades que son públicas y que a veces por desconocimiento muchos directivos no las utilizan, un ejemplo claro está INDER y la UMATA”.

Hay que recordar que existen algunas dificultades para atender las propuestas planteadas por los docentes, esta es la visión general que tiene el Estado frente a la educación como lo dice uno de los entrevistados “Infortunadamente en nuestro medio y a nivel de la nación ya vienen unos perfiles, unas ¿qué te digo? como unos estándares ¿cierto? que cada área iría a trabajar desde el punto de vista de la enseñanza en Colombia ¿cierto?, ya preestablecidos entonces, son cositas que a veces dejan de lado, la parte de otras culturas”.

4. ¿Qué recomendaciones da para la formación de los nuevos maestros hoy, ¿qué deberíamos aprender para los nuevos contextos de país?

Todos los docentes entrevistados coinciden en que el docente de hoy debe conocer el contexto en que se desempeña “debe conocer el contexto para donde va a trabajar, que tipo de culturas son las que allí se confluyen sí”, “los nuevos maestros de hoy deberían de primero contextualizarse sí, de meterse como en los zapatos y en la necesidad de cada persona sí, y de cada situación en el contexto que estén ubicaos”, “si yo soy de una etnia indígena, yo estudié allí en mi etnia, entonces sería el más recomendado para estudiar y ejercer como docente allí, porque voy a conocer a mi etnia, conozco a mi gente, se cual son las necesidades que mi gente tiene y que debe aprender y que debe enseñarle a otros”, “Creo que debe ser ante todo una persona con unas capacidades de trabajar en grupo, una persona con capacidades de leer su comunidad, leer los ambientes, una persona que esté dispuesta al cambio, a aprender, a desaprender, en fin, alguien que pueda aportar de pronto una experiencia pero que además la enriquezca con el ambiente donde interactúe”. Mire, el saber disciplinar, el saber de la disciplina es fundamental, porque maestro que no tenga una apropiación teórico contextual, con unos referentes bien estructurados en cuanto a las áreas básicas, se podría decir, si no los tiene, uno no puede dar de lo que no sabe”, “el maestro de hoy, pienso yo que por lo menos debe ser humanista, tener un conocimiento de su región y de la situación social del alumno que va a manejar”.

Otra característica muy relevante para los docentes entrevistados: Es que el docente de hoy debe ser más humanista y con valores que lo caractericen en su función docente, así lo expresaron ellos: “ser más humanos e ir al ser porque a veces hay docentes que a veces juzgamos un niño porque a veces no hacemos las visitas domiciliarias para mirar su contexto externo sí”, “pienso yo que por lo menos debe ser humanista”, “nos debemos afianzar y enfatizar en el quehacer cotidiano, sin descuidar los valores, eso sí, porque lamentablemente se ha desarrollado una serie de antivalores en nuestra sociedad que se han vuelto cosas comunes que no son correcta, una cosa es lo común otra es lo correcto, ese nuevo docente, debe ser un docente dinámico, disciplinado, que tenga realmente la vocación de enseñar, con buenos principios, buenos valores, porque, la palabra convence pero el ejemplo arrastra, en consecuencia ese nuevo docente, de cara a todos los cambios a esta dinámica nueva, las tecnología, el devenir de la sociedad, los procesos industriales, en la vida citadina, en todo este ambiente el docente debe, no debe perder el rumbo, debe enfatizarse básicamente en hacer lo que se debe hacer, acorde a los cambios, sin descuidar principalmente la parte de los principios, de los valores”, desde el punto de vista del saber pedagógico, el saber pedagógico es fundamental, porque con ese saber el maestro hace esa trasposición didáctica y lleva esos saberes que transforman a esa comunidad educativa o a esos estudiantes que tiene a cargo, entonces, básicamente es eso, dos fundamentos que son bien claros dentro de la formación del docente”.

5. ¿Del pueblo Senú, que le gustaría conocer de esta cultura milenaria?

La mayoría de los docentes encuestados se les nota una actitud de sorpresa con la pregunta, y algunos de entrada expresar conocer poco de la cultura Senú, así respondieron ellos: *“La verda es que uno, y eso nos falta a todos los educadores y las personas, se ha dedicado y la historia también a tener conocimiento y explorar otros cosas que a veces no van con nojotros y dejamos atrás estas culturas el conocimiento la historia de ellas, eso nos falta, yo pienso que... yo no tengo mucho conocimiento y prácticamente puede ser culpa mía porque no he, no he buscado”, “Yo, del pueblo Senú, la verdad conozco muy poco a pesar que ese tipo de cultura está muy cerca nosotros aquí”, “Bueno, el pueblo Senú primera vez que las escucho”, “Mire, yo de pronto lo que tengo de conocimiento del pueblo Senú es de pronto en la historia, cierto, cuando estudiaba por allá en...*

hace mucho rato y como yo soy cordobés entonces más o menos le hablaban de esa cultura Senú, de los del alto Sinú, cierto y, y ese es lo que más o menos y eso hace mucho rato, hoy por hoy es muy poco lo que yo conozco de esa cultura”, “Hombe, el pueblo Senú, bueno, Senú viene de Sinú cierto, entiendo yo, conozco muy, tengo amigos pero no he alcanzado ahondarme profundamente en sus usos sus costumbres”. Sin embargo, a pesar de expresar que conocían poco dieron algunos conocimientos que fueron adquiridos desde los momentos vividos y las experiencias de cada uno de los entrevistados. Así fueron sus comentarios: “sobre eso lo que conozco que habitaron nuestro territorio de Córdoba, esta parte por aquí por San Pedro según cuentan los primeros habitantes e los colonizadores que llegaron por acá, que encontraron vestigios que por aquí vivieron muchos indígenas, pero ya era como huyendo precisamente de la, del español que los persiguió a la orilla del rio Sinú, del San Jorge, entonces tuvieron que entrarse a esta zona un poco”, “¡yo soy indio!, yo soy indio, ¿Qué conozco?, conozco que la depresión momposina los canales que hacían los indígenas para minimizar el impacto de las inundaciones del rio del rio Sinú por ejemplo, del rio Sinú y San Jorge esa depresión momposina, lo famosos canales en, como es que le llamaban, en forma de espigas de pescado cierto, los tejidos, hamaca, lo que tiene el profe la abarca el sombrero en fin, algún tipo de artesanía y es maravilloso, una cultura que se asentó en estos, y uno escucha de la historia y por ahí está la Ley, de volver a enseñar la historia en cada uno de los colegios ¡ya salió!, entonces, cuando a mí me enseñaron cada una de las serranías, estas que baña al departamento de Córdoba como ve aquí tenemos una cerquitica (la de Abibe), en cada una de esas serranías era regida por un cacique cierto, Abibe, san Jerónimo, Ayapel cada una tenía un cacique cierto”, “pero sí algunas cosas uno las identifica por el sombrero vueltaio, de pronto la parte lingüística, algunas costumbres así esporádicas, pero algunas, la ubicación sé que tiene como un resguardo, no sé, como en Córdoba donde nace y que luego han llegado acá a la zona de Urabá”, “Panzenú, Finzenú y Senúfana. siecto, yo soy de Montería, y bueno este, cerca de mi casa hay un resguardo indígena que se llama retiro de los indios, allí en Montería está por los lados de los garzones ya, yo soy, he llegado a ese sitio, hace muchos años estaba muy pequeño cuando nosotros viajamos a Cereté, mi abuela vive en Cereté, pasábamos por allí, tenía un amigo y nos bajábamos allí, vestían elegante, tenían sus vestuarios elegantes de Senú, su vestuario, y mi abuela era india, de hecho a mi abuela le decían la india, en todas parte le decían la india, entonces yo sí conocía en ese tiempo y aún existe pero creo que ya no es como estaba antes, ya creo que hay mas casa de construcción en bloque, pero antes si eran construcciones de palma y eran más, más de ustedes,

más indígena, era más autóctona, en estos momentos tengo, tenía porai como ocho o nueve años, ya tengo rato que no voy”, “recuerdo que, con la, con la represa de Urra que construyeron en el alto Sinú muy arriba, por allá por, por ¿cómo es que le llaman a eso? frasquillo, allá riba, entonces muchas de esas, de esos indígenas bajaron, bajaron y les construyeron unas casas unos pueblos que prácticamente después abandonaron y ya hoy por hoy uno va a Tierralta y ve el indígena como como que ya se aculturizo, ya no es, ha perdido esas costumbres, ha ido perdiendo ese, esa parte cultural que el manejaba ya, es lo poco que yo conozco de esa cultura Senú”.

