



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en educación, Línea Madre Tierra

Prácticas de lectura y escritura interculturales: un diálogo indígena-afrodescendiente hacia unas pedagogías decoloniales en el Municipio de Turbo.

María Andrea Mosquera Rovira

León Aicardo Domicó Domicó

Asesor

Berto Esilio Martínez Martínez

Turbo, Antioquia

1803
Julio de 2017



AGRADECIMIENTOS

León Aicardo Domicó Domicó

Agradezco a Dios creador Karagabí por permitirme culminar este posgrado, teniendo en cuenta que ha sido de gran bendición para mi vida porque he podido transformar mis pensamientos que se encontraban encadenados y hoy quiero empezar a retomar el viaje de aventuras fuera de prejuicios e ideales vanos.

A los docentes de la comunidad Educativa Arcua Dokerazavi, por brindarnos su apoyo y participar activamente en esta investigación, al grupo de cabildo por cedernos el espacio en la comunidad para trabajar de manera colaborativa con los miembros de la misma. Agradezco inmensamente a los padres de familia, estudiantes, sabios, sabias, Jaibanà, partera, porque sin ellos era imposible terminar el recorrido.

A la Universidad de Antioquia y en especial al grupo de investigación DIVERSER - Abadio Green, Sabine Sinigui por la creación de la línea de investigación cohorte especial Madre Tierra. En verdad reconozco que han hecho un gran esfuerzo en crear una línea de profesionalización para la búsqueda y el refuerzo de la identidad y visibilización de los pueblos subalternizados y para los que quieren estar en ella.

Al profesor Berto Martínez que con sus esfuerzos, dedicación y humildad nos acompañó con responsabilidad y compromiso en este arduo, pero fructífero proceso que ha cambiado nuestros lentes frente a nuestros modos de vida; procesos que nos hicieron volver a nuestros ancestros para continuar en pie de lucha por una pedagogía del auto-reconocimiento y la visibilización.

Agradezco a mi esposa, Jenny Herica Noscue Vitonas, por apoyarme de manera incondicional en este proceso de investigación, y no reclamarme cuando no le dedicaba tiempo por estar al tanto de mis reflexiones investigativas. A mi madre y hermanos por apoyarme emocional y económicamente para lograr el objetivo, porque sin sus ayudas este sueño no hubiese sido posible.



Finalmente, agradezco a mi compañera de trabajo de investigación María Andrea Mosquera Rovira, por la paciencia que me tuvo durante este trasegar, con quien aprendí, que nada es imposible y que cada oportunidad que se nos presente en la vida hay que aprovecharla. A ella todo mi cariño y que después de la investigación no nos alejemos, sino que siga siendo parte de mi familia.

María Andrea Mosquera Rovira

Primeramente, quiero agradecer a Dios quien ha sido mi guía y mi fortaleza en este proceso, a mis ancestros y ancestras, que me observan y me escuchan en lo lejano del cosmos, en el horizonte del universo. A mi madre Rosa Isabel Rovira y a mi padre Antonio Eulides Mosquera, quienes siempre me ayudan a empacar las maletas cuando quiero emprender un nuevo viaje.

A la Universidad de Antioquia, especialmente al grupo de investigación DIVERSER por crear esta línea de investigación cohorte especial Madre Tierra. En donde a partir de las reflexiones hechas en la investigación realizada tomé la decisión de llevar mi cabello afro natural, porque durante muchos años viví esclavizada, utilizando cremas alisadoras y extensiones para encajar en el prototipo de mujer occidental, ahora me siento libre y feliz porque decidí reinventarme y reivindicarme al escuchar las voces de mis abuelos y abuelas que me suplicaban volver.

A la Comunidad Educativa Arcua Dokerazavi: docentes, estudiantes, padres de familia, abuelos, abuelas, mayores, sabias, sabios, líderes comunitarios, parteras, Jaibaná porque siempre estuvieron dispuestos a hacer parte de esta aventura, para descubrir las necesidades de la comunidad para poder reafirmarse.

A las demás personas que hicieron de esta investigación vida y sentido en el momento de compartir sus historias, pensamientos, conocimientos, especialmente al líder y sacerdote de la pastoral Afro de Turbo, Neil Quejada, por estar siempre dispuesto en los momentos que más lo necesité para dialogar, a la partera Tomasa Cuesta Mosquera, porque al escucharla mi piel se erizaba por la pasión que se le siente por ejercer ese hermosos don de ayudar a traer niños al mundo, pude leer en su rostro, en sus palabras, en su mirada y en su voz el amor materno que la envuelve.



A mi asesor Berto Martínez porque desde el primer día que lo conocí supe que, al igual que yo, había llenado sus maletas de sueños, esperanzas y fe para caminar juntos en este camino lleno de curvas y laberintos y que por fin hoy hemos llegado con el mejor de los agrados. A él le agradezco todos y cada uno de sus acompañamientos, que estuvieron llenos de mucho aprecio; de él me llevo su orden, compromiso y ganas de seguir adelante.

También queremos agradecer a todos y a cada uno de los docentes que nos acompañaron en este proceso de aprendizaje quienes aportaron gratas ideas a nuestra investigación en especial al profesor Abadio Green por sus sorprendentes luchas y aprendizajes en el campo educativo y comunitario; de él me llevo su sabiduría, sus historias, sus aprendizajes, siempre lo recordaré. Me voy muy agradecida y contenta por conocer docentes tan maravillosos como los que conocí en el proceso de la maestría.

Finalmente, agradezco a mi compañero León Aicardo Domicó Domicó por su calidez humana, por su lealtad, humildad y porque juntos hicimos un excelente equipo de trabajo para lograr la meta que desde un principio nos habíamos trazado, por permitirme entrar a su familia y él a la mía. Solo le digo que, aunque este proceso haya terminado, continuemos compartiendo nuestra amistad.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



RESUMEN

El presente texto es, ante todo, el resultado de una apuesta epistémica, política y ontológica desde dos horizontes de vida: indígena Embera y afrodescendiente, por la reconstrucción de los sentidos y experiencias alrededor de las prácticas cotidianas de lectura y escritura que tienen presencia en el territorio que habita la comunidad educativa Arcua Dokerazavi, en el municipio de Turbo, Antioquia. Una apuesta de largo aliento por una presencia dialógica y situada de los saberes propios de la comunidad al interior de la escuela. El trabajo colaborativo y concertado a partir de encuentros locales y diálogos de saberes, esto es, volver a los principios de la Madre Tierra: el silencio, la escucha, la observación y el tejido, se configuró como el corazón de nuestra experiencia, de nuestro caminar en y con la comunidad. Finalmente, lo que aquí hemos llamado *prácticas de lectura y escritura interculturales* toman sentido para la comunidad al articularse a unos sistemas de vida que dan cuenta de la relación entre el territorio-escuela-comunidad, la espiritualidad como anclaje ontológico y lo intercultural-bilingüe como ruta del diálogo cultural.

Palabras clave: interculturalidad, decolonialidad, prácticas de lectura y escritura, Madre Tierra, espiritualidad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



INTRODUCCIÓN8

Capítulo I

TRAZANDO CAMINOS CON SENTIDOS PARA LA AUTONOMÍA Y LA TRANSFORMACIÓN- KANUMUA ODA CRICHABARA JARI DALLIRACUSAIDA BIA ARAOIDA11

En el recorrido se trazan caminos esperanzadores: contextualización y aproximación al problema de investigación.....11

Tejiendo un proyecto pedagógico comunitario que desborda la multiculturalidad14

Leer y escribir como prácticas socioculturales16

Hacia la configuración de prácticas de lectura y escritura interculturales17

Antecedentes o los caminos trasegados19

Legales19

Investigativos22

Preguntas y objetivos de investigación26

CAPÍTULO II

UN VIAJE QUE DEJÓ ENSEÑANZAS EN EL RECORRIDO: NADA FUE EN VANO- ABA ODE BUSIDE JARADIA AMUESIA: BAREHE BASIDA28

Momento 1: Iniciando el recorrido28

Momento 2: Cuando las miradas se amplían y se esclarecen: la apuesta por el diálogo conjunto Comunidad- Investigadores.....31

Momento 3: Tejiendo las miradas33

Momento 4: Acertijo de sentidos.....38

Momento 5: La emergencia de un saber colectivo.....44

Capítulo III

LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL COMO ESTRATEGIA POLÍTICA DE VISIBILIZACIÓN Y RESISTENCIA - NEKABANA BEDEA UMEBA CRÍCHABANARA BIÔ NEKÂ OÍDA UNDOCABANABIDA EDEBARA ZÂREAIDA.....45

Una apuesta por la Educación Intercultural Bilingüe.....45

Educación desde las prácticas propias de las comunidades indígenas y afrodescendientes50

Cuando la escuela se torna gris y ¿por qué no de colores?: Memorias de Vida y Escuela55

Experiencias que reproducen el color gris cuando se es maestro y maestra: Narrativas de maestros y maestras en y desde una escuela real63

Capítulo IV



LA ESPIRITUALIDAD Y EL BUEN VIVIR COMO HORIZONTE DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA INTERCULTURALES- ZOIJABAI EDEBARA DALLI BIA BAI ACABANAIDA DALLIRA NEHO NEBUDE EDEBARA LEBUDE CRICHA

JOMAUME	68
La espiritualidad afro e indígena como prácticas ancestrales.....	68
Espiritualidad Afro	71
Espiritualidad indígena.....	77
El buen vivir en la comunidad educativa Arcua Dokerazavi	80

Capítulo V

APORTES EDUCATIVOS DECOLONIALES- DIADALLA URANGADEBA

ENSOAMABAIDA	85
La madre tierra como pedagoga: prácticas educativa decoloniales	85
Prácticas educativas de-coloniales en el contexto escuela-comunidad-territorio	89
El diálogo indígena-afrodescendiente por la apuesta de una escuela distinta.....	94

CONCLUSIONES

Leer y escribir para volver al corazón de las comunidades y entrar en diálogo con otras culturas	98
Nuestros cambios y experiencias construidas en el proceso de investigación o de cómo estos significados de vida pasaron por nuestra piel	100

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
--	------------

INTRODUCCIÓN

Los grupo étnicos, afrodescendientes e indígenas, de la comunidad educativa Arcua Dokerazavi, del Municipio de Turbo, Antioquia, dentro de su contexto comunitario llevan a cabo prácticas propias de lectura y escritura, pero éstas no dialogan con la escuela debido a que el currículo establecido por el Estado no reconoce otras formas educativas, más bien las invisibiliza indicando que éstas no son conocimientos. Por ende, esta investigación se centra en el interés por la búsqueda de rutas viables para que estas prácticas de lectura y escritura propias logren conversar con una escuela hegemónica, patriarcalista y eurocéntrica. Uno de estos caminos es la interculturalidad, que permite el diálogo entre culturas para compartir ideas, pensamientos y tomar posturas críticas para el buen vivir. Por ello, al escuchar las voces de los sabios, sabias, abuelos, abuelas, maestros, maestras, líderes comunitarios, mayores, estudiantes, padres y madres de familia, emergen formas o sentidos de vida que posibilitan la creación de escenarios autónomos para la instauración de propuestas que vinculan otros modos de pensamientos, permitiendo así transformar las condiciones de vida de la comunidad.

En coherencia con lo anterior, una investigación sobre prácticas de lectura y escritura interculturales cobra sentido en primera instancia porque desde una mirada crítica de la escuela y de la interculturalidad se generan espacios para las luchas decoloniales, en donde los grupos históricamente invisibilizados tienen la autonomía para proponer alternativas curriculares para reconstruir y construir epistemologías a través del reconocimiento de lo propio. Aquí lo que proponemos es ir más allá de las prácticas de respeto, tolerancia y reconocimiento de la diversidad, para trabajar pedagógicamente en el diálogo de saberes y culturas, donde sea posible cruzar miradas epistémicas, en coherencia con los intereses de los estudiantes, docentes, padres de familia, sabios y comunidad en general, es decir, mediante la configuración de proyectos educativos comunitarios en perspectiva intercultural. De esta forma enriquecer las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo de manera permanente en la vida cotidiana de los niños y niñas que hacen parte de la escuela.



Como segundo, este tipo de investigaciones inciden en la generación de herramientas y espacios de diálogos que permitan reconocer e intercambiar ideas, partiendo de los principios pedagógicos de la Madre Tierra (silencio, escucha, observación y el tejido) para la contextualización de las prácticas educativas de los docentes. Además, permite a los estudiantes recrear y compartir con otros, saberes que desde el hogar y la comunidad les han transmitido durante años.

Esta investigación se convierte así en un aporte fundamental para la Institución Educativa Indigenista el Mango, especialmente para la sede Arcua Dokerazavi, al igual que para el municipio de Turbo, ya que muy pocas investigaciones se han hecho en torno a esta línea de investigación sobre la pedagogía de la Madre Tierra, en tanto busca el diálogo intercultural para la descolonización del ser, del saber, del poder y de la Madre Tierra. Convirtiéndose en un aporte pertinente para enriquecer las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en la comunidad educativas, dejando claro que éstas se encuentran en el diario vivir de las personas en situaciones reales. La lectura y la escritura atraviesan en sí la vida misma de comunidad.

El presente texto consta de cinco capítulos, cada uno inicia con una poesía escrita por María Andrea Mosquera Rovira, al igual que intentamos traducir los títulos a la lengua Embera Eyabida, trabajo que asumió con juicio León Aicardo Domicó. Es importante advertir que hacemos un esfuerzo por cruzar en todos los capítulos las voces los sabios, sabias, abuelos, abuelas, Mayores, líderes comunitarios, maestras, maestros, y nuestra propia voz, de manera que se construya un tejido a lo largo del camino.

El primer capítulo *Trazando caminos con sentidos para la autonomía y la transformación*, da cuenta del contexto y la aproximación al problema, se abordan algunas normativas y leyes que fundamentan la investigación, al final indicamos nuestras preguntas y objetivos orientadores. El segundo capítulo *Un viaje que dejó enseñanzas en el recorrido: nada fue en vano*, constituye la memoria metodológica de la investigación, ahí nos propusimos reconstruir el modo en que tuvo lugar la experiencia investigativa, como un aporte a las metodologías cualitativas en perspectiva crítica- decolonial; sobre todo, nos



interesaba aquí una memoria que diera cuenta de otras formas de producción de conocimiento. El capítulo tres, *La educación Bilingüe e Intercultural como estrategia política de visibilización y resistencia*, da cuenta de cómo las comunidades afrodescendientes e indígenas pueden ejercer autonomía en sus propios procesos educativos y de cómo las prácticas de lectura y escritura en estos contextos están medidas por asuntos ligados al bilingüismo y la interculturalidad. El capítulo cuatro, *La espiritualidad como horizonte de las prácticas de lectura y escritura interculturales*, cuenta la manera en cómo los grupos étnicos, afrodescendientes e indígenas Embera en Turbo, definen y viven la espiritualidad, siendo ésta el horizonte de las prácticas de lectura y escritura interculturales, porque es a partir de la oralidad, de la palabra que se transmiten los saberes propios de la comunidad. Finalmente, en el capítulo quinto, *Aportes educativos decoloniales*, se reconoce a la Madre Tierra como pedagoga y se resaltan los principios de este horizonte como ejes fundamentales para tener un pensamiento unificado al corazón, para comprender y dar solución desde la unidad a las dificultades que se presentan dentro de la comunidad.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo I

TRAZANDO CAMINOS CON SENTIDOS PARA LA AUTONOMÍA Y LA TRANSFORMACIÓN- KANUMUA ODA CRICHABARA JARI DALLIRACUSAIDA BIA ARAOIDA

Cae la lluvia serena sobre mis pensamientos para aflorarlos de ilusiones,
Cae la lluvia serena sobre el arcoíris mágico repleto de realidades,
Cae la lluvia serena sobre el mar que lleva y trae consigo nuevas esperanzas
para empezar el recorrido en aquel lugar tupido de verdes pastos.
Te recordé y traje del pasado tu dulce calma para renovarme,
tu dulce calma para tomar control y ser autónoma de mis decisiones.
Emprender un nuevo camino me llena de primorosos momentos alegres
que me sustentan,
Momentos de aventuras que en el trasegar de mis días me envuelven en el paraíso de
mágicos pensamientos airados de lindos recuerdos.
Puedo escuchar en esta lluvia serena esa nota musical que entona el canto alegre de
mis raíces, el canto alegre de saber que estamos aquí listos para embarcarnos en este
viaje de grandes aprendizajes.
María Andrea Mosquera.

En el recorrido se trazan caminos esperanzadores: contextualización y aproximación al problema de investigación

La Institución Educativa el Mango es una institución oficial del municipio de Turbo, Antioquia, conformada por siete sedes: Indigenista el Mango sede principal, Arcua Dokerazavi, Arenera Indígena, Río Turbo Indígena, Volcán Dokera, Santa Cruz Indígena y Arcua Arriba. Ofrece los niveles de educación preescolar, educación básica (primaria y secundaria) y educación media. El horario establecido para las clases es de 7am a 12:30pm para preescolar y básica primaria, y de 7am a 1:30pm para básica secundaria y media.



La ruta pedagógica de la institución está construida a partir del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), entendido como el espacio en donde las instituciones étnicas establecen un sistema educativo propio con base en las necesidades culturales que se presentan dentro de la comunidad; en su diseño participan todos los miembros de la comunidad: padres de familia, estudiantes, docentes y sabios (Bolaños, 2007). Este proyecto es una forma de resistencia para poner en función todas y cada una de las tradiciones ancestrales y culturales que tienen presencia en el territorio, para fortalecerlas. Desde ahí se establecen estrategias pedagógicas y curriculares que los docentes ponen en marcha en las aulas de clases y fuera de ellas.