Al parecer, por el poco conocimiento que tenían los entrevistados algunos manifestaron que sí les gustaría conocer aún más sobre la cultura Senú, estas fueron sus respuestas: “Me gustaría conocer su cultura, yo sé que los senúes por ejemplo hacen el sombrero vueltaio y que ellos fueron los que iniciaron eso, me gustaría conocer ese tipo de cosas, visitar sus pueblos que hoy en día tienen, yo sé que en Córdoba hay municipios que hay poblaciones indígenas, me gustaría conocer y dedicarme un poco a la literatura que haya por allá, de hecho, pienso ahora que me insinúas esto”, *“si me gustaría conocer mucho esas comunidades, para saber su cultura, sus condiciones, su forma de aprendizaje, su lengua también, no sé qué lenguaje hablan sí, entonces si me gustaría conocer esa cultura, primera vez que la escucho he conocido los tules, los Emberas, los Catiós, sí, pero esta comunidad es nueva para mí”, “considero que si me gustaría, visitar, conversar con personas que se hallan nacido y crecido en dentro del pueblo, para enriquecer, primero los conocimientos, la información y segundo, cuando uno sabe qué hace el otro, como vive le es más interesante y le es más le da más relevancia importante a lo que son las personas, en este caso hablando de personas, entonces es importante, primero, visitar comunidades de los Senú con toda esa estructura organizativa que ellos manejan, toda esa parte autentica, e autóctona, propia y bueno intercambiar e diálogo y conoce sus costumbres, ahondar más de lo que uno tiene de información con relación a estos pueblos a estas estas comunidades”.*

6. ¿Cómo ve que el municipio está integrando la parte intercultural en el plan de desarrollo municipal?

Lo que muestran los entrevistados en cuanto a la manera que se está integrando la interculturalidad en el plan de desarrollo municipal, dan a entender que no se está teniendo mucho en cuenta aquélla en este Plan de Desarrollo, o bien, si se está teniendo en cuenta no se está mostrando el impacto

generado frente a la población, los entrevistados responden de la siguiente manera: *“Haber, que te digo, yo conozco poco de eso en el municipio de san pedro de Urabá porque no he estado en ese tipo de reuniones ni de eventos que nos hayan invitado nada, no tengo”, “La verdad es que yo no la observo, yo más bien lo que veo es desorganización, veo un poco de desorden en eso, de pronto el Plan de Desarrollo Municipal y otros organismos que se utilizan para hacer eso, no son lo suficientemente dados a conocer a las comunidades, a estos mismos establecimientos educativos, por lo tanto, si están haciendo algo es poco conocido, por lo tanto, el impacto hasta el momento yo lo veo muy escaso”, “He, haber, ejalgo complejo, cierto, como política pública debe estar incluido en el proyecto de desarrollo municipal cierto, cabe la pregunta ¿hay doliente? Ciertamente, si hay doliente entonces ¿Cuál ha sido el impacto?, ¿hasta dónde ha trascendido?, ¿Qué tanto el municipio de San Pedro ha podido rescatar todos estos valores culturales y los está mostrando? Ciertamente, o es que dentro de la propuesta de desarrollo (el Plan de Desarrollo) aparece únicamente como como como punto de referencia lo de la semana cultural, [...] todavía San Pedro no ha podido meterse entre la cabeza que debe tener un festival o unas fiestas locales como tal, una fiesta patronal, como yo te cito, las fiestas del mar en arboletes, el festival del coco Necoclí, festival del río, [...] la riqueza cultural nuestra o la que está acá, esa mescolanza de lo que te cite ¿Qué está mostrando? ciertamente, ¿Dónde estamos transmitiendo a las generaciones venideras ese legado cultural, en donde está quedando? ¿Cuál es el patrimonio histórico cultural que tiene el municipio que es desconocimiento de nuestros jóvenes estudiante, donde está quedando? ¿Dónde?, muéstrame un símbolo sí, un parque, un emblema, o se ha ido quedando en el olvido, y sobre el papel actúa ciertamente, porque dentro de las políticas de los municipios, de los planes de desarrollo, de todos los gobernantes ahí se cita y se canalizan recursos”, “, yo el Plan de Desarrollo lo estuve leyendo cuando, antes que Tamayo se lanzó, no veo nada que tenga que ver con las etnias indígenas, nada”.* Uno de los entrevistados recomienda que nuestras comunidades deben hacer presencia y participar activamente dentro de la administración municipal con el fin que se garanticen los derechos de nuestras comunidades, nuestro docente entrevistado así lo expresa: *“Yo te hago una pregunta ¿de ustedes los indígenas hay alguno que hace parte de la alcaldía o que trabaja con...? en el momento que yo conozca, entonces para allá iba, muchas veces eso es lo que nos hace falta a nosotros, tenemos que estar pellizcándonos, así como están ellos allá, todos tenemos los mismos derechos, los derechos se exigen, no se mendigan, y usted es colombiano y podemos, si nosotros queremos que a nosotros nos vean tenemos que mostrarnos, voy a mostrarme*

para que me conozcan, voy a mostrarme para esto, si nosotros no tenemos alguien por allí que nos este de pronto ayudando nunca va a pasar”.

En síntesis, puede afirmarse, gracias a las voces de participantes que el compromiso por la revitalización de la identidad Senú es una tarea de todos y todas, de la comunidad desde sus familias y desde la Escuela, así como del municipio desde los administradores y las comunidades indígenas y campesinas que lo habitan.

Reflexión desde aspectos éticos (Foto 17)

Este estudio consideró aspectos importantes desde una ética de la investigación con comunidades indígenas: se tuvo en cuenta el cuidado y bienestar por el otro y el contexto donde se aplicó la investigación, por tanto, se cuidó todo el tiempo de no causar molestias o daño a ninguna persona participante de este estudio o a la madre tierra. Tomando como base lo anterior no fue fácil asumir esta investigación debido que como lo refiere Guerrero (2010):

El Sur del departamento de Córdoba, el Alto Sinú, el municipio de Tierralta, se toma como uno de los escenarios para indagar por la posibilidad de la memoria colectiva. Esta región marginada históricamente de su inclusión en lo nacional y con una ausencia constante de un Estado central, ha hecho de ella un lugar donde han desarrollado procesos de control social y territorial que han culminado en la disputa e imposición de los intereses de todos los actores armados del conflicto, originando allí un tipo particular de soberanías regionales fundamentadas en la excepcionalidad y configurando un ciudadano/víctima desde la memoria se re-presenta de manera particular y hace visible sus posibilidades.