Sin embargo, con frecuencia todo queda escrito en el PEC, porque la cotidianidad de la vida escolar y comunitaria le plantea una serie de retos a la institución que, al final, devienen en que las estrategias definidas en él requieran mayor complejidad o por lo menos repensarse en coherencia con las particularidades del territorio. Por ejemplo, en el PEC se plantea la importancia de los tejidos y de las distintas culturas que están presentes en el aula de clase, frente a ello se propone como vía de trabajo acciones como la celebración del día de las identidades, pero dicho asunto es más complejo que una simple celebración.

Al respecto, Diez, Martínez, Thisted y Villa (2009) advierten que las instituciones educativas son espacios de socialización escolar que promueve la convivencia con las otredades, que no se resuelve con la celebración folklorizante de la diversidad, es un asunto más profundo y no tan superficial como suele verse no solo desde los mismos docentes y comunidad en general, sino desde las políticas educativas más amplias que abordan asuntos como la lectura y la escritura, en tanto priorizan unas formas culturales, de vida y, por tanto, de leer y de escribir por encima de otras.

Es justo en este marco epistémico y ontológico que programas como Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) tienen presencia en la institución desde hace tres años. Este programa busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la básica primaria en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas en coherencia con los estándares y lineamientos curriculares. El programa ha dotado a la institución de libros como: *la*

Colección Semilla, una compilación de libros de literatura infantil, juvenil, universal y de referencia, incluido, material audiovisual. *Las guías de Escuela Nueva*, diseñadas para escuelas multigrados con el ánimo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes que se encuentran en áreas rurales, son libros que comprenden todas las asignaturas. Textos de la Fundación Secretos para Contar, donados por dicha entidad y que buscan llegar a las escuelas rurales con el fin de brindar oportunidades para el reconocimiento de su territorio y el sentido de pertenencia por el mismo.

Estas apuestas han configurado una hegemonía de la cultura escrita en las concepciones que se tienen de la lectura y de la escritura en la institución y la comunidad, lo que al mismo tiempo tiene implicaciones de tipo pedagógico, por ejemplo, las relaciones con la lectura y la escritura que los docentes vienen propiciando en sus estudiantes dentro del aula de clase tienen que ver con ejercicios de lecturas en voz alta de lo escrito en el tablero o en el cuaderno, acercamiento a los libros de la Colección Semilla o Secretos para Contar, al igual que transcripciones del tablero al cuaderno, dibujos libres o dirigidos. No obstante, debido a la complejidad de dichas relaciones con la lectura y la escritura en el marco de un PEC, la presente investigación se sitúa de forma concreta en la sede Arcua Dokerazavi.

La anterior decisión se sustenta en las particularidades de tipo cultural y de relaciones con la lectura y la escritura que se configuran en dicho escenario. Esta sede tiene estudiantes de los grados primero a noveno, cuyas edades oscilan entre los 6 y 18 años, además, posee multigrado, esto es, en una misma aula de clase se encuentran estudiantes de distintos grados académicos. De otro lado, estos estudiantes provienen de diferentes culturas: afrodescendientes, mestizos, Embera Chamí, Embera Eyabida. Estos últimos hablan su idioma nativo, aunque algunos también hablan castellano con poca propiedad. Los estudiantes mestizos y afrodescendientes tratan de entender y comprender el idioma de sus compañeros para poder comunicarse entre ellos y hacer las conversaciones amenas.

Esta sede cuenta con cuatro docentes: Luz Lenia Domicó, Lucila Valderrama, Duver Díaz y Camilo Mosquera. El siguiente cuadro muestra sus particularidades:



Docente	Lengua	Etnia	Formación
Luz Lenia Domicó	Embera- Español	Embera Eyabida	Estudiante de Licenciatura en educación preescolar.
Lucila Valderrama	Español	Afrodescendiente	Licenciada en Lengua castellana y comunicación.
Duver Díaz	Español	Embera Chamí	Etnoeducador
Camilo Mosquera	Español	Afrodescendiente	Profesional en Agropecuario

Cada docente hace un esfuerzo por entender la lengua Embera para comunicarse con los estudiantes que conservan su lengua nativa y que muy poco dominan el castellano tanto en su forma oral como escrita.

En el resguardo indígena Arcua Dokerazavi, donde está la sede de la institución, los afrodescendientes y mestizos, aunque tienen relación con los indígenas no hablan la lengua Embera, ni existen diálogos entre ellos. Es decir, aunque en esta comunidad interactúan varias culturas no existen diálogos en cuanto a la educación de sus hijos e hijas, pese a que van a la misma escuela.

Tejiendo un proyecto pedagógico comunitario que desborda la multiculturalidad

Así, en la sede Arcua Dokerazavi como territorio, tienen presencia personas de marcos culturales muy diferentes, no obstante, de una u otra forma comparten ideas con relación al bienestar de todos, algunas veces se subestiman entre sí, presentando reparo entre el que sabe más o el que sabe menos, el que aprende rápido y el que aprende lento. Algunos docentes manifiestan que a los estudiantes indígenas en las aulas de clase les va muy mal con las tareas asumidas, mientras que a los que no son indígenas les va un poco mejor, se piensa que esto se debe a que los niños que no son indígenas comprenden más rápido la tarea a realizar. Es decir que, si bien están presente y en relación varias culturas, ello no ha implicado un



verdadero trabajo pedagógico para cruzar y poner en diálogo los distintos referentes culturales, que al mismo tiempo influyen decididamente en la forma en que unos y otros se relacionan con las tareas cotidianas, en nuestro caso, con la lectura y la escritura.

Por tal razón, *un primer punto de tensión*, lo configura la necesidad de tejer una propuesta pedagógica intercultural, pensando en la posibilidad de ir más allá de las perspectivas relacional y funcional, tal como lo propone la activista-pedagoga Catherine Walsh. La interculturalidad desde la perspectiva relacional “hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores, y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p.77). Desde la perspectiva funcional, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005) citado en Walsh (2010) “la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p.77).

Es por esto que la presente investigación tiene como horizonte epistémico las luchas decoloniales en el sentido de entrar en diálogo con otras epistemologías no ancladas en la cultura alfabética, y que tienen presencia fuera de la escuela; desde la lectura crítica de los territorios y sus prácticas cotidianas, es decir, la relación con otras formas de estar en el mundo. Proponemos, entonces, una mirada crítica de la interculturalidad.

La interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien, como argumenta Adolfo Albán (2008), es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia- de vivir “con”- y de sociedad (Walsh, 2010, p. 88).

Este lugar de enunciación, que al mismo tiempo constituye un posicionamiento epistémico-político nos permite configurar lo que sería *el segundo punto de tensión*: una mirada de la lectura y de la escritura de un modo distinto. De un lado, avanzar de las concepciones de estas prácticas como mera decodificación o de competencias para pensarlas como prácticas socioculturales; y de otro lado, ampliar el marco cultural donde habitualmente

se mueven, esto es, la cultura escrita o alfabética, en la lógica de un diálogo con otras formas de leer y de escribir como prácticas socioculturales. Estos dos nuevos puntos de tensión le dan forma a lo que aquí elaboramos como problema de investigación.

Leer y escribir como prácticas socioculturales

Desde la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura (Kalman, 2003; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Cassany, 2006, citados en Zavala, 2009) comprendemos que leer y escribir no son fines en sí mismos. “Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (p.23). Esta mirada, conocida como los *Nuevos Estudios de Literacidad*, permite vincular las actividades cotidianas y el uso de los textos, esto es, las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, a partir del concepto de *práctica letrada*. Así, este concepto emerge “cuando se deja de concebir la literacidad sólo en términos de habilidad y se muestra que ésta se adquiere y se usa en el contexto de determinadas prácticas sociales” (Vich y Zavala, 2004, p. 40).

Esta mirada es muy importante para nuestra investigación, en primer lugar, porque nos permitió avanzar de la idea de lectura y escritura sólo en términos de habilidad o competencia y, en segundo lugar, porque desde ahí es posible vincular dichas prácticas con las otras prácticas sociales más amplias que tienen los estudiantes y la comunidad, desde los eventos letrados y los dominios letrados. El siguiente gráfico muestra dicha relación.



Elaborado a partir de Vich y Zavala (2004, p.39).

A partir de lo anterior entendemos que hay diversas formas de usar la lectura y la escritura, de acuerdo al contexto o los dominios letrados donde éstas se inscriban. Es decir,



existen múltiples literacidades. Lo que implica también que, para el caso de las comunidades étnicas, dichas formas de usar la lectura y la escritura no tienen como horizontes epistémicos la cultura alfabética (cultura escrita o literacidad), sino las culturas orales (oralidad), no sólo como formas de comunicación, sino como verdaderas maneras de estar en el mundo y relacionarse con él. Si bien, esta mirada sociocultural de la lectura nos ayudó a repensar la lectura y la escritura en la escuela más allá del enfoque cognitivo, no es suficiente en el marco de un PEC y desde la perspectiva de la interculturalidad crítica tal como arriba se indica, dado que dichas prácticas requieren ir más allá de la cultura letrada. Este fue el reto que nos presentaron las prácticas de lectura y escritura en la Comunidad Educativa Arcua Dokerazavi, donde tuvo lugar la presente investigación.

Hacia la configuración de prácticas de lectura y escritura interculturales

Es justo desde esta tensión que el profesor Abadio Green (2009) plantea:

La escuela que hoy tenemos no da cuenta de la hermosura de la vida, de la armonía entre los seres, de la colectividad, hasta hoy han tratado a la niña y al niño como objetos, porque sus métodos han sido sustentados simplemente en la transmisión de la información, no se recrea el conocimiento, porque las construcciones curriculares se hacen alrededor de las necesidades laborales de una economía que sólo piensa en la ganancia, no en la calidad de vida de la gente (p.68).

Ante esto, desde la línea de Pedagogía de la Madre Tierra abogamos por una nueva concepción de las prácticas de lectura y escritura, aún por construir, que requiere un trabajo pedagógico y político arduo, lo que aquí hemos llamado como *prácticas de lectura y escritura interculturales*. Las prácticas de lectura y escritura interculturales serían aquellas formas de expresión o manifestaciones culturales que se dan al interior de los territorios de los grupos étnicos en este caso indígenas y afrodescendientes, y que entran en diálogo con la cultura alfabética. Estas prácticas propias son transmitidas de una generación a otra a través de los ancestros por medio de la palabra y los valores culturales. En este trabajo interno de las comunidades es donde se reproduce el conocimiento y los saberes transmitido por los

mayores, se crea y se reafirma la identidad del ser como colectivo, es decir, de un ser que no piensa para sí mismo, sino que todo lo que quiere alcanzar gira en torno al bien de la comunidad.

Cuando estos aprendizajes internos están sedimentados es preciso entrar en diálogo con otras estructuras de pensamientos, con otras culturas, para intercambiar y tejer miradas respecto a las formas en como los conocimientos pueden estar inmersos en todos los contextos, sin tomar supremacía entre un saber y otro, sino que estén en modos de igualdad. En esta medida es de reconocerse que la lectura y la escritura en los contextos son diversas y, por tanto, es necesario que se rompa la estructura compleja en la que ha sido instaurada, limitándola a lo alfabético y mirando los otros tipos de escritura y lectura como formas folclóricas de existir. Para aceptar estos otros modos de vida es conveniente comenzar por descolonizar la mente y una de esas formas son las prácticas interculturales, dado que como estrategia abre y facilita espacios para el diálogo y la discusión, para construir propuestas de transformación, para estar en modos de igualdad.

Las prácticas de lectura y escritura interculturales buscan una presencia dialógica de los saberes de la comunidad al interior de la escuela. La voz de los abuelos, abuelas, jaibaná, sabios, sabias, madres, padres cobran importancia en este diálogo de saberes que se da entre culturas para construir una educación decolonial, que vuelva sobre las identidades de los pueblos. Estas prácticas interculturales toman sentido para la comunidad al articularse a un círculo de vida que da cuenta de la relación entre el territorio y la escuela, la espiritualidad como anclaje ontológico y lo intercultural-bilingüe como ruta del diálogo cultural.

Consolidar prácticas interculturales de lectura y escritura exige un trabajo *casa-adentro* y *casa-afuera* como lo plantea el intelectual-activista y abuelo del movimiento afroecuatoriano, Juan García.

La *casa adentro* indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento *propio*. Estos procesos apuntan a la recuperación de los conocimientos que, como dice



Facultad de Educación

Juan García, han sido considerados por la sociedad mayor como no-conocimientos, conocimientos presentes en la memoria de los sabios ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza, como hizo claro el intelectual nasa Manuel Quintín Lame (2004). [...] *Casa adentro*, en este sentido significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de conocimientos, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. Y es esta fortaleza colectiva la que permite negociar de otra manera el trabajo de *casa afuera* (Walsh, 2007, p. 32).

Con esta mirada decolonial e intercultural de la lectura y la escritura es necesario partir de los territorios que se habitan para construir y deconstruir conocimientos desde lo colectivo. Nosotros, los investigadores, precisamente somos unos actores más en esta investigación, en tanto que teniendo marcos culturales distintos, afrodescendiente e indígena, hemos decidido dialogar de manera conjunta para comprender mejor las formas en que sea posible leer y escribir en cada una de nuestras culturas, no solo desde la hegemonía de la cultura alfabética.

Antecedentes o los caminos trasegados

Legales

En el siguiente cuadro esbozamos de manera sintética algunas normativas en las que nos apoyamos, tanto sirven de ruta y anclaje para comprender los procesos de reivindicación social de las comunidades étnicas en el país. En este caso hablamos de afrodescendientes e indígenas, que han sido subyugados e invisibilizados por pensamientos hegemónicos, no obstante, hoy se abren caminos para ir construyendo condiciones equitativas en torno a la educación, la identidad y el territorio de los mismos.

Normativa	Ámbito de cobertura	Descripción
-----------	---------------------	-------------



<p>Declaración Mundial sobre la diversidad</p>	<p>Internacional</p>	<p>En él se eleva la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad”, “tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad para los seres vivos” y su salvaguardia se erige en imperativo ético indisoluble del respeto por la dignidad de la persona. Por tanto, se establecen objetivos para los gobiernos locales en la perspectiva de garantizar el respeto y salvaguarda de las culturales y sus formas particulares.</p>
<p>El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales.</p>	<p>Internacional En Colombia se ratifica a través de la Ley 21 de 1991</p>	<p>Este convenio se constituye en la garantía de estas comunidades de “asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y su desarrollo económico y a mantener y fortalecer su identidad, lengua y religiones dentro del marco del estado en que viven”.</p>
<p>La Declaración de Cartagena de Indias, Colombia: agenda afrodescendiente en las Américas 2009-2019</p>	<p>Internacional</p>	<p>Los gobiernos de las doce naciones firmantes se comprometieron a implementar centros y programas para el estudio, documentación y fomento de las lenguas nativas y criollas, sus ricas variaciones dialectales y la tradición oral de los afrodescendientes de las Américas.</p>
<p>Constitución Política de Colombia de 1991</p>	<p>Nacional</p>	<p>Reconoce al país como un territorio pluriétnico y diverso por lo que se entiende que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. Se reconoce la autonomía territorial para las comunidades indígenas y negras. Por lo cual se dictan normas que permiten la implementación de la educación propia.</p>



		<p>Los derechos lingüísticos y culturales se consideran fundamentales: las lenguas amerindias y criollas son oficiales en sus territorios y la enseñanza de sus hablantes deberá ser bilingüe.</p> <p>Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto, tienen que gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas sus funciones.</p> <p>Toda comunidad lingüística tiene derecho a que su lengua sea utilizada como oficial dentro de su territorio.</p>
<p>Ley 70 de 1993</p>	<p>Nacional</p>	<p>Establece mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.</p>
<p>Ley 115 de 1994</p>	<p>Nacional</p>	<p>Por la cual se expide la ley general de Educación. En los artículos 55 al 57 se establecen las condiciones para la educación de los grupos étnicos, así:</p> <p>Se entiende por educación para grupos étnicos, comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.</p> <p>La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, conocimiento, de organización, uso de las lenguas vernáculas,</p>



		<p>formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.</p> <p>En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento de lo dispuesto en el literal c del artículo 21 de la presente ley.</p>
Ley 1381 de enero 2010	Nacional	<p>Busca la protección, usos y preservación de las lenguas como parte del patrimonio cultural de la Nación y como derecho fundamental de las poblaciones Colombianas de poseer lenguas maternas diferentes al castellano, ratificando de esta manera la diversidad lingüística y étnica del Estado Colombiano.</p>
Decreto 1122 de 1998	Nacional	<p>Este decreto dicta las formas de implementación de Catedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en los establecimientos educativos oficiales y privados. Se propone su implementación desde la asignatura de ciencias sociales o como un proyecto transversal. Además, pueden llevarse a cabo proyectos e investigaciones que aporten a las comunidades negras.</p>
Artículo 42 de la Ley 70 de 1993	Nacional	<p>El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de Etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades.</p>

Investigativos

A continuación, exploramos algunas investigaciones o caminos recorridos por docentes investigadores que han optado por indagar sobre las prácticas de lectura y escritura en contextos rurales, así como de diversidad cultural.



En primer lugar, nos pareció importante dialogar con la investigación de la profesora Sandra Céspedes (2014), *prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*, realizada en la Institución Educativa San Isidro, municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia. La pregunta que orientó el trabajo fue ¿De qué manera las prácticas de lectura y escritura, desarrolladas en el proceso de educación rural de la Institución Educativa San Isidro del Municipio de Santa Rosa de Osos atienden a las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes que en ellas participan?

Desde un enfoque cualitativo y estudio etnográfico la profesora transita por las categorías de lectura y escritura, educación rural y prácticas socioculturales, para finalmente comprender que los usos y apropiaciones de lectura y la escritura como prácticas socioculturales se particularizan según los contextos en los que se encuentra inmersa, en el orden de lo histórico, social, cultural y según las condiciones de los sujetos que participan en su construcción, en este caso, se trata de los pobladores del campo.

De otro lado, Samboni, Rengifo y Valencia (2014) en su trabajo de investigación *Aproximación a las prácticas pedagógicas en atención de la diversidad en los procesos de lectura y escritura en la I.E Vasco Núñez de Balboa*, se preguntaron ¿Cómo los docentes en sus prácticas de aula dan respuesta a la diversidad de los estudiantes, desde los procesos de lectura y escritura en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa? La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo desde estrategias etnográficas, a partir de lo cual se reflexiona sobre la existencia de prácticas docentes convencionales en el uso de recursos didáctico, al respecto los investigadores afirman:

Se considera la planificación anticipada del docente como dificultad en el desarrollo de la autonomía escolar, no obstante, se comprende la intención de acercar a los estudiantes a los procesos de lectura y escritura de sensibilidad. Los sentidos que los docentes tienen sobre la práctica pedagógica en respuesta a la atención de diversidad de los estudiantes, permiten descifrar el conocimiento que tienen los docentes sobre la diversidad escolar (p.37).



En este mismo orden, Claudia Simanca (2014) llevó a cabo el proyecto de investigación *la escuela revestida de colores: una reflexión acerca de la integración de la cultura en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de 6° de la Institución Educativa Villa María del Municipio de Turbo*. Las preguntas orientadoras de la investigación fueron las siguientes ¿Cómo articular los saberes y manifestaciones culturales de las familias y comunidades de los estudiantes del grado 6° al desarrollo de los procesos de lectura y escritura de la Institución Educativa Villa María? ¿Cuál es el papel que desempeña los saberes y manifestaciones culturales de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de 5° de la Institución Educativa? ¿Cuál es la función que cumplen la lectura y la escritura en el reconocimiento de la diversidad cultural en la Vereda Villa María y en la institución educativa?

Esta investigación se configura desde una metodología de Investigación Acción Pedagógica (IAP), arrojando como resultado final el diseño de una propuesta curricular de enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural para los estudiantes de primaria de la institución educativa.

Experiencias educativas – comunitarias

A nivel local y nacional se han venido trabajando con experiencias educativas – comunitarias que dan muestra del trabajo intercultural y etnoeducativo de los pueblos que hacen parte de un territorio, para visibilizar sus problemáticas y llevar a cabo estrategias o propuestas que ayudan a dar solución a las mismas.

Institución Etnoeducativa con enfoque diferencial.

Esta experiencia tiene lugar en el Centro Educativo Bocas del Atrato, del municipio de Turbo, Antioquia, al configurarse como una institución con enfoque diferencial para trabajar desde las características étnico-culturales de los estudiantes asuntos como las prácticas locales, las danzas, el espacio, la espiritualidad, etc., de modo que se logre una educación desde la autonomía de los pueblos.



El municipio de Turbo es pionero en este tipo de estrategias etnoeducativas a nivel de la subregión de Urabá, asunto que fue reconocido por el MEN. Esto permite poner en práctica las distintas manifestaciones culturales que se viven dentro del territorio, en donde se establece además la forma en que sus habitantes desean vivir y pervivir, sobre todo, tejer y fortalecer los lazos comunitarios que tanto se ha necesitado para afianzar la identidad cultural, los valores y el uso de los recursos.

El Proyecto Territorios Narrados: Cultura escrita, escuela y comunidad.

Este proyecto es una iniciativa del MEN que trabaja por el diálogo permanente entre la escuela y el territorio, permitiendo visibilizar las tradiciones culturales, ancestrales, los valores, sus manifestaciones artísticas, la lengua, los recursos naturales, las creencias y la espiritualidad de cada uno de los territorios que hacen parte del país. Esta estrategia pretende fomentar las competencias comunicativas de niñas, niños y jóvenes de grupos étnicos de la nación, para visibilizar y contribuir desde el marco de una educación propia. La estrategia pretende fortalecer los proyectos etnoeducativos de las comunidades para visibilizar y fortalecer la cultura, la lengua y sus prácticas culturales, a través de las producciones escritas de estudiantes y maestros, de modo que se recojan los saberes de las comunidades. El proyecto cuenta con unos 23 textos que recogen saberes de las culturas afrodescendientes, Embera, Wayu y Nasa.

Casas de Pensamiento Intercultural.

En el año 2007 en la ciudad de Bogotá surge una forma de atención a la primera infancia para las comunidades indígenas que llegaban a la ciudad, inicialmente se crean jardines infantiles que luego pasan a tener el nombre de Casas de Pensamiento Intercultural (CPI). Estos espacios son liderados por Cabildos: Muisca de Bosa y Muisca de Suba, Pijao, Kichwas e Inga, y por los líderes indígenas de los pueblos Kamentza, Uitoto, Pastos, Misak y Nasa. En ellas se atienden en menor cantidad a niñas y niños de los pueblos Arhwacos, Coyaimas, Embera, Eperaras Siapidara, Zenú, Yanaconas y Wayuu, afrodescendiente y una población mayor de niñas y niños mestizos.



En las CPI se avanza en la educación de los niños y niñas de los pueblos étnicos desde cuatro componentes que movilizan la cultura: 1) ambiente sano para el desarrollo, 2) educación inicial inclusiva, 3) creciendo saludables y 4) corresponsabilidad de los agentes. Estos componentes se desarrollan a través de un ciclo de atención integral donde se profundiza en los aspectos de identidad cultural, intra-interculturalidad, relaciones con el territorio, usos y costumbres, lengua materna y espiritualidad. Un equipo pedagógico conformado por sabedoras y sabedores, coordinadores, maestras y maestros profesionales son los encargados de establecer esa conexión ente la institución y las familias de los niños y niñas de las CPI a fin de ir rescatando y conservando lo intra-cultural de las diferentes comunidades étnicas teniendo en cuenta la cosmovisión.

Preguntas y objetivos de investigación

La articulación entre los sistemas de vidas presentes en la comunidad Arcua Dokerazavi, los referentes teóricos y legales, así como el rastreo de ejercicios investigativos y proyectos educativos-comunitarios nos permitió configurar nuestro objeto de investigación, esto es, las prácticas de lectura y escritura interculturales. A partir de ahí emergieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los sentidos que la comunidad Educativa Arcua Dokerazavi atribuye a las prácticas cotidianas de lectura y escritura? ¿De qué manera dichas prácticas dan cuenta de las particularidades del territorio en el que se producen?

Objetivos

General

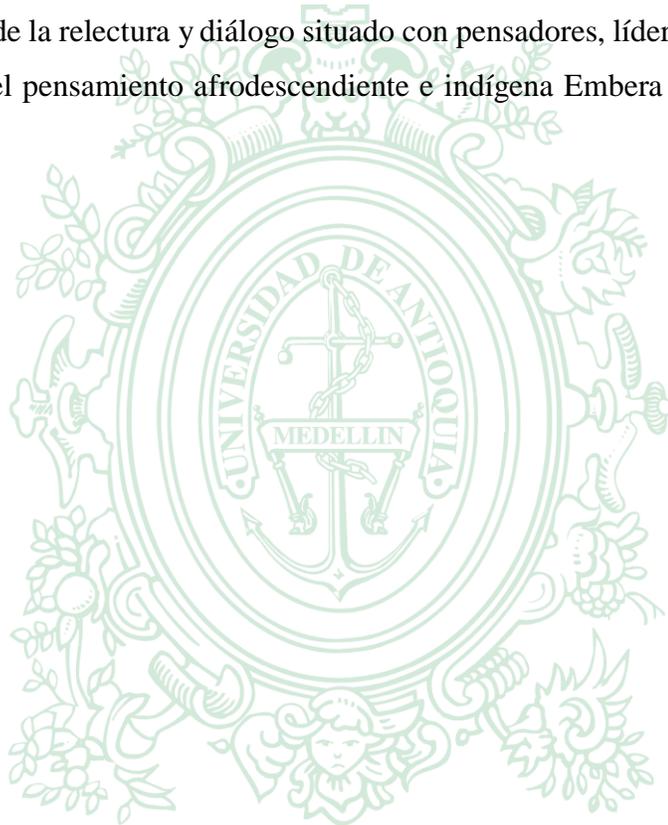
Reconstruir los sentidos que la Comunidad Educativa Arcua Dokerazavi, del municipio de Turbo, Antioquia, atribuyen a las prácticas cotidianas de lectura y escritura que se producen en su territorio.

Específicos



Concertar un espacio de diálogo con la comunidad Arcua Dokerazavi que nos permita reconocer las prácticas sociales de lectura y de escritura que tienen presencia en la escuela y la comunidad.

Fundamentar el horizonte epistémico y ontológico de las prácticas de lectura y escritura interculturales a partir de la relectura y diálogo situado con pensadores, líderes, sabias, sabios, militantes y abuelos del pensamiento afrodescendiente e indígena Embera del municipio de Turbo, Antioquia.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CAPÍTULO II

UN VIAJE QUE DEJÓ ENSEÑANZAS EN EL RECORRIDO: NADA FUE EN VANO- ABA ODE BUSIDE JARADIA AMUESIA: BAREHE BASIDA

Recordamos nuestros equipajes repletos de sueños y esperanzas, cargados de preguntas llenas de encanto. Nos atiborramos muchas veces de angustia y temor, tuvimos que orar varios días al señor para que nos diera fuerzas para mirar alrededor y pensar ¡no te angusties, así lo quiso Dios! Con solo mirar que vencimos los temores hoy tenemos que decir ¡que vengan los momentos llenos de buenas emociones! porque no hay final feliz sino hay lluvia de bendiciones en esta parada que nos motiva a ser mejores.

María Andrea Mosquera Rovira

En este espacio nos proponemos contar cómo fue nuestra experiencia y recorrido en la investigación, así como nuestros aprendizajes. Pretendemos, además, dar cuenta de la ruta y caminos abordados durante dos años de trabajo como estudiantes de maestría en educación en la línea de pedagogía de la Madre Tierra. Aunque mostremos este proceso de manera lineal, debemos precisar que no fue así, ya que investigar requiere procesos de irs y venires, donde las técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa se van articulando en la medida que se avanza. Este recorrido tendrá cinco momentos, cada uno constituye una fase de la investigación.

Momento 1: Iniciando el recorrido

Todo inició cuando ambos presentamos nuestros proyectos para ser admitidos en la maestría en Educación, teníamos intereses distintos. María Andrea se había presentado a la línea de enseñanza de la lengua y la literatura, mientras tanto León Aicardo a la línea de pedagogía de la Madre Tierra. Luego hubo un momento en el que María Andrea cambió de

línea y se inscribió a la línea Madre Tierra. Como resultado de varios encuentros, de revisión de la literatura y teniendo horizontes comunes alrededor de las luchas de nuestros pueblos afrodescendientes e indígenas, decidimos juntar nuestras miradas para dialogar y reconstruir ideas sin importar nuestros marcos culturales. Considerábamos fundamental cruzar nuestras miradas, historias y sentires en nuestros territorios, a propósito de nuestra formación posgraduada; era una manera de acercarnos en el sentir y vivir del otro. Fue aquí cuando comenzamos a hacer interrogantes conjuntos, a reflexionar sobre nuestro papel como docentes, evocamos nuestro paso conjunto por el territorio de Arcua Dokerazavi. Allí ambos habíamos construido experiencias con docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad.

En esta medida empezamos a unir y tejer nuestras ideas, fue así que inicialmente nuestro proyecto de investigación tenía las siguientes características: Titulaba *Prácticas de lectura y escritura Interculturales en los niños y niñas Embera y Campesinos de Grado 2° de la Institución Educativa Indigenista el Mango sede Arcua Dokerazavi, Municipio de Turbo Antioquia*. Las preguntas eran las siguientes: ¿Cómo configurar prácticas de lectura y escritura interculturales en los niños y niñas Embera Eyabida y campesinos del grado 2° de la institución Educativa Indigenita el Mango sede Arcua Dokerazavi? ¿Cuáles son las transformaciones que propician dichas prácticas de lectura y escritura en los niños y niñas Embera Eyabida y campesinos? ¿Cómo involucrar a la comunidad en los procesos de lectura y escritura que realizan los niños de grado 2°? Estas preguntas estaban atadas a dos categorías analíticas: 1) Prácticas de lectura y escritura, 2) Interculturalidad.

Los gráficos 1 y 2 dan cuenta de ciertos aspectos importantes de la investigación, resaltando algunas categorías que se involucraron en nuestra apuesta epistémica y metodológica:

Proyecto Inicial de Investigación 1 8 0 3

Gráfico 1.

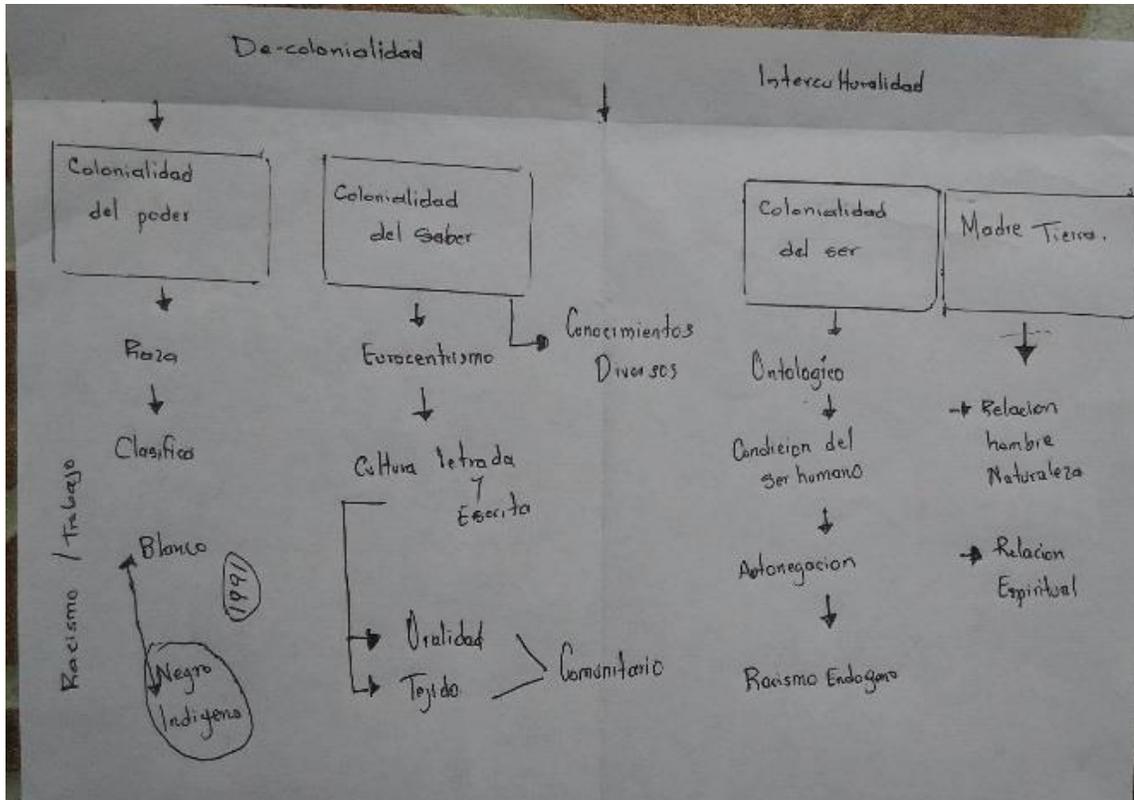
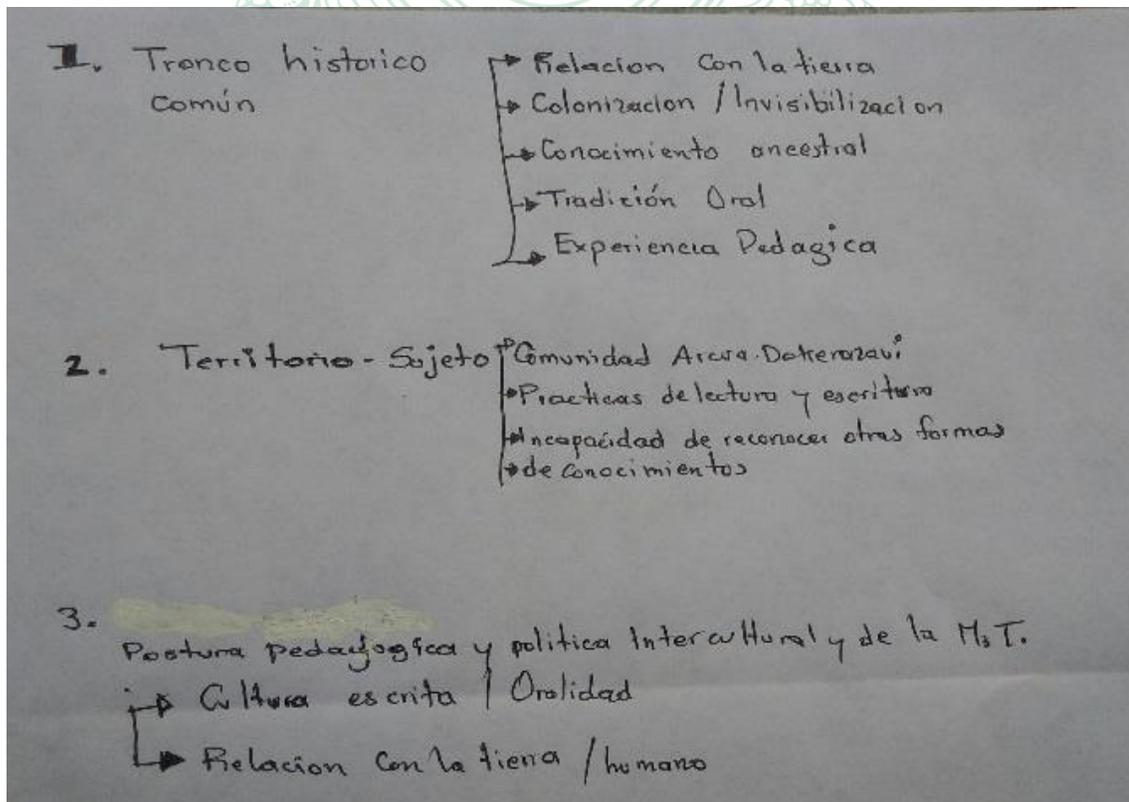


Gráfico 2.