El municipio de San Pedro de Urabá, cercano al municipio de Tierralta, y entre los dos municipios la comunidad indígena *Ébano Tacanal* y las veredas vecinas tienen que enfrentar el conflicto armado y vivir toda esta violencia. Durante la investigación se presentaron paros armados y muertes de personas pertenecientes a estos grupos, llámense policías y paramilitares. La comunidad vivenció estos eventos y estuvo en tensiones por las diferentes situaciones ocurridas cerca de la comunidad. En diferentes programaciones de propiciar espacios de encuentro con la comunidad, pero, la situación fue bastante tensa durante todo el tiempo de la investigación.

Otros aspectos muy importantes tenidos en cuenta ha sido que el investigador, también es maestro y directivo del C.E.R.I.T, esto facilitó la consulta permanente en consentimiento de la comunidad. Informando para adultos en el caso requerido, permisos de participación para menores de edad. En todo case procuró no imponer la participación, sino convocarla de manera voluntaria.

El investigador es nativo de la cultura investigada, en este caso la cultura Senú. Teniendo en cuenta esto se llevó un registro durante la investigación a modo de diario biográfico que permitió describir aprendizajes, reflexiones, tensiones, preguntas, sueños.

El territorio ha sido para la producción de conocimiento debido a que es el espacio donde se encuentra la historia, con este nos relacionamos a cada instante, y de esta interacción se origina el conocimiento y la práctica cultural. Fue por lo tanto que dentro de nuestra ética se trató en lo máximo respetar el buen funcionamiento del territorio, es decir, no hacer actividades que calcularán problemas al medio natural. Queda para investigación posterior el que desde la Escuela se acompañe a la comunidad en especial a los sembradores para que no utilicen químico ni agro tóxico, los cuales están incorporando en la actualidad, aunque todo es un riesgo.

Los resultados de esta investigación fueron presentados a la comunidad participante, estudiantes y padres familia, la Organización Indígena de Antioquia, la administración municipal y el gobierno indígena local. Se cuidó que el lenguaje fuera comprensible. Asimismo, los resultados de este estudio serán puestos a disposición de las escuelas locales y las comunidades participantes.

4 Metodología

Los datos sobre los cuáles fundamenta este estudio fueron recogidos en el transcurso de un año entre las personas de la comunidad indígena *Ébano Tacanal*, en las cuales se encontraban padres de familia, estudiantes, docentes y personas con sentido de pertenencia, por el Centro Educativo en la comunidad, para tratar estos datos sobre la relación de la comunidad, sus perspectivas quehaceres y aspiraciones que tiene con el Centro Educativo. El Proyecto comenzó desde un pensamiento por querer recuperar tradiciones culturales desde la Escuela en las comunidades indígenas del municipio de San Pedro de Urabá y fue aprobado como Proyecto de Maestría por la Universidad de Antioquia, en la Facultad de Educación, en la línea Madre Tierra, donde sería desarrollado en el transcurso del programa Maestría en Educación-Madre Tierra-. La información en principio se planteó para todas las comunidades indígenas del municipio, pero debido al corto tiempo y a los pocos recursos económicos se hizo s aplicar los esfuerzos en la Comunidad Indígena *Ébano Tacanal* donde se halla la sede principal del centro educativo. Cabe resaltar que como investigador también hago parte de la comunidad y he venido conociendo el escenario e interactuando desde hace aproximados cuatro años como miembro activo, líder y docente; donde mi relación ha sido de integración con los otros líderes para mejorar las condiciones de vida para nuestra comunidad. Para comprender el escenario y los participantes ha sido necesario convivir con ellos, hablar con los abuelos, con los padres de familia, con los afiliados a la Comunidad, caminar el terreno día a día, sentir las necesidades que se presentan con los estudiantes en el Centro Educativo y en sus hogares, escuchar y ayudar a encontrar respuestas a las necesidades de los participantes del Centro, escuchar y aceptar sus sugerencias, observar sus actividades que ejercen a diario y ser amigo, maestro, estudiante y hermano de cada uno de ellos. En todo este proceso ha existido una buena colaboración por parte de la comunidad, lo cual ha permitido afianzar la relación entre todos nosotros como comunidad.

Inicié mi trabajo utilizando los dos enfoques de investigación⁸ tanto cualitativo como cuantitativo, es decir, un enfoque mixto con preponderancia cualitativa. Dado que, desde la

⁸ Parte de la organización metodológica se realiza a partir de la propuesta del doctor Roberto Hernández, el cual no parte de la mirada de paradigma, sino que nombra lo cualitativo y cuantitativo como enfoque. Hernández, et a, 2010

perspectiva cualitativa “hay una realidad que descubrir, que construir, que interpretar; la realidad es la mente”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2010, p. 11), además, como lo menciona Gutiérrez (1993, p. 4-5), desde esta mirada “es inaceptable desligar pensamiento y realidad, y se tiene la convicción sobre una realidad modelada y construida por nuestros pensamientos, en donde investigamos según cómo formemos parte de esa realidad y desde nuestra perspectiva y posibilidad para conocerla”, así como también, se utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o para afinar preguntas de investigación que ayuden en el proceso de interpretación.

Por otro lado, desde el enfoque cuantitativo, se aplicaron técnicas como la encuesta que permitieron observar a la comunidad, a partir de su relación con la Escuela, desde el fortalecimiento o desmejoramiento cultural en los estudiantes y en la comunidad, estas fueron asumidas en diciembre de 2016. Se tuvo en cuenta que, el sujeto de la investigación es un ser que hace parte de la comunidad, y estaría muy atento a sus emociones y su subjetividad, de tal forma que se pudieran lograr los propósitos de este estudio. Se aplicó un cuestionario cuantitativo tipo encuesta, para recoger datos de los estudiantes en el *Centro Educativo Rural Indígena Tacanal*, padres, madres, líderes y sabedores. Para la recolección de los datos de la encuesta se buscó a dos estudiantes egresados del *Centro Educativo* con el fin de evitar tensiones al momento, cuando los participantes diligenciaban la encuesta, dado que se previó que podría responderse de manera más sincera teniendo al mismo investigador o docente aplicando el cuestionario. La recolección de la información por medio de la encuesta tomó dos días por el conocimiento previo que se tenía del terreno, la cantidad de participantes y las cercanías de los hogares de los mismos.

Asímismo, las técnicas utilizadas en la parte cualitativa permitieron obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, percepciones, significados, prácticas y otros aspectos de la cultura), por lo tanto, las entrevistas fueron abiertas o informales a líderes y miembros de la comunidad, dos encuentros comunitarios para socializar la investigación, un taller para el diseño de

calendario comunitario del cual no se logró el objetivo, por razones ajenas a este estudio⁹, pero se redactó un avance para la creación de este calendario, también se indagó con

⁹ El municipio de San Pedro de Urabá y sus veredas y comunidades no es ajeno a las afectaciones por el conflicto armado que vive el país, lo cual implica desde el contexto real el cambio de agendas a última hora.

5. Resultados

Tabla 1. Pasos indicados para la cosecha de Maíz

Luego de la conversación, como resultado se presentan los pasos indicados para su cosecha y una posible relación para comprender este Proyecto de investigación, en el aprendizaje de tener en cuenta una imagen que es común a la comunidad para compartir este proceso:

Cuadro. 1. Símil del proceso investigativo y la mazorca (Foto 7)

Análisis desde una mazorca	Desde este informe de Investigación
<p>Paso 1</p> <p><i>Sueña el cultivo de maíz. Francisco Baltazar</i> <i>“Pensamos en que hay que come bollo de ese mai, mazorca sancocha, el maíz de las gallinas, ese es la visión de sembra el maíz, si no se siembre es duro pa uno compra el mai, mi visión es sembra a machete, pero sin fumiga no produce como con veneno que produce más. El mai se necesita patoo, así sea un poquito, pero se siembra todos los años.” Decide el tipo de maíz (selecciona la semilla)</i></p> <p><i>“Pa seleccina la semilla entresaco e más grande y la semilla más bonita y siembro de mai blanco y cuba o ese amarillo y carriaco, es e que más siembro, ahora estoy intentando sembra de ese mai azulito y negrito, me fui pa Tuchin y un sobrino me dio cuatro mazoquita y ahora sembré de cinco clases”.</i></p> <p><i>se imagina su siembra. “Veo que debo mira el pedazo de tierra pa trabajarlo, si uno ve que la tierra haí no le sivio uno le pone la urea, porque si no hay</i></p> <p><i>la tierra no hay cosecha, ya no trabajo como antes, ya tenemos solo un pedacito de tierra y debemos saberlo dustribui, ahora se siembra de poquito y bien distribuído, ya no dañamos todas las tierras, uno coje bastante en un cuaterón de tierra, eso nojacansa pa todos y los animales”</i></p>	<p>Paso 1</p> <p>Desde antes de los inicios de la investigación ya se venía pensando en iniciar una investigación en la comunidad, existía un terreno amplio de donde escoger, sin embargo, no se había decidido qué semilla sembrar y tampoco se había preparado el terreno. Con el transcurso del tiempo se presenta la oportunidad de mirar la parte cultural (la semilla) que se debía fortalecer en la comunidad-cultivar la cultura indígena Senú. Si no se fortalece la cultura existirán grandes dificultades de identidad tradicional o propia. Se empezó a mirar la mejor parte desde donde iniciar y preparar el terreno, debido a las oportunidades se decidió empezar desde la Escuela como el terreno más adecuado para cultivar la cultura en la comunidad. Se miró que el terreno estaba débil por la presión de fuerzas externas como el colonialismo presentado en la enseñanza a los estudiantes y la comunidad en general, las dificultades que se han presentado en el servicio educativo y la manera en cómo la comunidad entiende la educación.</p>

<p>Análisis desde una mazorca Paso 2</p> <p><i>Prepara el terreno: "Primero trabajo el monte, lo deajo secar y siembro y enseguida lo fumigo, ahora hay que fimigalo dos veces durante su desarrollo para la maleza" Está pendiente la siembra, la cuida, la ve crecer. "Los pájaros del monte, pensé este año de comprar unos cartuchos pa matarlos, pero mejor los pajareo y espanto con muñecos de ropa, esas pajareras que llega y las pastoriaba, las gritaba, les tiro palo y ellos se van, uno de los pájaros que más come es la guacamaya. Ya las guacamayas no tienen de dónde comer y entonces se comen los cultivos que sembramos" "Veo que el crecimiento es bueno cuando le está lloviendo, cuando está pequeño es colita de loro y uno dice esta colita de loro, después esta rodillero, después esta pechecho y después está espigando; así lo clasifico en su crecimiento" Según Fals Borda, (2002:36A), se podría anticipar el tiempo-tarea fundamental del campesino-hay que estar atento al color de las nubes, el graznido de las guacarachas, el aleteo de los patos, el concierto de los sapos, la invasión de hormigas aladas y el tacto de hojas de maíz.</i></p>	<p>Desde este informe de Investigación Paso 2</p> <p>Se pensó en la manera de trabajar el terreno y las herramientas a utilizar (diseño de investigación), se fueron estructurando poco a poco las condiciones en la escuela y la comunidad para seguir sembrando la semilla, existieron diferentes dificultades de tiempo, de orden público y de las herramientas necesarias para sembrar. También existieron buenas condiciones y el terreno junto con algunas buenas temporadas se unía y facilitaban la continuidad firme y decidida de la siembra, se realizaban eventos culturales, las clases se prestaban para sembrar la semilla y los encuentros con los padres de familia se fortalecían cada vez más, así como se fortalece el crecimiento de la planta.</p>
--	--

(Foto 8)

(Foto 9)

Análisis desde una mazorca	Desde este informe de Investigación
<p>Paso 3</p> <p>Se recoge una parte para la alimentación de la familia cuando se llena la mazorca, cuando está de choclo. Coge maíz blandito. <i>"Después se va uno allá y la mujer pregunta ¿Ya tiene mai? Y uno le dice: esta dientico de perro o en agüita". "Y estoy pendiente tentándole el piquito en la barbita y se siente que está flojito y ya tiene y listo pa bollo. Se coge el mal blandito pa la comida" "Cuando el mai ya está seco se recoge y se trae, se hace un pañonsito y se empañola y le chamos un lorba para que el gogojo no lo dañe, se siembra del mai criollo pa semilla, lo echamos con hoja, lo curamos bien curao, de lo contrario lo hecho en un galón o una bolsa de cemento para que no se dañe"</i></p>	<p>Paso 3</p> <p>Se empiezan a ver los primeros resultados de todo el proceso de preparación, siembra y cuidado de la planta (el maíz de chόcolo), estos son los primeros datos de la investigación, donde se empieza a recrear todos los primeros análisis de las primeras actividades, también se empiezan a guardar en diferentes maneras o para que la información no se pierda o no se dañe, por cualquier evento que pueda ocurrir, así como se cura el maíz en el pañón o se guarda con otras.</p>

(Foto 10)

Análisis desde una mazorca	Desde este informe de Investigación
<p>Paso 4</p> <p>La cosecha se mira según el tamaño de la mazorca y la planta, la cantidad de granos, el peso, el color del maíz, así se sabe que hubo una buena siembra. <i>"Salen mazorcas que están dañadas y debemos clasificar el grano de las mazorcas más grandes para las siguientes siembras o cosechas"</i> Para sembrar el maíz, no se siembra cualquier semilla, se selecciona el mejor maíz, de la cual comprendo que es como una ofrenda, la mejor ofrenda, que se le da a la Madre Tierra para que nos siga ofreciendo las buenas bondades de sus productos.</p>	<p>Paso 4</p> <p>Después de toda la colecta de la información, que para el caso de la planta de maíz es la mazorca, se empieza analizarse y deducir qué muestran los resultados a la información recopilada. Se sintetizan todos los aspectos buenos para seguirlos fortaleciendo y los aspectos negativos para corregirlos.</p>

2. Tabla 2. Malla Curricular de Historia y Origen para el Grado Preescolar (2017)

PILAR			HISTORIA Y ORIGEN					
Grado	unidad	Tema	Tiempo	Espacio	Objetivos	Valoración		Actividades
						Qué (propósitos de Vida)	Quién	
preescolar	MI COMUNIDAD	HISTORIA Y ORIGEN DE MI COMUNIDAD *ESTRUCTURA DE CABILDO	4 semanas	escuela,casa de gobierno ,parcelas escolar,casas de familias	• conocer un poco la historia de mi comunidad y su estructura	• Reconozco la historia de mi comunidad como eje fundamental de nuestra vida	docentes caciqe de la comunidad,sabios,lideres.	• dibujar y relacionar el campo y la ciudad
		*CULTIVOS DE MI COMUNIDAD *TERRITORIO			• identificar los diferentes productos agrícola de mi comunidad	• Identifico los diferentes productos y cultivos agrícola de mi comunidad		• trabajo en la parcela escolar para la identificación de cultivos agrícola
		*MEDIDAS Y TRAZOS ANCESTRALES *JUEGOS ANCESTRALES			• comprender algunos juegos y cantos ancestrales que se desarrollan en mi resguardo	• Identifico rondas , juegos ancestrales y gritos de monte de mi comunidad		• realizar juegos ancestrales en espacios deportivos