Momento 2: Cuando las miradas se amplían y se esclarecen: la apuesta por el diálogo conjunto Comunidad- Investigadores

A medida que íbamos adentrándonos en el estudio de las categorías iniciales fuimos experimentado cómo en ese ir y venir de la investigación se van transformando las ideas iniciales, lo que nos permitió ampliar las miradas y esclarecer ideas que surgían en el momento que leíamos otros autores y analizábamos con mayor profundidad la relación territorio–escuela–comunidad, sobre todo, cuando escuchábamos las voces de los participantes, cuando concertábamos con ellos los sentidos, los propósitos y expectativas tanto de la investigación misma con sus lugares al interior de ella. Nuestros primeros encuentros en el territorio tenían la intención de reconstruir nuestra propuesta inicial de investigación con los sabios, las sabías, los docentes y estudiantes (habíamos elegido un grupo pequeño inicial) Esto porque para efectos de las lógicas académicas, habíamos enviado un proyecto inicial que teníamos muy claro, había que reelaborarlo en conjunto.

Por tanto, el proyecto de investigación tomó otra forma, sobre todo porque emergía con fuerza la relación territorio-escuela-comunidad, de modo que ya no nos interesaba exclusivamente las prácticas de lectura de los niños y niñas de básica primera, sino las prácticas que tenían presencia en la comunidad Arcua Dokerazavi, de ahí que la pregunta que afinamos en coherencia con las voces encontradas en los primeros encuentro fue: ¿Cuáles son los sentidos que la comunidad Educativa Arcua Dokerazavi atribuye a las prácticas cotidianas de lectura y escritura? ¿De qué manera dichas prácticas dan cuenta de las particularidades del territorio en el que se producen?

Fue aquí donde comprendimos que la investigación debía partir desde las propias experiencias de vida de cada uno de nosotros y de la comunidad; sobre todo, nos propusimos hacer un esfuerzo de modo que el diálogo con los habitantes del territorio y de la escuela Arcua Dokerazavi pudiera mantenerse, fortalecerse; y desde ahí reconstruir juntos los sentidos, experiencias y luchas relativas a las prácticas de lectura y escritura que se producían en el territorio. Al mismo tiempo que asumíamos los desafíos de aprender y desaprender juntos, esto es, las relaciones de poder que se tejen en la producción conjunta de



conocimientos. Nuestra perspectiva metodológica se precisó en coherencia con estas miradas y sentires concertados al interior de la comunidad, por lo que consideramos la investigación cualitativa como nuestro enfoque de investigación, en tal sentido Tuhiwi (2012) propone

La investigación cualitativa es una herramienta importante para las comunidades indígenas y afrodescendientes, debido a que es la herramienta más poderosa para librar la batalla de la representación para tejer y desentrañar argumentos de historias que compiten entre sí (Bishop, 1998) para posicionar, ubicar y contextualizar, para crear espacios para la descolonización (Aldama, 2001; Tierney, 2000); para proporcionar marcos que permitan oír el silencio y escuchar las voces de los silenciados (LeCompte, 1993; L.T. Smith, 2001); para crear espacios para el diálogo a través de la diferencia; para analizar y otorgarle sentido a experiencias, identidades y realidades complejas y cambiantes; y para comprender los pequeños y los grandes cambios que afectan nuestras vida (pp.220-221).

De este modo, nuestro actuar no fue solo desde el lugar de investigadores, sino como estudiantes aliados, quienes decidimos unificar nuestras miradas para conversar con los grupos étnicos que hacen parte del territorio, especialmente afrodescendientes e indígenas Embera acerca de sus prácticas de lectura y escritura que producían al interior del territorio, y poder analizar otras formas educativas que surgen desde sus sistemas propios de vida.

Por tanto, el tipo de investigación que adelantamos fue la colaborativa. La investigación colaborativa según Jaramillo citada por Echeverry y Echavarría (2013) “es la unión de diversas personas que quieren lograr un objetivo común” (p.59). Así, se vuelve colaborativa cuando un grupo de personas sin importar la edad o el grado de escolaridad se reúnen para dialogar y llevar a cabo acuerdos para la construcción de conocimientos. En este caso el trabajo colaborativo en la sede Arcua Dokerazavi del municipio de Turbo, Antioquia, permitió el diálogo entre estudiantes, sabios, sabias, Jaibaná, líderes comunitarios, maestras(os), padres, madres de familia e investigadores, en la búsqueda de reconstruir los sentidos alrededor de las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en la escuela y

la comunidad, de cara a que partan de los contextos socioculturales en los que se desenvuelven sujetos que las realizan.

En este trabajo colaborativo estuvieron en juego los principios de la Madre Tierra: el silencio, la escucha, la observación, el tejido y la palabra dulce para poner en marcha las herramientas y propuestas diseñadas para comprender mejor las formas en que podemos leer y escribir desde distintos marcos culturales. También, se retoma las recomendaciones de Christiansen citado por Boavida y Da Ponte (2011) “[...] la clave para una investigación colaborativa exitosa, es la negociación abierta de la repartición de poderes y expectativas respecto al papel de cada uno de los participantes, a medida que el proyecto se desarrolla” (p. 130). Asimismo, Castle citada por Boavida y Da Ponte (2011) advierte que la investigación colaborativa, no requiere que todos los actores participen de manera similar en las diversas actividades, o que todos obtengan, con el proyecto, beneficios equivalentes. Para la autora, la clave de la colaboración está, más bien, en la naturaleza de la interacción entre los participantes, en cómo responden al gran objetivo común: cómo responden los unos a los otros, aprenden unos con los otros y negocian su relación.

Nuestra investigación fue más allá de una simple relación con el otro, dialogamos, trabajamos conjuntamente en el marco de ciertas autonomías, tanto de la comunidad como nuestra, con el propósito llevar a cabo procesos de transformación al interior del territorio.

Momento 3: Tejiendo las miradas

Concertamos con la comunidad la implementación de dos estrategias de investigación en el marco de la investigación colaborativa.

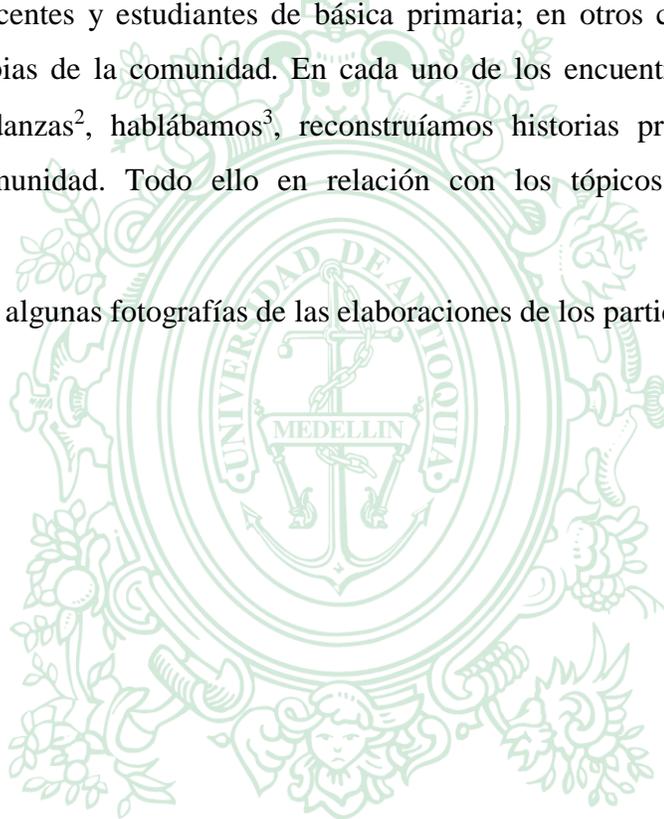
1. Encuentros locales

Los encuentros locales los definimos como aquellos espacios que posibilitan que varias personas de la comunidad se encontraran para conversar respecto a un tema concreto. Normalmente el tema había sido acordado previamente. Estos espacios permitieron la reflexión y la construcción conjunta de nuevos pensamientos y saberes. Los encuentros tuvieron como propósito reconocer las prácticas sociales de lectura y de escritura que realiza la comunidad educativa Arcua Dokerazavi.



Las dinámicas de la vida cotidiana en la comunidad Arcua Dokerazavi nos movilizaron a modificar la idea inicial de convocar a todos los actores en encuentros únicos, es decir, de manera conjunta dialogar con sabios, sabias, docentes, madres, padres y estudiantes. En lugar de ello, trabajamos en encuentros locales por actores, por ejemplo, en unos nos encontramos con docentes y estudiantes de básica primaria; en otros con los padres de familia y sabios, sabias de la comunidad. En cada uno de los encuentros elaborábamos pinturas, dibujos¹, danzas², hablábamos³, reconstruíamos historias propias de la vida cotidiana en la comunidad. Todo ello en relación con los tópicos definidos en la investigación.

Aquí ubicamos algunas fotografías de las elaboraciones de los participantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

¹ Algunos estudiantes elaboraron una cartografía del territorio. Ahí identificaron y caracterizaron espacios y prácticas significativas para la comunidad: cultivos, el río, animales y viviendas.

² Un grupo de estudiantes, con ayuda del docente, prepararon una danza inspirada en la siembra. Una danza indígena, que permitió la participación de los estudiantes con gran emotividad. Los estudiantes afro nos manifestaban que dentro de su cultura no había danzas, por eso no participan con soltura en la presentación de ese día. Ellos tenían otras formas de bailar. Esto nos pareció muy potente, pues ellos mismo reconocen que existen distintas formas de relacionarse con la música.

³ A partir de estas conversaciones configuramos una segunda estrategia de investigación: diálogo de saberes.





2. Diálogo de saberes

Entendemos los diálogos como espacios de intercambio de saberes, a veces toman la forma de entrevistas, otras de conversación, incluso, pueden tener la forma de ritual, de

consulta a los sabios, o, en ciertas ocasiones, simplemente un encuentro intergeneracional. Así que en el marco de los encuentros locales llevamos a cabo algunos diálogos de saberes, puesto que una vez convocados a los encuentros locales, permanecíamos varios días en la comunidad, lo cual nos permitió entablar espacios de diálogo con sabios, padres, docentes y estudiantes que, por ejemplo, no habían estado en el encuentro local. Además, estas estrategias las implementamos con líderes indígenas y afrodescendientes en el municipio de Turbo, de modo que sus voces pudieran ayudarnos a construir horizontes conjuntos, sobre todo, fundamentar epistémica y ontológicamente la forma que iba tomando la investigación en torno a las prácticas de lectura y escritura.

Nuestro primer diálogo fue el 23 de septiembre de 2016 con la cabildo⁴ de la vereda de Arkua Dokerazavi, los docentes y estudiantes, con ellos dialogamos respecto a la propuesta de la investigación, concertamos las fechas de los encuentros locales. Este día conversamos sobre la crisis que presenta la escuela como resultado de una educación que no es coherente con los intereses y necesidades de los estudiantes, ni del contexto. Aquí experimentamos el deseo que tienen los estudiantes por unas prácticas de lectura y escritura que den cuenta de sus propios intereses. El segundo encuentro fue el 23 de noviembre de 2016 en la escuela de Arcua Dokerasavi, esta vez estuvimos exclusivamente con docentes y estudiantes; continuamos dialogando sobre las prácticas de lectura y escritura interculturales y de las necesidades de los grupos étnicos presentes en la comunidad: indígenas y afrodescendientes.

Justamente en estos espacios, dado que no todos los participantes de la investigación podían estar en el mismo lugar, tal como arriba lo indicábamos, fuimos a distintos lugares para encontrarnos y dialogar con los sabios, sabias, jaibaná, madres de familia, líderes comunitarios. Estos diálogos tenían una duración entre una y tres horas. En ocasiones, volvíamos a reencontrarnos con ellos para profundizar en asuntos que nos parecían pertinentes o para corroborar con ellos la traducción hecha por Aicardo para el caso de los líderes indígenas. Este ejercicio lo desarrollamos durante el transcurso de toda la investigación, desde su diseño inicial hasta el proceso final.

⁴ Es el gobernador local de la comunidad.



En estos encuentros locales y diálogos de saberes surgieron las categorías que dieron forma al presente informe final: territorio-escuela-comunidad, espiritualidad, interculturalidad-bilingüismo. De manera que estos nuevos sentidos de vida no los podíamos pasar por alto, por ello volvíamos una y otra vez sobre ellos en los encuentros y diálogos de saberes para indagar y profundizar en ellos.

Momento 4: Acertijo de sentidos

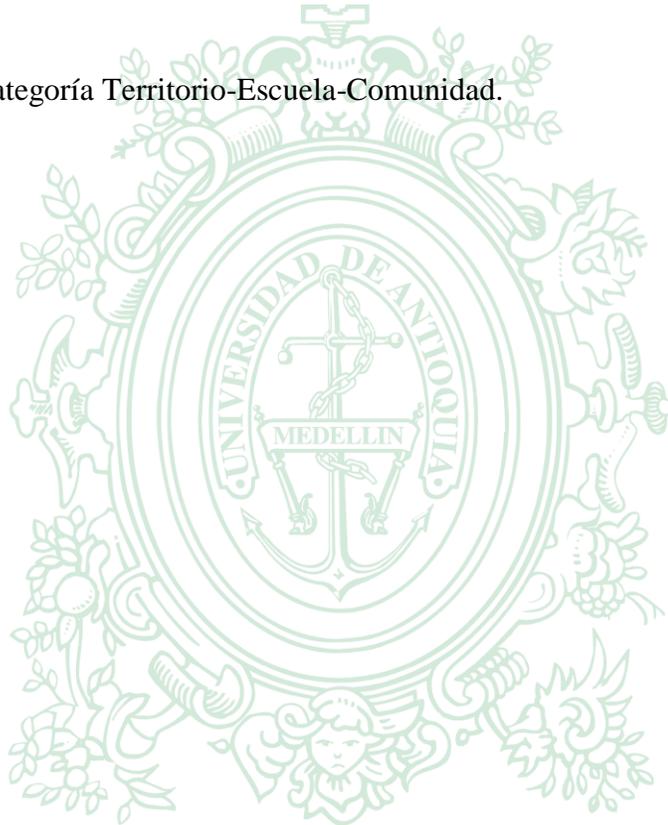
Agrupar y reorganizar cada una de las piezas sueltas de nuestra investigación fue un gran reto porque debíamos volver a las notas de nuestro cuaderno de campo, a los minutos de grabaciones, a las elaboraciones de los estudiantes y maestros en los encuentros locales. Todo por separado se nos hacía complejo, no sabíamos por dónde empezar, sin embargo, esta fue nuestra forma de proceder.

- Organizamos el material por carpetas o folios de acuerdo con las categorías analíticas-emergentes del proceso de investigación. Al interior de cada carpeta ubicamos los materiales producidos por los estudiantes, docentes, sabios, sabías en cada uno de los encuentros locales y diálogos de saberes.
- Volvimos sobre las grabaciones y pequeñas notas de voz con el propósito de escucharlas con atención y transcribir las voces de los distintos participantes, incluida las nuestras. Fuimos subrayando fragmentos y aportes importantes para dar cuenta de ellos en el informe final, al igual que revisamos las notas del cuaderno de campo. Una vez analizados cada uno de los audios, fuimos ingresando dichos insumos a la carpeta de las categorías a la que podía corresponder.
- Una vez transcritos los audios y revisadas las notas de campo decidimos imprimir el material por categorías para elaborar un mapa visual que diera cuenta de las discusiones, construcciones y sentidos producto de los diálogos de saberes y los encuentros locales. Se trataba de ir tejiendo cada una de las voces de los participantes, las voces de autores y nuestra propia voz. Esta manera de construir y visibilizar las voces de todos los participantes nos permitió volver a discutir con varios de los participantes sobre



el modo en que nosotros habíamos organizado la información. Asunto que nos ayudó a realizar un ejercicio de análisis conjunto, pues si bien nosotros adelantamos el proceso de organización de la información y realizamos una primera representación gráfica de los aportes de todos, al final algunos participantes nos volvieron a señalar aspectos que habíamos olvidado.

Gráfico 1: Categoría Territorio-Escuela-Comunidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

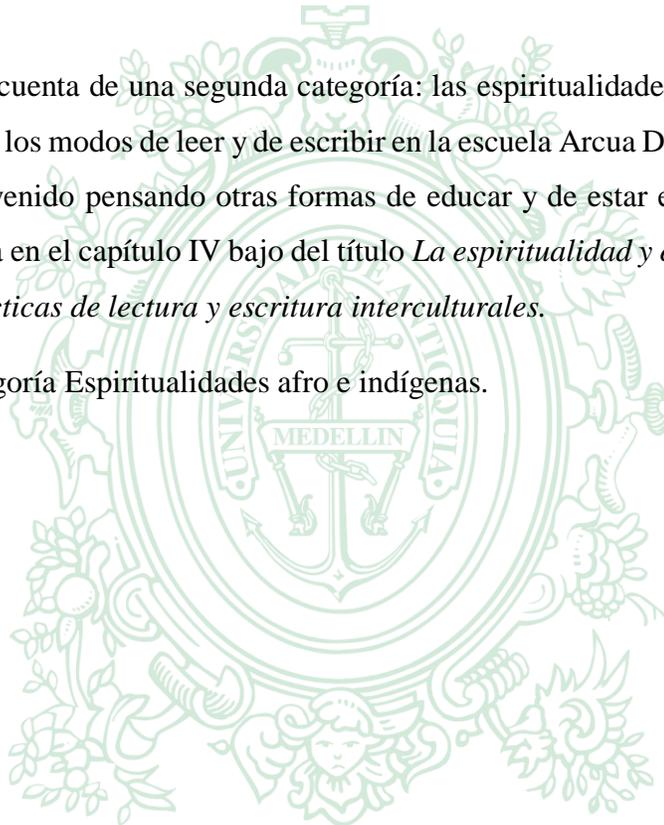
1 8 0 3



Este gráfico muestra la relación Territorio-Escuela-Comunidad como categoría que da sentido a las prácticas de lectura y escritura interculturales, puesto que el modo como la comunidad Arcua Dokerazavi viven el leer y escribir tiene sentido justamente a partir de esta relación. Esta categoría se desarrolla en el capítulo V del presente informe bajo el título *Aportes educativos decoloniales*.