3. Tabla 3. Malla Curricular de Territorio y Producción para el Grado Preescolar (2017)

PILAR			TERRITORIO Y PRODUCCION					
Grado	unidad	Tema	Tiempo	Espacio	Objetivos	Valoración		Actividades
						Qué (propósitos de Vida)	Quién	
Trancision								
preescolar	NUESTRA MADRE TIERRA	FLORA Y FAUNA *SITIOS SAGRADOS	8 semanas	escuela,parcela escolar,ojos de agua viva,compo santo,huertas de plantas medicinales	• desarrollar la capacidad de observar e interactuar con la naturaleza	• desarrollo la capacidad de observar y conocer objetos de la naturaleza	docentes, sabios, resaderos, medicos tradicionales.	• salidas de campo para el reconocimiento de plantas y animales de nuestra región
		*LAS LETRAS DE MI NOMBRE *LOS COLORES			• identificar objetos que permitan construir pequeños textos y figuras ancestrales de mi comunidad	• identifico las vocales y consonantes a través de imágenes y objetos		• dibujar, recortar y pegar diferentes formas de transporte y medios de comunicación
		EL CLIMA *TRANSPORTE *TRABAJOS MANUALES			• reconocer en mi comunidad diferentes clase de trasporte y medios de comunicación	• reconozco los diferentes medios de transporte y medios de comunicación de mi comunidad		• visita a casa de familia para el conocimiento de la manipulación de la caña flecha

Figura 1: Ubicación de las Comunidades Indígenas de Naranjales, Ébano Tacanal y Bella Luz

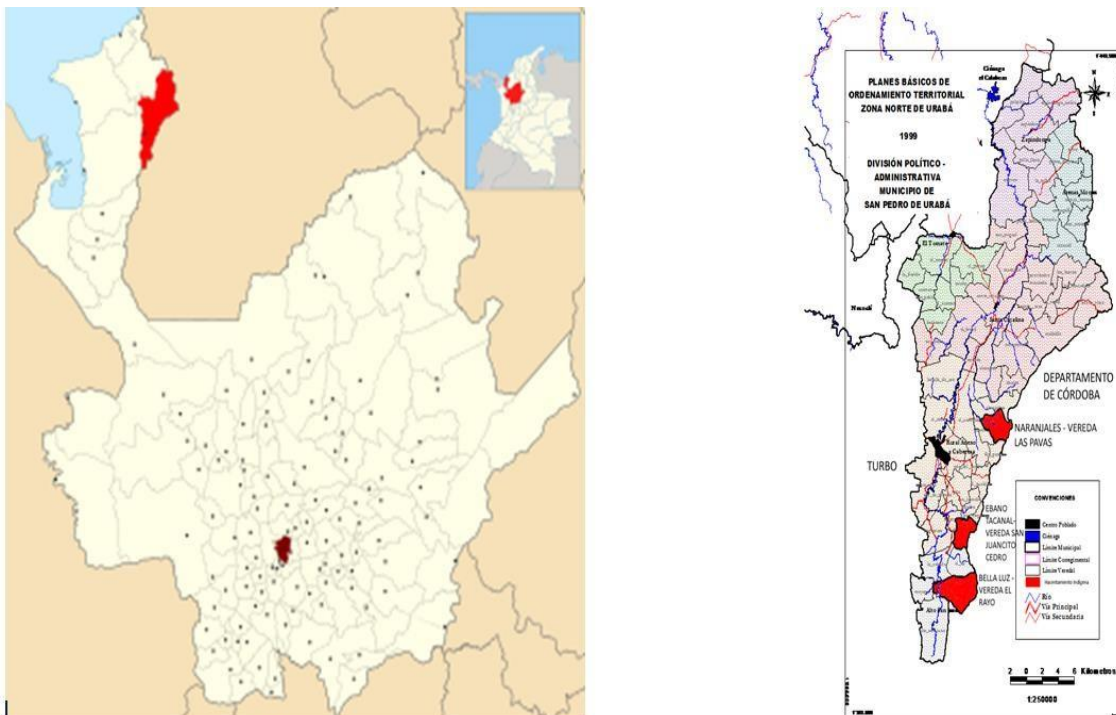


Figura 1: Los mapas fueron tomados de Internet y de la oficina de Planeación y Desarrollo del municipio de San Pedro de Urabá, posteriormente fueron modificados y ajustados por el autor de este estudio, mayo 2016.

Gráfico 1: Es adecuado el número de docentes para el Centro?



Gráfico 2: La formación pedagógica de los docentes es pertinente?



Gráfico 3: Ha aportado la Escuela al fortalecimiento de la Cultura?

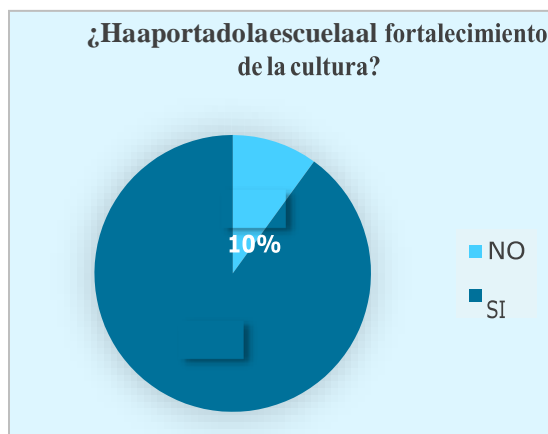


Gráfico 3: Resultado de la Encuesta

Representación porcentual herramienta Excel 2017

6 Conclusiones

Empezar por decir que la comunidad indígena Senú *Ébano Tacanal* tiene mucho por enseñarnos, esta comunidad aún conserva muchas de las tradiciones de los Senúes de antaño que son importantes para la identidad de hoy de la cultura. Y lo más importante desde el aprendizaje de esta investigación es que la comunidad tiene capacidad de mirarse y de aprender para el buen vivir. En esta dinámica el Centro Educativo se convierte en una base principal para que la comunidad y cada integrante avance en sus sueños. Como dice uno de los participantes de este estudio “la Escuela son los pies con los que caminan los sueños de la comunidad”.

Para lograr avanzar este estudio fue necesario insertarse en la comunidad y estar sembrado como se siembra la planta de maíz, estar atento a mi crecimiento, tratar con las afectaciones que implicaban su buen desarrollo, aprovechar las buenas oportunidades que ofrecía el terreno y el entorno, recoger la cosecha. ¡En conclusión, puedo decir que mi identidad como hombre y como maestro Senú también se fortaleció, hoy comprendo que la relación entre la comunidad y escuela nos hace todo el tiempo, nos une, fortalece!

Por ello:

La comunidad tiene claras las proyecciones en cuanto a la cultura se refiere, siendo éstas la recuperación de actividades tradicionales de nuestra cultura Senú de las cuales algunas aún están presentes en la práctica y en el conocimiento de varios miembros comunitarios. Es de valorar los esfuerzos y alternativas que se están haciendo desde el Centro Educativo para revitalizar, recuperar o fortalecer el conocimiento tradicional existente y no existente en los miembros de la Comunidad, ya sean estudiantes o no, y que hacen parte del proceso comunitario.

La comunidad toma fuerza como sujeto colectivo, este estudio permitió evidenciar un giro en la consideración de la autoridad, al pasar del poder individual del cacique al poder colectivo de la comunidad.

En cuanto a las relaciones con otras comunidades indígenas, se presenta una estrecha relación por la característica de ser nativos e ir proyectados en un mismo sentir, siendo esto importante para la recuperación cultural, el mejoramiento en la calidad de la educación, la salud y el buen vivir de las familias, en los territorios comunitarios.

La percepción de la educación indígena por parte de la Administración del municipio refleja su imagen, lo folclorizado con rasgos de la cultura material escasos. Llama la atención que se asigne el cuidado de la tierra, el agua, los bosques sólo a los indígenas, como si los demás habitantes del territorio no tuvieran nada que ver con estos.

La comunidad guarda prácticas ancestrales de cultivos, construcciones de casas, pautas de crianza, algunos rituales para los cultivos y la armonización y los distintos trenzados con bejucos y planta de caña flecha. Mientras que desde el centro educativo se están haciendo actividades para mantener y fortalecer estas prácticas. Algunas que se lograron revitalizar con este estudio fue el respeto por la Madre Tierra, el respeto por los abuelos, las prácticas de rituales indígenas, el compartimiento de frutas y semillas, pautas para el gobierno propio y prácticas alimenticias tradicionales, así como la motivación por actividades de encuentros culturales.

Las personas participantes en la investigación, indican que desde el Centro Educativo se comparten propuestas para a recuperación cultural Senú, lo cual está repercutiendo de manera positiva en la comunidad, ya que es posible observar los buenos ánimos de los estudiantes para el aprendizaje. Desde cuando inició el proceso educativo en 2012, hasta el 2017 han sido promocionados, en educación formal indígena, del grado quinto, 30 estudiantes, aproximadamente, con una moda de cinco estudiantes. A partir del 2014 se promocionan para el grado noveno en convenio con otras instituciones, 23 estudiantes con una moda de cinco estudiantes. Estudiantes que salen con una identidad propia y con un conocimiento contextualizado de nuestros pueblos indígenas Senú.

Se evidencian dificultades en cuanto a las asignaciones presupuestales educativas por parte del Estado, al momento de dar inicio con las actividades escolares y la manera de hacer las

contrataciones educativas que se ven reflejadas en la cantidad de docentes y el desajuste con el contexto comunitario. No obstante, la percepción general es que se avanza, aunque a paso lento.

Esta investigación, pese a surgir en el marco de un lenguaje convencional avanzó en demostrar que es posible entablar diálogos de saberes entre conocimientos y la práctica, como es la siembra del maíz y de la mazorca con conocimientos de la academia. Es así como la provocación desde la metáfora del maíz facilitó este dialogo y la Escuela aprendió que, sí es posible el diálogo intercultural.

Finalmente, por condiciones externas a este estudio no fue posible avanzar en el propósito de construir un calendario propio según el territorio y la cultura. Sin embargo, la semilla quedó sembrada para continuar esta labor, con un semillero de investigación escolar Senú, conformado como resultado de este estudio y para dar continuidad a las reflexiones y retos que como Escuela y comunidad tenemos.

7. Recomendaciones

Algunas recomendaciones:

Que continúen apoyando por parte de la Organización Indígena, la Universidad de Antioquia, los entes locales y departamentales, de manera comprometida, la educación de los pueblos indígenas, por medio de las maestrías, pregrados, capacitaciones que permitan que la comunidad se forme para mejorar sus condiciones.

Para la comunidad y el Centro Educativo es recomendable que se mantenga y fortalezca el compromiso comunitario con la formación y educación de todos. Seguir impulsando la recuperación cultural, tanto desde la Escuela como desde la comunidad y desde las familias. Aún falta mucho por avanzar y por tejer en la labor conjunta, el trabajo con los jóvenes y la prevención de adicciones, el cuidado de la familia, los proyectos de emprendimiento cultural, fortalecer el gobierno local, la formación de maestros. Finalmente:

La Escuela es la Comunidad y la Comunidad es la Escuela, no queremos que exista más en esa frontera.

Referencias

- Acosta, M.D.J. (2013). *Cultura Zenú, Currículo y Ciencias Naturales. Revista Escenarios: SCECAR*, 13. 7-18 Recuperado de <http://revistas.cecar.edu.co>
- Alcaldía San Pedro de Urabá (2017). Plan de Desarrollo Municipal-Renovación para todos 2016-2019. Recuperado de: <http://www.sanpedrodeuraba-antioquia.gov.co>
- Angarita.Ossa, Jhon Jairo y Campo Angel, Jeann Nilton. La Educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. En: *Entramado*. Enero-junio, 2015 Vol. 11, No. 1, p.176-185 <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Antioquia Interactiva (2017). San Pedro de Urabá-Bocas del Pirú. Recuperado de: <http://antioquiainteractiva.com/san-pedro-de-uraba/>
- Banco de la República Colombiana (B.R.C) (2017. La Tradición Zenú. *Áreas Culturales del Banco de la República. Museo del oro Zenú*. Fecha de Consulta. 27 de abril de 2017. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/cartagena/museo-del-oro-zenu-3>
- Barlié, Cletus. G (2003). *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: Un panorama*. Bolivia; Abya Yala
- Bengoa, José. (2007). *La emergencia indígena en América Latina (Vol. 2)*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños, G. (2012). Motivando la memoria para reconstruir la historia educativa de los pueblos indígenas del Cauca. En Bolaños G., Bonilla V., Caballero J., Espinosa M., García V., Hernández J., Peñaranda D., Tattay P., Tattay L. “Nuestra vida ha sido nuestra lucha” Resistencia y memoria en el Cauca Indígena. (p.p. <235- 271). CAUCA. Centro de Memoria Histórica.

- Bolaños, Graciela Y Tattay, Libia. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), 45-56. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86/75>
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002003>
- Calhoun, Craig (ed.) (1994): *Social Theory and the Politics of Identity*, Oxford, Blackwell.
- Canclini, N. G. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, núm. 66-67, 113-133. Recuperado de https://www.cidob.org/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/diferentes_desigual
- Cause Cathcart, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, (3), 12-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>
- Ceballos Galvis y Fajardo, J. (2012). Alternativas educativas en la comunidad de Jenoy. En: Benavides Mora, L., Ceballos Galvis, J., Ceballos Rosero F., Fajardo, J., Luna Rivera, V., Mamián Guzmán, D., Ojeda Rosero E., Perugache Salas J., Rodríguez Rosales, J., Vasco Uribe, L. y Velasco Álvarez, A. *Memorias en movimiento. Tejiendo pensamiento y vida desde los entornos culturales de San Juan de Pasto* (p.p. 127-135). Colombia – Universidad de Nariño.
- Ceballos Rosero, F., & Rosas, M., & Tupaz Coral, D. (2014). Los caminos del Derecho Mayor en Jenoy (Pasto, Nariño, Colombia). *Procesos Históricos*, (26), 158-185.
- Centro de documentación e información municipal – CDIM. (2017). Documento técnico de soporte para el plan básico de Ordenamiento Territorial municipal San Pedro de Urabá – ANTIOQUIA. Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/sanpedroeurabaantioquiap>

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI. (2013). “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” - S.E.I.P -. Bogotá D.F. Colombia.

Congreso de Colombia (18 de mayo de 1995). Atención educativa para grupos étnicos. [Decreto 804 de 1995]. DO: 41853. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759>

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC); Pillimue, D. (s.f.). El acceso de los Pueblos Indígenas a la Educación Superior una apuesta de futuro. Fecha de consulta: 25 de abril de 2017. Recuperado de www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articulos

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 7 y 8 [Título I]. Cortina, Adela. (2001). Valores morales y comportamiento social. Recuperado de: https://www.cnfl.go.cr/documentos/comision_valores

Cházaro Arellano, E. (2012). Integración del Modelo Pedagógico basado en la Sabiduría Nativa. Cerrando el círculo del aprendizaje. Universidad de las Américas Puebla. Puebla, México. Recuperado de http://caterina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/det/chazaro_a_eh/
DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística – Dirección de censos y Demografía. 2007. Colombia una nación multicultural – Su diversidad étnica. 25 de junio de 2015. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

Díaz Surita, M. y Ojeda Velásquez, G. (2009). Enseñanza de la Lengua Mixteca y español a través del tema del Maíz. En Tovar Gómez, M., Avilés Quezada, M., Viveros García, M., Kreisel, M. y Viveros García, F. Congreso Nacional de Educación Indígena e intercultural. Vol. 1. (pp. 151- 156). Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, A.C.