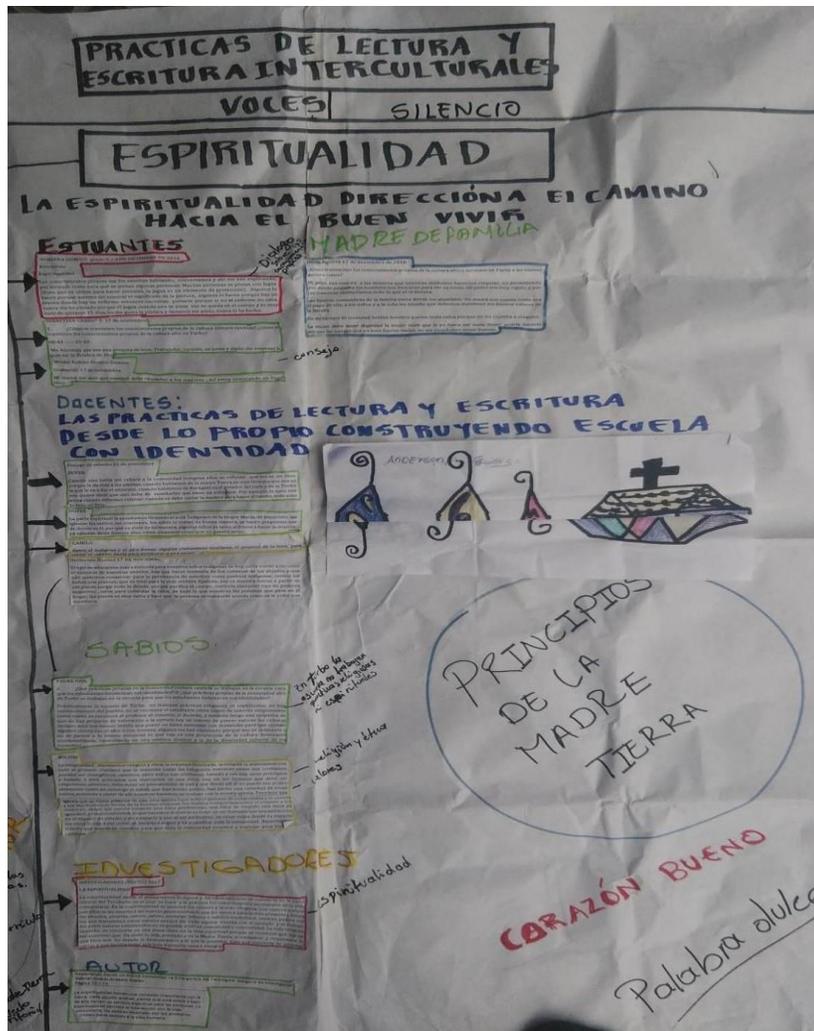
El gráfico 2 da cuenta de una segunda categoría: las espiritualidades afro e indígenas como fundamentos de los modos de leer y de escribir en la escuela Arcua Dokerazavi, a partir de las cuales se han venido pensando otras formas de educar y de estar en el mundo. Esta categoría se desarrolla en el capítulo IV bajo del título *La espiritualidad y el buen vivir como horizontes de las prácticas de lectura y escritura interculturales*.

Gráfico 2: Categoría Espiritualidades afro e indígenas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



El gráfico 3 da cuenta de nuestra tercera categoría: Interculturalidad-Bilingüismo, lo que representa una apuesta política para que los grupos étnicos: indígenas y afrodescendientes del territorio Arcua Dokerazavi puedan ser autónomos y conversar sobre el modo como desean orientar sus prácticas educativas, por extensión, de leer y escribir, en coherencia con sus cosmogonías y sistemas de vida. Esta categoría se desarrolla en el capítulo III: *La educación bilingüe e intercultural como estrategia política de visibilización y resistencia*.

Gráfico 3: Categoría Interculturalidad- Bilingüismo



TEJIDO

INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO

ESTUDIANTES

Idioma español

Otras culturas Español

Los padres deben estar al tanto de la educación de sus hijos

aprender de otros

necesidad

Interculturalidad

ADRIANA DOMÍNGO grado 5 / 3 DE DICIEMBRE DE 2016

Pues mire hay unos indígenas que no saben hablar bien español y pues deber enseñarles hablar español para cuando estén en el pueblo o vivan a otro lugar donde hablan solamente español se puedan defender un poco.

¿Cómo debería ser la enseñanza que te brinda la escuela?

7:53 al 8:41 Danzar, aprender de otras culturas por ejemplo la lengua.

Wilder euises 17 de noviembre

¿Cómo debería ser la enseñanza que te brinda la escuela?

A mí me gustaría que me enseñen en la escuela todas las letras para yo poder hablar bien en español, lengua Ebera por eso yo no sé hablar en español.

DOCENTE

Diálogo de saberes

CAMILO- 21 de Noviembre

Los padres deben saber la importancia de la educación para sus hijos y deben saber cuando es la indicada. Cuando pueblo está educado las cosas salen mejor, por el hecho de ser una comunidad indígena no quiere decir que debamos quedarnos apartados de lo que es la tecnología, yo miraba trabajos, consultas, por el hecho de tener la tecnología no quiere decir que la cultura se está perdiendo, porque por intermedio de ella también pueden hacer investigación, mirar sobre lo que es su cultura por ejemplo si ellos desconocen algo de la cultura por intermedio de internet pueden consultar que se está haciendo en otra comunidad indígena para conservarla, entonces, son cosas que veo que son necesarias. Es el proceso que yo veo de esa manera.

SABIOS

LUZ ELENA DOMÍNGO 17 DE NOVIEMBRE DE 2016

Yo también veo que se enseña mucho sobre todo lo que se ve a fuera, pero veo que no son malos, es algo que los niños necesitan, porque estamos rodeados de otras culturas, que matemática, la lengua castellana, entre otras ciencias naturales y ciencias sociales son importantes, porque hoy día esa es la experiencia que hay, más no es en vano si yo que es necesario.

Hermelina Domínguez 17 DE NOVIEMBRE

Cuando a mí me enseñaron a leer y a escribir desde la parte alfabética, desde el inicio sabía que eso que inicié a aprender no me iba a propiciar para nada, porque era mi padre quien me decía que era necesario, porque siempre íbamos a estar rodeados de personas blancas y se haría necesario entender la lengua en español, por eso mi padre nos recalcaaba todo el tiempo aprendamos lo necesario. Eso quería decir que nos íbamos a aferrar tanto a lo de afuera, esto servía para no dejarnos engañar de los blancos de que nos quieren la tierra con engaños, poder hacer documentos, título de propiedad y leer las notas con el cual nos podían perjudicar. El lugar donde vivimos servía también por si en algún momento podríamos pedirle al médico.

MILTON

Primero hay que educar en lo propio y luego intercambiar la cultura para aprender de los otros, estos nos lleva al proceso etnoeducativo. La parte de etnoeducación es conocer nuestro entorno, nuestro sistema, nuestro entorno y después empezar a conocer otros espacios para dar importancia a

SABIO NEIL CUEVA

Primero que cada cultura se paraliza en lo propio y desde lo propio hace interculturalidad, pues, lo mío es esto yo como lo relaciono conmigo como comparto lo tuyo con lo mío, pero no de que todos somos, todos y el día de la Antioqueñidad solamente los países son Antioqueños y el día de la Negritud solamente son la gente negra entonces, no nos sentimos apropiados de lo otro como nosotros como otro estemo al yo cuando digamos, esta yuca es mía porque yo también soy chileno, este chontaduro también es mío porque yo también soy afro esta arepa es mía porque también soy pasé, esa es una interculturalidad. Pero cuando digo no no, no aquí es solamente lo negro y miego lo otro estoy haciendo una relación entre etnia, entre pueblo, que no sea como diría Fran fano, subalternada sino dignificada, porque yo soy tu mundo tengo derecho en hacerse sexo así venga borracho a la dignificada, porque yo soy tu mundo tengo derecho en hacerse sexo así venga borracho a la hora que yo quiero porque yo soy dueño de ti, no! Eso es subalternización, es construcción hasta el desarrollo de la montaña, por ahí no saben qué hacer con el mar, y tenemos energía eléctrica en Turbo donde hay mar para sacar energía del mar y tenemos para poner energía, producir energía del sol, producir energía de los vientos pero nos impone hasta el modelo de desarrollo y eso es una mirada colonial, vergonzante de una subalternización de las regiones y de los mundos geográficos humanos.

INVESTIGADORES

INVESTIGADORES 01/09/2017

Se hace necesario que en este tiempo exista un diálogo entre las culturas sin que haya restricciones entre las mismas, vive sin prejuicio, sin reparo, sin discriminar al otro por la etnia, color de piel, estrato económico, ideologías políticas u idioma. De esta manera se hace posible vivir en armonía con el otro. Una verdadera interculturalidad Bilingüe está trazada con la reafirmación de lo propio y el conocimiento e intercambio con otras culturas. Por ello las Instituciones Educativas de nuestro país, y más aún la de nuestro Territorio (Turbo Antioquia) específicamente la escuela Arcus Ockerstein se ven en la necesidad de requerir una educación diferencial por las condiciones específicas de idioma y sus dinámicas culturales.

AUTORES

ce

Educaquín de Caldas

hacia una Educación Bilingüe Intercultural Una propuesta pedagógica, P-44
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA: Ministra de Educación Nacional (2013).
Una mirada sobre la interculturalidad, la construcción de género y la sexualidad en las políticas de igualdad central de medellín y país vecino
Raquel Plantero Mendez 2003-2005
Las escuelas interculturales: Bilingües permiten una educación de calidad a quienes son de poblaciones originarias, hacen uso de su lengua propia y poseen el acercamiento a una segunda lengua.
Esta escuela busca mejorar el nivel educativo de los niños y niñas diseñando rutas curriculares y planes de estudio interculturales donde se tiene en cuenta los aspectos de la cultura para intercambiarlos con otras.
La interculturalidad se define como la manera en que las categorías sociales se entre cruzan para crear distintas formas de discriminación, a partir de estas exclusiones discriminatorias se toman pasos de resistencia para evitar las múltiples discriminaciones.



Momento 5: La emergencia de un saber colectivo

El mapa completo estuvo expuesto en nuestro lugar de trabajo como una ruta de escritura para el informe final. Nos sorprendió mucho el tejido, las múltiples miradas que aparecían en este gráfico, sobre todo, el modo en que se articulaban para dar sentido al por qué leen y escriben así en la comunidad, al sentido que ellos asignan a esas prácticas. Nos alegró mucho la posibilidad de haber construido desde los principios de la Madre Tierra, desde lo colectivo; la posibilidad de afinar nuestros oídos, nuestras miradas y cruzar nuestras propias palabras. Emergía ante nosotros un saber colectivo.

Incluso con este mapa elaborado, no fue fácil redactar el informe final, puesto que debíamos volver a dialogar con autores que hasta ese momento no habíamos leído, volver una y otra vez a conversar con algunos participantes de la investigación para concertar o precisar nuestras interpretaciones al respecto de asuntos sobre los que no estábamos seguros del sentido que los participantes querían transmitir. Por ejemplo, concertamos otros encuentros con el padre y líder del movimiento afro-pastoral, Neil Quejada, para ampliar la categoría de espiritualidad en el mundo afro. De modo que el ejercicio de análisis significó un proceso complejo de concertación de miradas, experiencias y expectativas respecto a nuestros primeros encuentros en la comunidad. Es decir, insistíamos en ser coherentes con nuestros marcos epistémicos y ontológicos, esto es, escuchar siempre las voces del otro y no centrarnos solamente en la nuestra o en la de autores que leíamos en los seminarios. Esta investigación fue de carácter colaborativo.

En este sentido, el informe final debía dar cuenta de un diálogo permanente, por eso nuestra tarea era cruzar las voces; no se trataba solo de citarlas o comprenderlas, más bien entrar en diálogo constante con ellas al mismo tiempo que lo hacían otros autores. En coherencia con ello, el informe final debía dar cuenta justamente de las tres categorías que dan sentido a las prácticas de lectura y escritura interculturales en la sede Arcua Dokerazavi: 1) territorio-escuela-comunidad, 2) espiritualidad e 3) interculturalidad-bilingüismo.



Capítulo III

LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL COMO ESTRATEGIA POLÍTICA DE VISIBILIZACIÓN Y RESISTENCIA - NEKABANA BEDEA UMEBA CRÎCHABANARA BIÔ NEKÂ OÍDA UNDOCABANABIDA EDEBARA ZÂREAIDA

Siento en mí ser la sed profunda de convertirme en la majestuosa obra maestra
de sus pensamientos; para estar allí vigilante y no decaiga al recordar esos días

llenos de luchas amargas donde muchas batallas fueron perdidas.

Una vez encadenaron sus pensamientos para matar su alma, se apoderaron de
aquellas formas de existir para dominarte.

Muchos criticaron tus luchas porque están acostumbrados a mirar con el
mismo lente hacia la misma recta.

Se necesita solo un sabio para que sepa interpretarte, para que no confundan
tus ganas de resaltar tus verdaderas historias, muchas están llenas de victoria.

María Andrea Mosquera Rovira

Una apuesta por la Educación Intercultural Bilingüe

[...] no hay práctica social más política que la práctica educativa [...] En efecto, la
educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el
contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta
emancipatoria (Paulo Freire citado en Walsh, 2007, p.34).

Esta afirmación de Paulo Freire nos permite ver la educación como una herramienta
liberadora donde los pueblos se oponen a una educación que no es a fin a sus principios e



ideologías, más bien, en este caso, las comunidades indígenas y afrodescendientes buscan construir nuevas formas de educar y conocer desde sus propias cosmogonías. Castillo y Caicedo (2010), expresan que las organizaciones indígenas llevan muchos años luchando por una escuela distinta, porque las formas como se impuso la educación han ido ocasionando la pérdida paulatina de la identidad y control del pueblo. Desde el siglo XVI, la iglesia-docente se encargó de “humanizar” a las poblaciones indígenas a través de la escuela para que fueran menos “salvajes” ocasionando así la poca valoración de su cultura.

En este orden de ideas, la etnoeducación ha sido la pieza clave para posicionar el conocimiento de los grupos étnicos a partir de los reclamos y luchas constantes; la gente se cansó de vivir con las imposiciones ejercidas por la iglesia-docente, por eso la etnoeducación se ha considerado una de las estrategias de resistencia más significativas para lograr el reconocimiento de otras formas de vivir y de estar en el mundo. Los pueblos afrodescendientes e indígenas han venido apostando por una escuela en ruta en lo propio, donde se adquiera autonomía para determinar qué cosas son pertinentes enseñar, aprender, conocer dentro y fuera de sus territorios.

En cuanto a las comunidades negras, Diego Luis Córdoba, manifiesta que aquellas personas que se instruyen desatan las cadenas de la esclavitud para avanzar, dotarse de conocimientos y luchar por la dignificación de la identidad de la cultura y proponer otros estilos de vida, de acuerdo con los intereses colectivos. Uno de los intereses de la gente negra es la lucha por la “[...] afirmación y visibilización de la negritud” (Castillo y Caicedo, 2008, p.11), es decir, que una de las grandes luchas del pueblo negro es romper las barreras del racismo para que exista el respeto por las diferencias y justicia en las formas de vida, esto es, estar en igualdad de condiciones ante el resto del país.

Anteriormente acceder a la educación era muy complicado para la clase pobre, estudiaba solamente el que podía, el que tenía dinero. Yo recuerdo que vivía en Puerto Conto, Chocó y nos fuimos a vivir a Urrao, Antioquia, con la familia; en ese municipio empecé a estudiar becado en un internado del Estado, yo vivía en el internado para que no saliera muy costoso el estudio. Tuve que esforzarme mucho para ser buen estudiante



y poder sostener la beca. El tema del racismo era bastante complicado, la gente no podía ver a un negro porque de una vez gritaban ¡ahí viene el diablo!⁵

Los muchachos del internado sí que eran cansones con este asunto, pero con todo esto logré terminar el colegio porque debía que cumplir con el compromiso de educarme para salir adelante (Antonio Eulides Mosquera Arrollo, 16 de enero de 2016).

Los grupos étnicos “minoritarios” han hecho siempre un gran esfuerzo en acceder a la educación, para tomar posición política frente a sus intereses, enfrentándose a críticas que los desvalorizan como personas. La clase social, el color de piel, el idioma, lugar de procedencia, entre otros, son desafíos presentes en estas comunidades.

Estas múltiples formas de discriminación es lo que Crenshaw (1994) citada en Platero (2009) denomina “interseccionalidad”

Diríamos que se utiliza para señalar cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque teórico que subraya que el género, la étnica, la clase u orientación sexual, entre otras categorías sociales son construidas y que están interrelacionadas (p.4)

Por ello, es necesario analizar hasta dónde estos desafíos limitan las condiciones de vida de los grupos étnicos donde el color, el idioma y su cultura se configuran como los elementos que generan las discriminaciones. Por ejemplo, la discriminación racial aún sigue patente en muchos espacios sociales como la escuela, la familia, la iglesia, la calle, la ciudad, entre otras. Volviendo a Castillo y Caicedo (2008)

Como diría el intelectual afroecuatoriano Juan García Rincón, así concebida, la Etnoeducación apostaría primero a crear procesos casa-adentro, en la idea de que las comunidades negras, al ser depositarias de la herencia colonial que ha marcado su destino como grupos invisibilizados, estereotipados, racializados y excluidos en casi todos los ámbitos de los derechos, requieren como primer paso superar esa herencia con el fin de revalorizarse como grupo subalternizado. En ese sentido, la Etnoeducación

⁵¡Ahí viene el diablo! Es una expresión despectiva que utilizaron algunas personas mestizas para referirse a una persona negra. Se tiene la concepción de que el diablo por ser malo es negro.



se percibe como un proceso que ayuda a levantar la autoestima y la valorización de la condición de negritud y así a generar autoconciencia sobre la importancia de la identidad étnica y cultural. En esta concepción se asume que no puede haber interculturalidad mientras las poblaciones negras carguen con el auto-desprecio como grupo (p.42).