Diccionario de la Lengua Española. (2017) Retrieved January 16 2018 from <http://dle.rae.es/?id=A5NKSVv>

El Mundo (5 de enero de 2015). Gobernación adelanta la compra de tierras para comunidades indígenas Senúes del Bajo Cauca y Urabá. EL MUNDO. Recuperado de: <http://www.elmundo.com/portal/noticias/antioquia/>

Estupiñán Quiñones, N; Agudelo Cely, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. Revista Historia de la Educación Latinoamericana No (10). pp. 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901003>

Falchetti, A. (1994). La tierra del oro y el cobre: parentesco e intercambio entre comunidades orfebres del norte de Colombia y áreas relacionadas. Boletín Museo del Oro, 0 (34-35), 3-75. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/6998/72_44

Fals Borda, O. (2002). Historia doble de la Costa, tomo IV: Retorno a la tierra. Bogotá, Colombia. El Áncora

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México D.F: Siglo XXI.

Fronzizi, Risieri. (1995). ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología. México, Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 135). Pp. 11-23.

Fukuyama, Francis. (1990). ¿El fin de la historia? Estudios Públicos, 37(5), 31. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/el-fin-de-la-historia/cep/2016-03-03/183556.html>

Gavilán Pinto, V. (2011). El pensamiento en espiral – El paradigma de los pueblos indígenas. Santiago. Chile: Ñuke Mapuförlaget. Recuperado de www.mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf

- Gran Diccionario de la Lengua Española. (2016). Retrieved January 8 2018 from <https://es.thefreedictionary.com/huaquero>
- Green Stócel, A., Sinigüi Ramírez, S. Y., & Rojas Pimienta, A. L. (2013). Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra: Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En Rodríguez García, L. (Coord), Roldán Tapia, A. R. (Coord), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). España: Universidad de Córdoba.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=560524>
- Guerrero, F. (2010). Memoria y excepcionalidad en el Alto Sinú. Los límites y alcances de la representación. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C, Colombia
- Gutiérrez, L. (1993). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. *Paradigma*, 14(1y2), 7-25.
Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2937/1368>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. México D.F. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Huntington, S. P. 2001. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires - Barcelona – México: Paidós.
- Larraín América. (2013). Los indígenas Zenú y la educación propia. Entre la “ausencia” de una lengua tradicional y la reivindicación de otros marcadores étnicos. *Revista SURES*, (3).
- López, G. Agustín (2009). La enseñanza de la lengua Mixteca a los niños de preescolar mediante el tema del maíz. En Tovar Gómez, M., Avilés Quezada, M., Viveros García, M., Kreisel, M. y Viveros García, F. Congreso Nacional de Educación Indígena e intercultural. Vol. 1. (pp. 109-113). México. Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e

Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, A.C.

Mallaren, Pater. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Madrid, España: Siglo XXI.

Martínez, E. B. C. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, (13), 13-34 Recuperado de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a01.htm>

Méndez, Moreno, E. 2012. Concepto Etnológico de las Veredas Tacanal, San Juancito, Cedro y el Ají en jurisdicción del área rural del municipio de San Pedro de Urabá en el Departamento de Antioquia y en la Vereda Cocuelo Limón del Corregimiento Cocuelo Medio en jurisdicción del área rural del municipio de Valencia en el Departamento de Córdoba. Dirección de Asuntos Indígenas ROM y Minorías-Ministerio del Interior-Bogoá-Grupo de Investigación y Registro.

Mercado Maldonado, Asael, & Hernández Oliva, Alejandrina V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251. Recuperado en 09 de enero de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-tlng=es

Ministerio de Agricultura. (07 de diciembre de 1995) Art. 2. Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio nacional. [Ley 160 de 1994, art. 2]. DO: 42.140. recuperado de https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/1_decreto_2164_de_1995.p

Ministerio de Educación Nacional (2004). Poblaciones Cobertura y calidad para los más vulnerables, Altablero. N 28. [5]. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31331_tablero_pdf.pdf

Ministerio del Interior. (07 de octubre de 2014). Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de qué trata el artículo 329 de la Constitución Política. [DECRETO 1953 de 2014]. DO: 49.297. recuperado:

<https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. Recuperado: <http://revistawww.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>

Montes Rotela, M., Quessep Tapia, I., Redondo Martínez, L. & Lastre Meza, K. (2013). Dimensión de la forma del Lenguaje Oral de los habitantes del Resguardo Indígena de San Andrés de Sotavento-Sincelejo-Colombia. *Revisalud: Unisucre*, 1(3)

MuisKanoba. (15 de noviembre 2014). Saberes y tradiciones orales del pueblo Zenú. Tuchín, Colombia. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0t4n0tkapqQ>

Navarrete Linares, F. 2008. Los pueblos indígenas de México – pueblos indígenas del México contemporáneo. México: CDI. 141 p.

Pineau, Pablo. ([1996]-2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es Educación” y la escuela respondió “Yo me ocupo”. En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. pp 27-52. Buenos Aires- Barcelona - México: Paidós.

Plan de Desarrollo Departamental de Antioquia (PDD de Antioquia). 2016- 2019. Pág., 317.

Plazas, C., & Falchetti, A. (1986). La cultura del oro y el agua. Un proyecto de reconstrucción. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 23(06), 57-72. Recuperado

https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3174

Red Agroecológica del Caribe (RECAR). (2005). Territorio Zenú libre de Transgénicos. RECAR. (2008). 38-39.

República de Colombia. (12 de julio de 2010). Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP (Decreto N° 2500 de 2010). DO: 47.768. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf

Reyes, Alejandro. 2009. La Escuela Secundaria como Espacio de Construcción de Identidades Juveniles, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (40), 147-174.

Romero Peñate, F. (09 de octubre de 2015). Costumbres y tradiciones de nuestra cultura Zenú. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=I0My_yGyexE

Rubio, Ramírez, Fandiño, Suarez y Mesías (2004). La academia y el sector rural 2. 2ª ed. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Ruiz, V. P. P. (2014). Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*
<http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2014-2/contrapunto.pdf>

Sánchez, C. (1999). *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México D.F. México: Siglo XXI.

Talens, Jenaro. (2013). El monstruo es el otro. *Revista Carta*. Núm (4), 26-27. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/revista/pdf/carta-4.pdf>

Tugendhat, Ernst. (1996). Identidad personal, nacional y universal. *Ideas y valores*, Vol. 45(100), 4-18.

Universidad de Antioquia – UdeA. (2017). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra - Acerca del Pregrado. 30 de mayo de 2017. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia-madre-tierra>

Vélez, R., Velásquez, J., Alean, N., Lopera, V. y Torres, J. (2016). Tradición educativa formal y sincretismo curricular: la experiencia Zenú. Medellín, Colombia. Fondo Editorial Unaula.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6652>

Walsh, Caterin. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Zamora, N. (2015. PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL ZENÚ) Documento de análisis del proceso PCI 2015. Recuperado de <https://slides.tips/documento-de-trabajo-analisis-proceso-zenu.html>

Anexos

Anexo 1 Encuesta

Esta encuesta hace parte del trabajo de investigación que adelanta el estudiante Jaibel Pérez Velásquez y que al momento se denomina: “Influencia de la Escuela en el fortalecimiento de la identidad cultural: Caso de la comunidad Indígena Ébano del municipio de San Pedro de Urabá” cuyos fines son para el mejoramiento educativo de la comunidad.

ENCUESTA COMUNITARIA PENSANDO EN IDENTIDAD PROPIA E INTERCULTURAL

DD MM AA

SEXO → Hombre Mujer

RANGO DE EDAD → 12 – 20 20 – 30 30 – 40
40 – 60
Más de 60

NIVEL DE ESCOLARIDAD → Ninguno Sexto a once
Técnico
tecnológico Universitario Cursos OIA Escuelas
Diplomados .

¿Tiene parientes matriculados en la escuela? SI NO

¿Tiene hijos – hijas matriculados en la escuela? SI NO

¿Cuánto tiempo en años lleva en la comunidad? 1–4 4–8

8 – 12

12 – 16

¿Está inscrito en el censo comunitario Senú? SI NO

¿Conoce usted el Proyecto Educativo Comunitario? SI NO

¿Considera usted que el número de docentes es adecuado para el centro educativo? SI

NO

Si su respuesta es NO, indique su razón.

¿Cree que la escuela ha aportado al fortalecimiento de la cultura? SI NO

Explique,

Cree que la formación pedagógica de los docentes es pertinente? SI NO

Explique,

EXPECTATIVAS.

Marque con una (X) las actividades de la cultura propia que más tiene conocimiento.

- a) Casa Senú
- b) Cantos
- c) Trenzado

¿En cuál de las actividades anteriores cree que debe aportar más la escuela?

¿Cuál de los siguientes valores se trabaja más en la escuela?

- a) Respeto a los mayores
- b) Responsabilidad en el hogar
- c) Cuidado de la madre tierra y el agua (siembra cultural, huerta casera, cuidado de los pozos, ríos, quebradas y reforestación...)

¿Cuál de las siguientes actividades podría aportar la escuela para fortalecer la cultura?

- a. Intercambio con otras comunidades
- b. Alimentos tradicionales
- c. Tejidos
- d. Cerámicas
- e. Un calendario escolar comunitario propio, uno varios
- f. El día de la identidad Senú.
- g. Otro ¿Cuál?

¿Qué recomendaciones y aportes le daría a la escuela para fortalecer la cultura comunitaria?

Gracias por su participación.

Anexo 2 Fotografías y Dibujos



FOTO 1. JAIBEL PÉREZ. (2016) ESTUDIANTES MAESTRÍA MADRE TIERRA COMPARTIENDO CONOCIMIENTO CON EL SABIO ABADIO GREEN. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA SEDE TULENAPA



FOTO 2. JAIBEL PÉREZ. (2016) ESTUDIANTES DEL C.E.R.I.T

FOTO 2: JAIBEL PÉREZ. (2016). ESTUDIANTES DEL C.E.R.I.T



FOTO 3: JAIBEL PÉREZ. (2018). JUAN PADILLA, ELIDA ROSA, LUIS GABRIEL Y LA PARTE INTERNA DE UNA CASA SENÚ.



FOTO 4: JAIBEL PÉREZ (2015). *OBJETOS DE ORO ENCONTRADOS EN LA COMUNIDAD ÉBANO TACANAL, PARADERO DESCONOCIDO, FUERON VENDIDOS POR UN VALOR DE 12 MILLONES DE PESOS, COMENTARIO DIRECTO DE UNO DE LOS DESENTERRADORES DE LOS OBJETOS.*



FOTO 5. DARIO SUÑEZ (2012). AUCIA BALTAZAR TEJIENDO EL SOMBRERO VUEL TIAO EN ÉBANO TAZANAL.



FOTO 6. JAIBEL PÉREZ (2016). SALÓN DEL CERIT.



Foto. 7 Jaibel Pérez. (2018). Mazorca de maíz con semillas para la siembra.



Foto. 8. Jaibel Pérez (2018). El cuidado de los cultivos Edicto Suarez (cacique) limpiando ajonjolí cerca de los cultivos de frijol, yuca y maíz.



Foto. 9. Jaibel Pérez (2018). Mazorcas de maíz en proceso de secado. Regalos de la Madre Tierra



Foto. 10. Jaibel Pérez (2018). PRODUCTO DEL MAIZ EN MANOS DE NUESTROS NIÑOS.

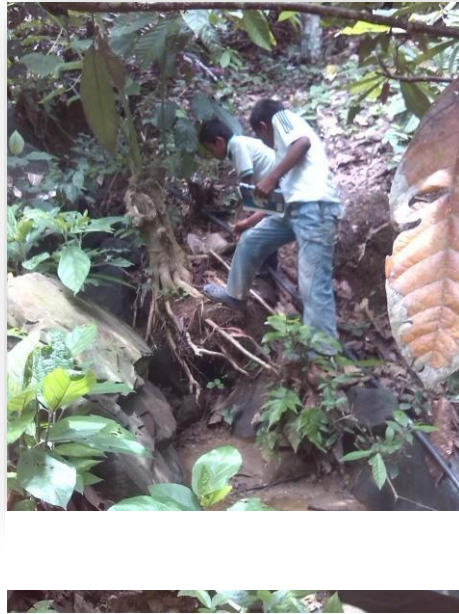
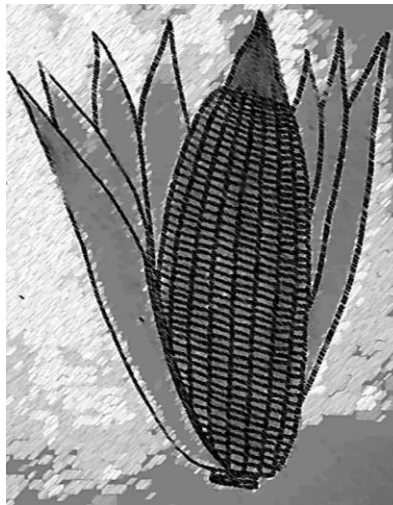


FOTO 11. JAIBEL PÉREZ. (2016)

ESTUDIANTES DEL CERIT ÉBANO TACANAL.

RECORRIENDO EL TERRITORIO.



Dibujo 1. Jaibel Pérez (2018) Mazorca de maíz.



FOTO 12. JAIBEL PÉREZ. (2018). LOS GRANITOS QUE HAY QUE MIRAR



FOTO 13. JAIBEL PÉREZ (2015). SALÓN DE MATERIAL
CONSTRUIDO EN *EL CERIT*



FOTO 14. JAIBEL PÉREZ. (2013). *SALÓN TRADICIONAL CONSTRUIDO
EN PALMA AMARGA*



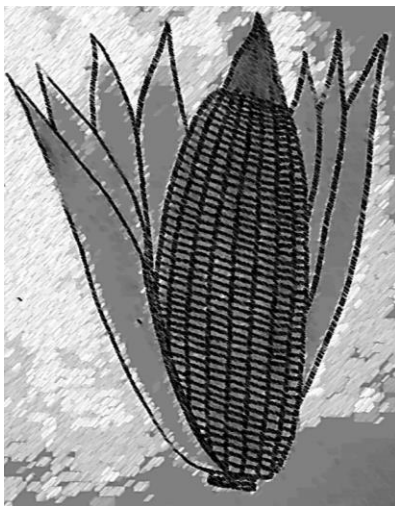
FOTO 15. JHON VEGA (2017). PARTICIPANTES DEL TALLER EN LA ELABORACIÓN DEL CALENDARIO ESCOLAR.



FOTO 16. JHON VEGA. (2016). ESTUDIANTES DE LA COMUNIDAD LOS NARANJALES.



FOTO 17. JAIBEL PEREZ (2018). SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO INVESTIGATIVO.



Dibujo 2. Jaibel Pérez (2018) Mazorca de maíz.