Lo que ha dicho este intelectual nos lleva a recordar las secuelas que ha dejado la colonización en la vida colectiva e individual de los afrodescendientes e indígenas, una de estas marcas ha sido el blanqueamiento, el querer parecerse al otro para ser aceptados por la sociedad; el menosprecio por ser “distintos” ha llevado a que muchos nieguen sus raíces y su herencia ancestral. En distintos lugares del país la gente no se quiere definir ni identificar como afro ni como indígena porque sienten vergüenza de lo que son. Para que haya una verdadera interculturalidad hay que comenzar a reforzarse desde *casa-adentro*, para conocer la historia, sanarse, construir y reconstruir la identidad para luego reconocer que existen otras culturas para dialogar y adquirir otras visiones del mundo.

De esta forma, propendemos por una mirada crítica de la educación “[...] que apunte a descolonizar las mentes y las conductas humanas gracias a la producción de conocimientos y métodos alternativos” (Baronnet, 2013, p.311). Además, necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo, retomando a Baronnet “que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no sólo de palabra” (p.312).

Las niñas y niños de hoy necesitan una educación más pertinente, la cual consiste en volver a recorrer el camino de nuestros abuelos para hacer memoria de los consejos que ellos nos daban para la pervivencia como pueblos indígenas y negros.

Es indispensable revivir los baños con las plantas porque ellas son de vital importancia para la vida Embera Eyabida, ellas son nuestra fuerza porque purifican el cuerpo, controlan cualquier tipo de poderes negativos, sirven para controlar la rabia. Todos los deseos que se le piden a las plantas se hacen realidad de acuerdo a nuestro



comportamiento porque las plantas son sabias (Hermelina Domicó, en diálogo de saberes 17 de noviembre de 2016).

Esto parece confirmar que se necesita una educación que responda a los intereses propios de los afrodescendientes e indígenas como grupos étnicos culturales que poseen unas epistemologías, unas ancestralidades, unas creencias, unas historias que hacen parte de esa herencia que han dejado los mayores y que si no se fortalecen corren el riesgo de desaparecer. Por esta razón, “[...] es a partir del conocimiento de lo propio que podemos pensar en la interculturalidad y poniéndolo así en diálogo con otros conocimientos de *casa afuera*. Cortés llama a eso un refuerzo cultural como estrategia intercultural” (Walsh, 2007, p.32). De este modo, siguiendo a Walsh, entendemos que

El proyecto político de la interculturalidad enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Es sólo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento (p. 33).

Lo primero es que cada cultura trabaje en lo propio y desde lo propio haga interculturalidad, es decir, lo mío es esto, cómo lo relaciono contigo y cómo comparto lo tuyo con lo mío. Pero cuando me encierro solamente a lo mío como negro o indígena niego otras formas de vida, no genero condiciones para que haya prácticas de vida interculturales. Necesitamos pensarnos las relaciones entre etnias, entre pueblos de manera digna desde una construcción conjunta de visiones. Aquí se ha impuesto hasta el desarrollo de la montaña, por eso no saben qué hacer con el mar, tenemos energía eléctrica en Turbo, donde hay mar para sacar energía de allí, tenemos para producir energía solar, e incluso energía eólica, pero nos imponen un modelo de desarrollo en contravía de las particularidades de los pueblos, y eso es una mirada colonial, una avergonzante subalternización de las regiones, de los mundos (Neil Quejada, sacerdote y líder afrodescendiente, 3 de diciembre de 2016).



Yo veo que se enseña mucho las cosas de afuera, pero veo que no son malas, es algo que los niños necesitan, porque estamos rodeado de otras culturas que necesitamos conocer para poder desenvolvemos dentro del mundo occidental. (Luz Elena Domicó, indígena Embera, 17 de noviembre de 2016).

Aceptar que existen otras culturas de las cuales se puede aprender, reconstruir, repensarse y pensarse con respeto sin querer imponer la una sobre la otra; es una oportunidad para comprender que, aunque haya diferencias y conflictos entre las culturas, lo importante es aprender a vivir entendiendo las tensiones propias de estas relaciones, esto es, asumiendo la complejidad de la vida. No habrá un modelo político, cultural y social, que recoja todas las aspiraciones de las comunidades, lo que sí podemos hacer es construir diálogos entre culturas que nos permita vivir en condiciones más dignas y equitativas.

Educación desde las prácticas propias de las comunidades indígenas y afrodescendientes

Abogamos por una educación que permita los diálogos entre las culturas sin que haya restricciones entre las mismas. Justamente es en este sentido, que desde hace mucho tiempo los grupos étnicos han venido construyendo ideas sobre una escuela encaminada y/o en ruta hacia los intereses internos, que coadyuven a superar las dificultades que han emergido desde la época de la colonia, es decir, una escuela que no limite los conocimientos que brotan de las comunidades y que son indispensables ponerlos en marcha para mantener la identidad. La escuela actual está apenas en camino de reconocer la existencia de otras formas de ser y de estar en el mundo, lo cual es un trabajo largo aliento.

Esta forma de no reconocer en el otro los aprendizajes traídos desde su primera escuela, que es el hogar, aniquila otros modos de concebir el conocimiento. Nos atreveríamos a decir que esta es una escuela como lo plantea Gavilán (2011), con un modelo de pensamiento tan lineal que se reduce solamente a las partes y que estas partes van por separadas. Lo único que le interesa a este modelo de escuela, tal como expone Gavilán, es que los niños y niñas respondan en las pruebas estandarizadas a un sinnúmero de temáticas, para medir los conocimientos e identificar qué escuelas están bien o mal en los componentes evaluados. Los niños aquí son, según las apuestas nacionales, preparados para ser “competentes” en la

sociedad. La escuela así es colonial, manipula, invisibiliza, estereotipa y niega otras formas culturales distintas a las hegemónicas.

El concepto de competencias, por ejemplo, busca la articulación de los procesos educativos con las leyes del despiadado mundo de los mercados abiertos. Mientras que bien podría verse este concepto desde los procesos etnoeducativos, referido a competencias para vivir en solidaridad, desarrollar arraigo a la cultura, construir identidad o respetar las otras expresiones de la nacionalidad (Castillo y Caicedo, 2008, p. 44).

Una escuela desde la autonomía de los pueblos afrodescendientes e indígenas, requiere la construcción de un currículo que responda a las necesidades verdaderas del territorio, valorando las culturas que emergen allí como es el caso de Arcua Dokerazavi, donde se encuentra niños con marcos culturales distintos y que se atreven a proponer otras formas de conocer y habitar sus contextos. “A mí me gustaría que nos enseñaran a danzar, a bailar, aprender de otras culturas, por ejemplo, la lengua (Sebastián, en encuentro local, 16 de noviembre de 2016). Estas prácticas propias se llevan a cabo en el territorio, por lo que una ruta posible para reducir las brevas entre lo vivido en su territorio y la escuela, es propiciando escenarios en los que dichas prácticas tengan lugar.

En este sentido, la escuela desde lo bilingüe e intercultural, se constituye en una estrategia de resistencia, visibilización y pervivencia de las culturas y sus conocimientos. Una escuela pensada desde esta orbita no indica que los niños tengan que aprender un idioma y ya, sino que implica diseñar materiales educativos que den respuestas a las necesidades de las propias comunidades, puesto que de nada vale aprender el idioma para reproducir los mismos pensamientos lineales y estandarizados que ha venido proponiéndose al interior de las prácticas pedagógicas hegemónicas, se trata de aprender no solo a decir las palabras en el idioma de la otra cultura, sino, y fundamentalmente, aprender a pensar desde otro lugar. Entrar en diálogo con dichas epistemologías.

Hay algunos indígenas que no saben hablar bien español, en la escuela deberían en enseñarles a hablar este idioma para cuando estén en el pueblo o vayan a otro lugar



donde hablan solamente español, se puedan defender un poco (Luz Sirina, en encuentro local, 16 de noviembre de 2016)

La escuela no se puede cerrar del todo a este tipo de posibilidades ya que se anda en la búsqueda de conocer otras culturas y que se puede aprender de ellas. Arcua Dokerazavi, la comunidad en la cual se llevó a cabo nuestra investigación, está permeada por culturas distintas y con idiomas distintos, por ende, es necesario comenzar a inquietarse para establecer diálogos interculturales que enriquezcan la relación entre los grupos étnicos existentes: afrodescendientes, indígenas Embera, Indígenas Chamí. De ahí que consideramos que el idioma es pieza clave para construir esos diálogos, enriquecerse culturalmente, utilizar la escritura para plasmar y hacer memoria de algunos hechos históricos de las comunidades, revivir los cantos, versos, mitos, leyendas, cuentos, entre otros. Sacarlos a la luz para visibilizar las culturas es un gran aporte intercultural porque permite pasar de lo oral a lo escrito y de lo escrito a lo oral, es una espiral que va y viene, que no tiene un comienzo ni un final.

Por eso, para el pueblo indígena, la educación tiene sentido en tanto se configura desde prácticas propias, situadas, en diálogo con sus territorios y sistemas de vida.

La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, o Derecho Mayor, o Derecho Propio de cada pueblo y mantiene la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y cada una con sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad (ONIC, 2008, p.10).

Reconocer la importancia que tiene la educación desde las prácticas propias fortalece la identidad trabajando siempre desde la unidad, porque algo que caracteriza al pueblo indígena es el valor que se le da al convivir y construir con el otro para el fortalecimiento y conservación de su territorio, para vivir en equilibrio y armonía con las prácticas culturales y lograr la pervivencia.



La educación propia es el proceso de transmisión de conocimientos y la adquisición de aprendizaje que se recibe desde la gestación hasta el último día de la vida, e incluso hasta luego de la muerte “La vida y la muerte también son realidades complementarias y no antagónicas” (Gavilán, 2011, p.20). Este conocimiento es dado por los mayores, padres de familia, ancianos, sabios, Jaibaná, de acuerdo al género, edad, lugar y espacio de tiempo. En este proceso de transmisión de conocimientos y recibimiento de aprendizajes se llega a comprender la importancia del origen de la vida que es desde la Madre Tierra, adquiriendo de esta manera identidad por lo propio y el respeto por todos los seres de la Tierra (ONIC, 2008). Empezar a retomar estos conocimientos en nuestras comunidades y llevar a la práctica lo que en realidad se debe vivir de acuerdo a las vivencias del hoy, permite fortalecer las que con el pasar del tiempo se han ido olvidando porque son importantes en la conservación de la identidad del pueblo. Además, “en esta educación aprendemos la lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígena” (ONIC, 2008, p.10).

La escuela de ahora no responde en mantener nuestra cultura, lo que lleva es a aprender todo lo de afuera⁶ y darle más importancia a lo que se encuentra allá afuera, y lo que esto permite es que no nos intereseamos en mantener lo nuestro. El aprendizaje en la escuela debe ser compartido, como aprender las cosas para la vida, que ninguno esté quitando lo uno ni lo otro porque el aprendizaje de ambas partes es necesario. Me gustaría que se enseñara lo que en verdad los niños necesitan para nuestra pervivencia, porque mis hijos como tal son diferentes porque realizan las prácticas propias de la cultura pero mis nietos ya están muy ligados a lo occidental⁷

Se debería practicar las cosas propias para mantener nuestra sabiduría, por mí la televisión no existiría porque ese aparato me parece que hace mucho daño a los niños y jóvenes que están en plena edad de recibir conocimientos; la televisión está ocasionando que cada día nuestras familias vayan perdiendo identidad por eso deben prevalecer los conocimientos o prácticas que realizaban nuestros abuelos como cuidar

⁶ Las cosas que no hacen parte de la cultura de un grupo étnico

⁷ Quiere expresar que ellos han adquirido aprendizajes, actitudes, que no hacen parte de su cultura.



la Tierra, siempre pedir permiso a la Tierra para que nos permita recibir buenos alimentos comestibles de las montañas. Aunque sabemos que hemos descuidado mucho a nuestra Madre Tierra, pero estamos a tiempo para salvarla y seguir cultivando los alimentos como el plátano, la yuca, maíz, frijoles, arroz, ñame, entre otros. Ya los niños y jóvenes quieren verse como los blancos y rechazan lo propio; reconozco que hay cosas buenas que podemos intercambiar con los blancos (Hermelina Domicó en diálogo de saberes, 17 de noviembre de 2016).

Estas afirmaciones permiten dar cuenta de la necesidad que existe en repensar y trabajar por una educación distinta en la escuela Arcua Dokerazavi, que permita tejer una cultura en respuesta a las necesidades del presente, pensarse desde *casa-adentro* sin dejar de lado a *casa-afuera*, porque las diferentes culturas que se encuentran en la escuela también dan sentido a las formas de vida de la comunidad. En este caso, con la presencia de niños afrodescendientes entre estas culturas deben existir diálogos para la autonomía y la transformación, de cara a apuntar y avanzar hacia una educación más justa, que fortalezca las identidades de los pueblos.

El abuelo e intelectual afroecuatoriano Juan García citado por Catherine Walsh (2007) expresa que

Casa- adentro indica las construcciones que se realizan dentro de los grupos étnicos para afianzar los saberes y conocimientos propios; pensarse desde *casa-adentro* es un posicionamiento político para construir y reconstruir desde lo colectivo, fortalecerse como grupos y luego entrar en dialogo con otras culturas, lo cual es llamado casa afuera. Casa adentro y casa afuera más que todo, marca una intencionalidad y una estrategia política cuyo blanco es no ser totalmente consumido por la universalización hegemónica que la modernidad/colonialidad ha promovido (p.32).

Deseo que se establezca un diálogo entre las prácticas propias de la cultura con las actividades de los docentes, para que ellos desde la escuela puedan hacer orientar a nuestros niños, que aparte de leer y escribir, aprendan a danzar, cultivar la tierra, a



tejer las manillas, el ocama (collar), que conozcan las plantas medicinales, entre otros.
(Luz Elena Domicó, en diálogo de saberes, 17 de noviembre de 2016)

A mí me gustaría que en la escuela nos enseñaran a tejer en chaquira, a sembrar arroz, maíz, plátano, pintarnos el rostro, danzar (Wilder Ulises Domicó, en encuentro locales, 17 de noviembre de 2016).

Es en esta lógica que es indispensable pensarse una educación distinta donde sean válidas otras formas de vivir, sentir, pensar, caminar, conocer, transformar; se necesita pasar de una escuela hegemónica a una escuela decolonial, donde lo propio de las comunidades también sea visto como conocimientos válidos. Se requiere que las comunidades sean autónomas para decidir hasta dónde estos conocimientos pueden estar al interior de la escuela, puesto que existen prácticas propias que, al ser sacadas de sus contextos de producción, pierden toda su potencia epistémica y ontológico, es decir, no todas pueden ser trasladadas a las escuelas y ser objeto de enseñanza. En otras palabras, ciertas prácticas y modos de vida resisten un trabajo solo *casa-adentro*, no pueden salir justamente porque su sentido tiene mucho ver con el territorio en el que se afincan, por tanto, un trabajo *casa-afuera*, incluso, con las mejores intenciones interculturales, las despoja de todo sentido.

Cuando la escuela se torna gris y ¿por qué no de colores?: Memorias de Vida y Escuela

María Andrea Mosquera Rovira

En esta brisa perfumada de recuerdos se me viene a la mente fotografías llenas de historias, evoco aquellos días de felicidad que inicia desde mi nacimiento en 1989, el 12 de diciembre, en el Municipio de Apartadó, Antioquia, en casa de mi adorada abuela; siempre estuve rodeada de mi amplia familia, los baños y bebidas de plantas para curar enfermedades y proteger el cuerpo era el principal ritual. Puedo recordar que fui muy feliz entre cantos de pájaros, ruidos de ranas, saltos de grillos, luces de luciérnagas, entre nubes azuladas cargadas de verano, entre pesca en los ríos dulces del campo, siembra de arroz, flores y plantas.



Recuerdo aun cuando era feliz entre quebradas, puentes y ríos cristalinos llenos de magia; la vida que tuve en el campo estuvo llena de finos días de alegría. Mi abuela tenía mecanizado los días de siembra, los días de cosecha, los días donde se venían las calmadas y torrenciales lluvias. Hoy más que nunca se me viene a la mente los consejos y cantos de mi abuela y mi madre; los cantos religiosos que entonábamos sin parar, los consejos que nos hacían el alma alegrar. Hablo de mi abuela porque ella fue esa sabia que nos transmitió libertad.

Me dediqué a leer los cambios fortuitos de la naturaleza que me rodeaba allá en Pavarandocito, Mutatá, Antioquia, donde dejé tallado en el viento las palabras más bellas del tiempo.

Mi adopción

A veces es difícil continuar sin hacer un alto en el camino para mirar alrededor y equilibrar nuestro existir, haciendo ese alto en el camino recuerdo con verdadero sentir que estamos hechos para sobrevivir y quiero contar que fui adoptada por una tía y su esposo, a quienes llamo hoy día mamá y papá. Con ellos comienza otro pedazo de mi historia, en mi nuevo hogar, mi nueva escuela, en el Municipio de Turbo, Antioquia. Mi adopción fue de palabra, sin necesidad de firmar papeles, todos estuvieron de acuerdo en esta decisión, hasta yo me moría de la dicha por experimentar este nuevo cambio.

Me llené de deseos para ir a la escuela porque escuchaba que allí se aprendía mucho, pasaron días, horas y segundos hasta que por fin llegó el momento esperado. El calor de aquel día me azocaba, con mi vestido de flores despampanante se cumplió el deseo de llegar a la escuela, vi a muchos niños sonreír como yo, otros no tantos, más bien angustiados; sus ojos no brillaban como los míos, la ilusión no era la misma. Observé que había niños y niñas, mestizos, indígenas y afrodescendientes como yo, vi mucha diversidad. Por primera vez vi a mi maestra, una linda mestiza, dulce y tierna, así de tierna como el algodón llena de delicadeza sutil. Con ella pasé gratos momentos, entonábamos cantos, trabajábamos con cartillas donde ella nos colocaba a leer.

Llegó un momento donde no me iba bien, ahí todo cambió, sentía que mi maestra no me comprendía, para rematar tenía una caligrafía horrible, mi mamá se sorprendía cuando yo



escribía alguna letra bonita; en años consecutivos de la primaria quedé recuperando español y matemáticas porque no sabía leer, no escribía bien, no sabía sumar, ni restar, las tablas de multiplicar las aprendí en quinto de primaria. Cierro los ojos y están nublados de remembranzas, desde lo lejos escucho las voces de las personas que en mi casa me enseñaron a leer y a escribir, algunos materiales que me regalaban me hicieron acercar al código alfabético con más facilidad, algunos juegos didácticos fueron mi gran apoyo. Cuando salía al centro con mis primas mayores leía los avisos que estaban en los almacenes o pegados en cualquier lugar de la calle, en ese momento supe que ya sabía leer el código alfabético.

Todo esto fue engorroso para mí, a veces sentía rabia por no aprender rápido las tareas asignadas, pronto dejé de soñar con mariposas amarillas llenas de esperanzas y nubes llenas de destellos de sol, lo que yo había aprendido antes de entrar a la escuela no valía nada. Sé que yo conocía el proceso de siembra, pero en la escuela nunca se dio el espacio para sembrar o hacer algo parecido, sabía del nombre de algunas plantas para curar enfermedades, pero en esta institución nunca vimos este tema, conocía el nombre de muchos peces, aun así, en la escuela nunca nos hablaron de peces, siempre tuve muchas habilidades que en la escuela ni el colegio desarrollé.

Fueron muchos momentos en los que permanecí triste y desolada. Lo que nunca supo mi maestra fue que yo no aprendía a leer ni a escribir en la escuela, sino que lo aprendí en mi barrio, en mi vereda, en el campo, en mi hogar. Lo mejor que ha pasado es que de manera inesperada la vida formó en mí una mujer que escribe poesías para seguir soñando con la música del viento; escribir mis pensamientos a las almas desoladas, a las almas alegres, a las almas esperanzadas con ganas de atrapar el mundo para que se vuelva de colores.

León Aicardo Domicó Domicó

Es increíble creer que esta cálida brisa me lleve a evocar sucesos de mi pasado, es como si me advirtiera que no me puedo olvidar de dónde soy o quién soy, y le agradezco por recordármelo siempre para vivir anclado a mi raíz para vivir sin detenerme. No puedo olvidar que nací el día 23 de octubre de 1984 en una vereda llamada Caraballo del corregimiento Currulao, del municipio de Turbo, Antioquia. Lugar hermoso donde existían árboles muy

frondosos. Como es costumbre de mi cultura, mi ombligo fue enterrado en el centro del fogón envuelto en un trapo blanco. Soy hijo de Luz Elena Domicó Domicó y Leonel Domicó Pernía. Mi madre al quedar embarazada empieza a realizarse baños con plantas medicinales para que yo naciera en buen estado de salud y con un corazón bueno.

Recibiendo conocimiento: entre tejidos y pinturas

Para no olvidar quién soy, orgullosamente digo ¡soy indígena!, me pongo un poco melancólico al recordar estos sucesos de mi historia, donde mi padre aún hacía presencia en este mundo. Me alegra saber que la enseñanza que recibía fue toda oral, mi grandioso padre siempre estaba mostrándome lo bueno, mi madre estaba aconsejándome siempre. Recuerdo que cuando mi padre iba a trabajar, yo también iba detrás de él a mirar lo que hacía en el campo, en el camino me mostraba plantas medicinales y decía que muchas de éstas han desaparecido. Había multitudes e infinitas plantas medicinales, pero cuando llegaron los colonizadores con motosierras, muchas fueron quemadas y taladas. Los árboles que fueron destruidos eran inmensos, por lo cual los ríos eran extensos con multitudes de peces de diversas especies. Al igual que nosotros, en el sitio donde vivíamos estaban otras familias brindando conocimientos sobre las plantas medicinales.

En mi familia también se realizaban tejidos en Chaquira y trenzaban con iraca. La primera figura que observé en esos tejidos fue las montañas y el rombo; siempre las figuras iniciaban con una montaña o un rombo, ambas tienen significados muy importantes para nosotros: las montañas como representación de la Madre naturaleza y el rombo como el vientre que representa la raíz de la vida con el que nos sostenemos, el vientre es agua.



Figura 1. Dibujo de una manilla con figuras de rombos, realizado en encuentros locales el día 10 de noviembre de 2016.



Figura 2. Dibujo representando las montañas, realizado en encuentros locales el día 10 de noviembre de 2016.

Es mágico lo que siento ahora, cada vez que voy narrando mis añoranzas en compañía de este cálido día, que se hizo perfecto para mí, la brisa de este atardecer me abraza diciendo continúa.

La pintura facial se realiza con la fruta de Jagua, me llamó mucho la atención cuando me enseñan que es para la identificación del estado de la persona, si es casado o soltero, si es niño o niña, adolescente, joven, adulto o anciano; cada uno debe estar pintado de manera diferente según la edad y estado civil. La pintura con Jagua también protege el cuerpo, si dentro de la comunidad hay una persona que quiere hacer daño la jagua no permite que ese espíritu malo entre a la persona.

Inicios de la escuela

Poco a poco se va develando el paso de los años, el paso de los tiempos hasta que llega ese tan anhelado momento donde comienza una gran travesía en aquella vía del trasegar de la vida. Entre 1991 y 1993 cursé los grados primero, segundo y tercero en la escuela de la vereda Carballo, a dos horas del tambo (mi hogar). Cuando inicié veía el mundo de la escuela como algo agradable porque podía salir de casa a otro espacio diferente; yo veía a mi hermano mayor salir constantemente de la casa a la escuela, esto me motivaba hacer lo mismo.



Lo que no sabía era que a él le pegaban con reglas cuando no podía aprender lo que enseñaban y no era porque no aprendía, sino porque no comprendía el idioma español. En los tiempos de la colonia pasaba lo mismo a la hora de imponer el idioma español, castigaban a las personas por no aprenderlo rápidamente. Cuando llegué a la escuela pasé por la misma situación de mi hermano, con la profesora Delfina Mosquera aprendí a leer y escribir a punta de reglas, yo solo memorizaba las letras, pero no entendía, me tocaba leer y escribir a costa de lo que sea, aunque para mí no tenían sentido lógico el significado de las palabras, de todas formas aprendí a decodificar.

Cuando iba a cursar el grado tercero llegó la profesora Gloria Villa con una mejor forma de ser, diferente a la anterior maestra, la nueva profesora no toleraba burlas entre compañeros, ella hizo ver que todos somos iguales; con ella empecé a leer y a escribir un poco más. La profe no comprendía por qué yo no podía entender fácilmente lo que ella explicaba, por eso se acercó a mi padre y le habló de mi dificultad, él muy respetuoso le dijo: “el niño aun no habla español porque somos de una comunidad indígena y el idioma es diferente, por eso lo tengo en la escuela para que le enseñen y así aprenda a hablar en español”. Para la profe eso no fue fácil porque manejaba en el mismo salón varios grupos (en el modelo escuela nueva), por eso me dejaba hacer las tareas solo hasta donde yo podía responder. Así terminé el grado tercero, viendo temas desconocidas en español, de tanto estar escuchando este idioma empecé a hablar con palabras comunes, los saludos, despedidas y la manera de preguntar.

En 1998 mi padre habló con un tío, que es sacerdote, para que me colocara a estudiar en una escuela no indígena, entonces me llevan a Dabeiba, Antioquia, donde una tía que vivía allí empiezo a estudiar en la escuela Misioneras, Madre Laura, comencé en el grado Cuarto, ya que había cursado hasta Tercero. Ya había pasado más de tres años sin estudiar, no se me había olvidado leer ni escribir, sin embargo, continuaba con la misma dificultad, la de no comprender lo que indicaban las lecturas. Cuando entran las matemáticas me tocó sufrir mucho porque era contar y conocer el símbolo de los números y otras materias, ciencias sociales y ciencias naturales. Durante el año que duré allí tuve la posibilidad de empezar a tener un poco de comprensión en las lecturas, la profe tuvo momentos de usar cuentos de



animales que yo conocía, me hizo entender que las lecturas informan algo, lo difícil era que la profe todo el tiempo hablaba en español y había palabras que no entendían, yo preguntaba a los otros compañeros indígenas lo que ellas querían decir.

A las hermanas no les gustaba que habláramos entre nosotros la lengua Embera Eyabida, sino le prestábamos atención a las órdenes de no hablar en la lengua nos castigaba, barriendo o haciendo muchas planas en el cuaderno con la frase “no desobedeceré a mi maestra”. Cuando uno es indígena y estudia en una escuela no indígena sucede que uno empieza a entender algunas palabras del español, pero también resulta que luego esa misma palabra se pronuncia de distintas formas y para ajustar la profesora le hace sentir a uno que no es capaz de avanzar, eso me desanimaba en su totalidad pensando en que no se es capaz de aprender.

En 1999 tuve la posibilidad de estudiar en la comunidad indígena Arcua Dokerazavi, cursé el grado quinto, con el profesor Héctor Torres Domicó. Durante el año que estuve allí fue algo muy especial porque pude compartir con la familia, siendo una escuela indígena vi las mismas materias que me dieron en la Escuela Madre Laura, en lengua Embera Eyabida hablaba con los compañeros y con el profe en español.

Mis padres sin tener la posibilidad de leer y escribir alfabéticamente nos enseñaban muy bien sobre la vida, empezando con los valores que es el respeto a los mayores, siempre se debe escuchar porque los mayores hablan basado de una vivencia real, a no contradecir a los abuelos, siendo así estaremos informado de lo que sigue en nuestro caminar. Noté en los padres de familia de mis compañeros, el desinterés en enviar a los niños a estudiar porque los niños decían no entender al profesor, ya que el profesor solo habla en español; la mayoría de los padres de familia no leen ni escriben con el alfabeto y no entienden tampoco el idioma español, por eso se le hace difícil colaborar con las tareas de los niños, esto generaba el deseo de no enviar a los niños a la escuela.

El bachillerato para mí fue la entrada a conocer sobre las otras culturas, porque prácticamente no conocía ni la historia, las enseñanzas eran desde el mundo occidental,



empezando porque no comprendía nada de lo que decían porque había temas que no había escuchado. Luego poco a poco aprendía algunas cosas, tuve varios profesores donde cada uno se encargaba de una materia, cada uno tenía una manera de enseñar distinto. Para mí fue el comienzo de mi vida en el mundo de la educación occidental y a la vez es la que me ayudó a conocer las realidades de las personas blancas o capurúa; los avances de mis estudios se ven de manera progresiva con la expresión “para ser alguien en la vida”. Esta frase me intimida porque me hace sentir como si uno ya no fuese alguien. Al sentir que era discriminado tantas veces por ser diferente en color y en el físico, empecé con ganas de querer parecerme a los blancos, y así de alguna manera no sentir que me miraban extraño. Fue triste querer cambiar nuestra propia identidad para ser aceptado. Por motivos de enfermedad, el bachillerato lo terminé en las jornadas sabatinos.

Cuando inicié en la Universidad en el año 2007, en la Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra me sentí extraño por la manera como inició el estudio, porque tenían una metodología diferente a lo que me imaginaba, había escuchado de parte de los que fueron a la Universidad que todo era lectura y escritura. Me encontré en un espacio diferente a lo que me habían hecho creer, donde se buscó todo el tiempo el rescate de los valores culturales, era extraño porque desde el pensamiento blanco, los docentes donde estudié me hacían sentir que nuestra cultura no era importante porque me enseñaban diciendo que debíamos estudiar para salir del monte y así ser alguien en la vida, mostrándole que eso no dejaba progresar.

Cuando fueron pasando los días allí noté que era importante conocer nuestras raíces, saber cómo estamos en la actualidad desde nuestra cosmogonía, me empezaba a agrandar porque me llevaba a la comunidad, a seguir indagando a los sabios, Jaibaná, quienes me contaban historias agradables y no agradables, la forma como se vivía plenamente como indígena. Luego me cuentan cómo fuimos masacrados por los hombres blancos, esta parte no lo sabía porque nunca me hablaron de estas historias en la escuela. Ser indígena no es simplemente saber hablar una lengua nativa, es tener conocimiento y sentir nuestras prácticas desde el corazón y transmitir las a las nuevas generaciones.



Al terminar la Universidad fue el día más feliz de mi vida, porque para mí es un orgullo sentirme indígena Embera Eyabida y no sentir vergüenza cuando me estén criticando porque me pinto, hablo mi propia lengua. Aún faltan muchas cosas por aprender y conocer sobre mis propias raíces, aún tengo dificultades para escribir en español y de alguna forma la universidad exige una buena escritura. La comunidad de Arcua Dokerazavi fue un gran apoyo en mi formación porque junto a mi familia fueron quienes hicieron este logro posible, aportando a la pedagogía de la Madre Tierra. Es importante resaltar que la carrera que estudié en la Universidad de Antioquia permitió que mis consejeros fueran los ancianos de la comunidad, donde la enseñanza era de la fiel voz de los abuelos, que han vivido toda una vida dentro de la comunidad Embera Eyabida.

**Experiencias que reproducen el color gris cuando se es maestro y maestra:
Narrativas de maestros y maestras en y desde una escuela real**

María Andrea Mosquera Rovira

Fijo mi mirada en las olas de la playa que cobijan mi terruño, exhalo y aspiro el olor azulado del mar de agua dulce, empiezo a evocar algunos recuerdos de mi primera experiencia como maestra y mujer negra en una escuela diversa ubicada en la vereda Villa Calle Larga del municipio de Turbo, Antioquia. La escuela conserva el mismo nombre de la vereda, aquí empecé a trabajar en el año 2010 hasta el 2013, durante este tiempo vi niños sonrientes y felices como yo, con ganas de comerse el mundo, con ganas de explorar, los vi inquietos como nunca con sus ojos grandes y radiantes; observé niños indígenas, mestizos y afrodescendientes, pude verlos con muchas expectativas, me preguntaban de todo, de dónde era, quién era, la edad, mi nombre, donde vivía.

¿Quién soy? Esa es la gran pregunta. Maestra he de responder, profesora he de responder, docente he de responder, pero ellos esperan algo más para bajar la tensión. Yo soy su amiga que vino a aprender con ustedes, todos sonríen y se miran entre sí en forma de complicidad. Empezaban ya las clases formales, la meta era que en ese grado tercero los niños debían aprender a leer y a escribir con gran determinación, veía que ellos tenían muchas dificultades en sus prácticas de lectura y escritura, así que en ocasiones les colocaba planas



de algunas letras para que se las aprendieran, yo buscaba por internet algunas lecturas que tuvieran las combinaciones para que ellos se empezaran a relacionar con estas y aprendieran a leer rápido, pero esto muchas veces fracasaba porque esas lecturas eran muy ajenas a las realidades de los niños. Además, en las lecturas de cuentos que realizábamos junto con los niños y niñas siempre eran de príncipes, princesas, hadas y baritas mágicas, otoños y primaveras. Cuentos muy fantásticos pero muy alejados de una realidad llena de desplazamientos, abandonos, abusos, tierras controladas por grupos armados pero una comunidad con muchas esperanzas.

No me percaté

Muchos de mis estudiantes trabajaban en las fincas bananeras con sus padres, otros se dedicaban a cortar madera o a cuidar las parcelas de algún vecino. Mis estudiantes sabían mucho de estos oficios, hablaban y se expresaban muy bien cuando hablaban de la parte que les tocaba hacer en sus lugares de trabajo, pero que ellos no lo miraban como trabajo sino como un estilo de vida; nunca se quejaban por ello, al contrario, manifestaban su agrado por acompañar a sus padres en estas labores. La gran mayoría de los niños sabía hablar de hectáreas, sabían de medidas no convencionales, sabían sobre el proceso de siembra de algún alimento como la yuca, el plátano, el arroz, entre otros. Pero yo no orienté proyectos de aulas encaminados a estas prácticas que realizaban los niños de manera constante y que se les veía a leguas que era de sus intereses, en lugar de eso les insistía en que no se ausentaran de las clases porque podían perder el año y que si perdían el año se iban a quedar de finqueros toda una vida, que no iban a lograr ser grandes personajes como ser presidentes de Colombia, abogados, doctores; les decía que se pusieran las pilas para que no fueran a repetir la historia de sus padres y madres.

Estos pensamientos se quedaron impregnados en mí desde mi paso por la escuela y la Universidad donde siempre me recordaban que debía estudiar para ser alguien en la vida, para servirle a la sociedad, como si yo ya no fuese alguien desde el preciso momento de mi nacimiento o desde antes de nacer. Yo creo que si hubiese continuado viviendo con mi abuela y los padres que me engendraron no hubiera sido profesional, ni maestra, porque ellos no le dieron tanta importancia al estudio como le dieron mis padres adoptivos quienes



inmediatamente me ingresaron a la escuela. Es decir, que este pensamiento de grandeza y de progreso no viene de la escuela sino desde mucho antes.

No hay tiempo ni espacios para más

Las prácticas educativas giraban en dar respuesta a lo planteado por el sistema educativo a través del currículo, la escuela no había tomado la iniciativa de tomar autonomía por plantear una educación encaminada a los intereses de los niños, ni a las necesidades comunitarias, se debía responder a lo que el sistema ha planteado; entonces, muchas veces me encasillé en trabajar los planes de área tal cual lo pedía el colegio, a veces el tiempo no alcanzaba para tratar de llevar los temas al aula de clase, ya que todos los niños y niñas no tenían el mismo ritmo de aprendizaje. Recuerdo que nos pedían muchas cosas: planeador de clase al día con todos los referentes nacionales como estándares, competencias, objetivos, actividades iniciales, de desarrollo, actividades finales, tareas y evaluaciones. Diario de campo, proyectos transversales, fichas de los estudiantes, registro de notas, registros de asistencias, así que el tiempo de implementar proyectos de aula eran muy limitado porque para esto se necesitarían tiempos extras para llevarlos a cabalidad, o hacer una buena articulación entre las asignaturas para poder llevar a cabo el proyecto.

Pero en realidad no había tiempo ni espacio para más, ya que el rector era muy exigente en cuestiones de tiempo y compromisos.

Pocos acercamientos

En mi experiencia como maestra, los acercamientos entre la escuela y la comunidad eran muy pobres, solamente había comunicación a la hora de entregar calificaciones, colocar una que otra queja de los hijos o en la celebración de la fiesta de la familia, pero nunca nos sentamos a pensarnos y a construirnos en comunidad. Pareciera que cada una caminara por lugares dispersos y que no se complementaran, yo sentía que había mucho conflicto tanto interno como externo, puesto que muchos padres y madres de familia decían que algunas profes no trabajaban bien, y las maestras nos quejábamos porque los estudiantes no llevaban las tareas que requerían ayuda de la familia. Los niños siempre sacaban una excusa, el pretexto mayor era que sus acudientes no sabían leer y tampoco



comprendían lo que iban a hacer o simplemente se les olvidaban las tareas. Estos aislamientos no permitían una buena relación, sino que los conflictos se acrecentaban.

Ante estos pocos acercamientos es bueno reflexionar hasta qué punto la escuela y la comunidad pueden dialogar para solucionar los problemas y las diferencias. En mi experiencia como maestra caigo en cuenta de que estoy inmersa en una escuela autoritaria, que le impone a los niños lo que deben aprender, que como maestra no me inquieté por construir unas formas más democráticas en las relaciones pedagógicas entre maestros, estudiantes y saberes. Quizás por miedo a llevar la contraria a mi rector, y por el tiempo que era tan reducido para dedicarle a métodos alternativos que no salieran del margen del plan de aula, porque con todo esto de revisar preparadores era mejor curarse en salud y hacer más bien lo que me correspondía.

León Aicardo Domicó Domicó

Veo en el horizonte aquellas huellas que ha dejado el andar de mi vida, resonando las campanas del regreso vuelvo al lugar que me vio crecer, que me vio reír como niño juguetón e inquieto, que me vio llorar, pero con la firme esperanza que una vez retomaría el vuelo para aterrizar en el momento indicado. En el año 2010 murió mi padre, yo cursaba quinto semestre de la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra, a razón de esto mi familia quedó muy mal emocionalmente, por eso decidí volver a mi comunidad para estar al pendiente de la familia. En el 2011 había un vacante en la comunidad Arcua Dokerazavi para la docencia, me presenté y se dio la oportunidad de trabajar en la escuela.

Experiencia en la Escuela Arcua Dokerazavi

Cuando llegué a la escuela me encuentro que los niños y las niñas no les gusta estudiar porque no entienden el español, veo que los profesores no son indígenas, noté que los niños tenían la posibilidad de ver otras culturas dentro de la escuela por la variedad de etnias que tiene la escuela Indígena Eyabida Dóbida, mestizos y afrodescendientes. Esto podía permitir aún más el aprendizaje de los niños para dominar el idioma español, pero esto no era lo que sucedía porque los profes únicamente se enfocaban en enseñar la cultura occidental y no tocaban nada de la cultura propia. Como tuve la posibilidad de aprender mi cultura empecé a generar espacios sobre conocimientos de nuestra identidad propia, en este caso lo que hice



fue recopilar historias con los padres y luego transmitir a los niños, pero no tuve apoyo de los padres de familia porque los profesores desde un principio les insertaron a los niños que el estudio era la única forma de ser alguien en la vida y por eso expresaban que aprender de la cultura no servía para nada, sin embargo, logré que los niños tuvieran la posibilidad de reconocer que son indígenas y que también aportamos a la sociedad.

Se ve claramente que la enseñanza que se brindaba seguía siendo colonial, ya es hora de no permitir más esta forma de enseñanza sin antes permitir que los niños tengan claro sus raíces, no se puede enseñar solamente los conocimientos de los blancos, primero hay que empezar por lo propio para aprender lo otro. No es fácil trabajar con la diversidad de culturas porque se necesita una persona que tenga conocimientos de las diferentes culturas para enseñar desde las propias prácticas.

Por eso he venido trabajando por una educación distinta, que permita visibilizar las voces de los grupos étnicos, permitiendo mayor acercamiento y apropiación de su cultura; no es justo empezar a trabajar desde prácticas alejadas si ni siquiera se conoce el mundo interno, la comprensión para con los otros va a ser muy difícil sino se logra el diálogo entre el mundo occidental y el de las comunidades que se tienen como “minorías”. El pensamiento colonizador empieza a cambiar cuando las culturas indígenas y afrodescendientes, como es mi compañera María Andrea, sean escuchadas de la misma manera que las otras.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Capítulo IV

LA ESPIRITUALIDAD Y EL BUEN VIVIR COMO HORIZONTE DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA INTERCULTURALES- ZOIJABAI EDEBARA DALLI BIA BAI ACABANAIDA DALLIRA NEHO NEBUDE EDEBARA LEBUDE CRICHA JOMAUME

He aprendido a leer el tiempo, los lentos y rápidos.
He escuchado la voz de mis ancestros que me han dejado lo más bello de su herencia:
Su color negro, marrón, rojizo, canela, chocolate y miel.
Me han dejado su legado con el que yo me he sentido identificada.
Han sido sus prácticas ancestrales las que, con lástima, he dejado porque al pasar del
tiempo se nos han olvidado.
He aprendido a vivir en un caos lleno de angustias, pero hoy, precisamente hoy, he
escuchado la voz melodiosa de los mayores para decidirme a recuperar mi identidad.
Hoy quiero ser quien debo ser, aunque la sociedad dominante y mis hermanos,
hermanas también me acusen.
Deseo inmensamente volver al corazón de mis antepasados para recordar mis raíces
con las que un día fuimos totalmente felices y que con orgullo digamos que ¡vivan
nuestras raíces!

María Andrea Mosquera Rovira

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

La espiritualidad afro e indígena como prácticas ancestrales

El profesor Martínez (2014) nos presenta una visión del contexto en el que las
espirituales en el mundo africano e indígena se han venido interpretando

Hemos sido testigos, desde hace ya varios siglos, de la emergencia y
consolidación de un cierto discurso, de una hegemonía epistémica que aboga por un



enfoque secular de la vida y la invisibilización de cualquier conexión con la espiritualidad y la religiosidad de los pueblos, una suerte de ocultamiento de lo “mítico”, de la relación con los dioses y lo que ello deriva en las propias formas de organización política y social. Es lo que la profesora Catherine Walsh (2009) llama como la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza: la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas, “primitivas” y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana (Martínez, 2014, p.68)

Ante esto es importante resaltar algunas precisiones sobre la palabra espiritualidad expresada por algunos autores, Imic (2012)

La espiritualidad hace referencia a todo lo que mueve a la persona y a las comunidades a hacer o dejar de hacer cosas a favor de la vida, una fuerza dinámica que se relaciona con la historia, que oxigena y revitaliza la existencia individual y colectiva. Es la motivación que impregna proyectos y compromisos de vida, los espectaculares y los ordinarios, los importantes y los cotidianos; una realidad comunitaria que es patrimonio de todos los seres humanos (p.3).

El líder afrodescendiente del municipio de Turbo, Oscar Rentería, dice que el espíritu es la parte inherente que sostiene la vida y se convierte en la razón de ser, por eso es sumamente importante afianzarnos al espíritu porque las personas cuando se alejan de esa parte terminan destruyéndose a sí mismos. Cuando la persona pierde el don o la virtud de ser espiritual, se convierte en materialistas, que no les importa nada y como no les importa nada, tienen el poder perverso de la destrucción al punto que se destruyen así mismos, consumiendo



drogas, se suicidan, destruyen la naturaleza, destruyen a sus esposas, esposos, hijos, es decir; se convierten en seres automáticos, fuera de responsabilidad y control de sí mismos.

Tener una vida espiritual permitirá el bienestar colectivo e individual, puesto que da sentido a la relación con el territorio, por lo que cada una de las comunidades tiene una forma distinta de vivir la espiritualidad. En este sentido, la espiritualidad en la comunidad Educativa Arcua Dokerazavi se han configurado como un punto de sutura, de anclaje u horizonte para el sentido de las prácticas de lectura y escritura interculturales, puesto que la forma como leen y escriben, o por lo menos, como lo ha venido construyendo, está cruzado por sus cosmologías y sistemas de vida. En este sentido, al preguntarnos por las formas de leer y de escribir de la comunidad nos dimos cuenta de que, al interior de sus propias culturas, hay formas de vida y de conocimientos necesarios y pertinentes para los retos que el mundo les impone hoy. De ahí nuestro deseo de visibilizar esas formas de sus espiritualidades.

En vista de que la espiritualidad parte de la sensibilidad de los pueblos, del sentir comunitario, es importante que las prácticas de lectura y escritura se desprendan de las relaciones constantes con el territorio, lo que es al mismo tiempo un modo concreto de la espiritualidad de los pueblos (Green, 2009), pero no el único. Por ejemplo, algunas familias afros y mestizas de la escuela Arcua Dokerazavi fundamentan su espiritualidad desde la asistencia a iglesias cristianas evangélicas, concretamente, desde un acercamiento a Dios y a la lectura de la Biblia; por ello algunos docentes orientan sus clases respecto a cómo los niños y niñas deben comportarse para agradar a Dios, alrededor de esto docentes, estudiantes y padres concertan ciertas lecturas, ciertas formas de construcción de sentidos, de la vida misma.

Uno de los estudiantes comenta la forma en que su madre le transmite la fe cristiana “mi mamá me aconseja, me dice que debo ser una persona de bien, ser un buen niño, obedecer y algún día empezar a guardar la Palabra de Dios (Sebastián, 23 de diciembre de 2016, en encuentro local). Los consejos se vuelven fundamentales en la crianza del niño o la niña en crecimiento porque de ellos depende su destino como ser que vive en colectivo.



En la vida cristiana existen unos principios: un ser humano respetuoso, amoroso, con un pensamiento de paz; no ve a sus semejantes como enemigos porque han vivido juntos, han hecho una cantidad de cosas juntos. Entonces, a partir de allí se les enseña a los muchachos buenas crianzas, buenos comportamientos, el respeto a los mayores; en esa medida vamos creando una ética profesional, una ética de respeto, una ética de igualdad y responsabilidad. Y los otros lo van ver como un modelo a seguir para cambiar toda la comunidad. Necesitamos líderes que muestren buenos principios para que toda la comunidad empiece a manejar esos buenos ideales (Milton Blandón, docente, en diálogo de saberes, 17 de noviembre de 2016).

Sebastián y Milton Blandón señalan la importancia de los valores y principios que se enseñan en el hogar, pues son eje fundamental para la vida, para lograr ser una persona íntegra y empoderarse de su territorio; pero esos buenos valores son transmitidos desde los ancestros, abuelos y mayores que impactan la vida comunitaria. Aunque estos valores están en riesgo por culpa del pensamiento eurocéntrico que se ha impregnado en las comunidades, por tanto, se requiere volver a las raíces para retomar el camino.

Espiritualidad Afro

La espiritualidad afro es una espiritualidad histórica y al servicio de la vida. Camina a los ritmos de los tiempos y busca servir, de forma detallada y cabal, a la vida individual y colectiva. La vida tejida en la diáspora pide liberación e identificación. Se le teje en la cotidianidad a través de la fiesta, el canto, el grito alegre o desesperado, el sonido del tambor, el ritual osado y persistente, las devociones y todo aquello que rompe la monotonía que caracteriza el diario vivir. Atraviesa todo lo que incumbe a la dimensión material y espiritual del afro (Imic, 2012, p.15)

El cristianismo católico en su poder de dominación quiso desaparecer por completo las prácticas espirituales del pueblo afro como una forma de ocultar sus epistemologías y cosmogonías, así que mientras los afros “adoraban” a los dioses que la iglesia católica impuso ellos adoraban a sus propios dioses, lo que se denomina sincretismo. Ante esta apuesta de poder y resistencia, los pueblos no dejaron desaparecer sus creencias, sabidurías provenientes de la Madre Tierra y de sus relaciones con sus dioses.



Si para las prácticas coloniales y eurocéntricas la espiritualidad y por ende los marcos sociales en los cuales se instauraron han sido, y aun hoy, una herramienta de invisibilización de otras formas de espiritualidad, son precisamente estos marcos sociales los puntos de anclaje de un agenciar de resistencia y de disputa del poder, de liberación, de conexión con sus dioses para los africanos y sus descendientes en América (Martínez, 2014, p. 68)

Bastide (1969) señala que los negros esclavizados al utilizar altares y ceremonias religiosas católicas para adorar a sus dioses en lugar de los santos católicos, daban muestra de una tenacidad y deseo profundo por continuar las relaciones estrechas con su territorio, con sus dioses, ancestros, ancestros, mayores, incluso, cuando se encontraran a miles y miles de kilómetros de los lugares donde adoraban a sus dioses africanos “orishas” (Martínez, 2014) Este hecho da cuenta de las prácticas de resistencias que se han enmarcado en la búsqueda de la reafirmación de la identidad misma del ser negro.

Las manifestaciones espirituales del pueblo afro se dan en cada situación de la vida, y es el territorio el escenario en el que cobran sentido, donde los Mayores las continúan transmitiendo a las jóvenes generaciones. La educación occidental y eurocéntrica nos ha hecho creer durante mucho tiempo que estas prácticas eran satánicas y mal sanas, por lo que ha generado que se vean como aquellas que no aportan al conocimiento universal; pero es una forma de dominación y toma de control de los otros modos de vida y pensamientos. Es importante saber que las luchas y resistencias por las identidades, por tanto, por formas de leer y de escribir, siguen vigentes como una apuesta por la reafirmación de la identidad de la cultura afro. Un ejemplo de ello es el municipio de Turbo, en el cual habitan personas afrodescendientes. Aquí indicamos algunas de estas prácticas espirituales.

Cuando alguien se va de este mundo terrenal, es decir, fallece, en las noches del velorio se cantan los *alabaos* para adultos y el *gualí* para niños. Los alabaos o gualí son cantos en los que se narra la historia del adulto o adulta, niña o niño fallecido; generalmente esto se hace en las regiones del pacífico como el Baudó (Chocó), Valle del Cauca y Nariño. Las comunidades afrodescendientes han llevado su tradición hasta nuestros días.



Los alabaos son una tradición de nosotros los viejos, de nosotros los ancestros, porque eso en realidad en la biblia no está, yo aprendí a cantarlo porque yo de pequeña era una mujer vieja así que en los velorios canto junto con otras (Gladys Esther Noble Mercado, cantadora).

Muchas veces se aprende la tradición no porque haya un mayor dando la orientación de cómo hacerlo, sino por la curiosidad del niño cuando pequeño, es decir, se aprende las prácticas culturales mediante la observación y la escucha.

En el caso del gualí se decora la tumba del niño o niña con abundantes flores y se hacen los cantos en ronda, yo desde niña aprendí a cantar alabaos porque era una *mujer-vieja*⁸. Cuando empecé a trabajar en las veredas como maestras y alguien moría yo siempre me ofrecía para cantarlos, ya no canto porque ahora trabajo en el pueblo (Elvia Asprilla Lara, cantadora).

Estas prácticas se realizan para que el muerto vaya a descansar a otro lugar donde comienza una nueva vida. De modo que tiene todo un sentido y conexión con la vida, ya de otra forma. Es decir, se celebra un nuevo comienzo. Por ello, los alabaos o gualíes son escritos, narrados y cantados a partir de la vida misma del difunto. Ahí, el escribir, el narrar tienen una potencia epistémica y ontológicas únicas.

Este es un gualí para un niño o una niña fallecida

Primera estrofa

Mira qué bonito lo vienen bajando con ramos de flores lo van adornando

Mira qué bonito lo vienen bajando con ramos de flores lo van adornando

CORO

Oh riiii, oh raaaa, san Antonio ya se va

Oh riiii, oh raaaa, san Antonio ya se va

Segunda estrofa

Por qué llora el niño por qué llora Dios, por una manzana que se le perdió

⁸ Es una expresión para dar cuenta de una actitud curiosa y aprendizaje rápido en los niños o niñas. Se dice que un niño o niña era “hombre-viejo o mujer-vieja” cuando tenía conocimientos o habilidades que no era común en el promedio de su edad o en su contexto.



Facultad de Educación

Por qué llora el niño por qué llora Dios, por una manzana que se le perdió

Este alabao es para una mujer adulta.

Primera estrofa

María Magdalena murió de parto con su disciplina un lunes santo

Hay con su disciplina un lunes santo

Coro

Dios te salve María blanca azucena peregrina del alma se va y nos deja

Hay peregrina del alma se va y nos deja

Segunda estrofa

María Magdalena murió de parto con su disciplina un martes santo

Hay con su disciplina un martes santo

Coro

Dios te salve María blanca azucena peregrina del alma se va y nos deja

Hay peregrina del alma se va y nos deja.

Se repite el canto del alabao por cada día de la semana.

Es un alabao es para un adulto

Oh Dios mío santo fuerteeee

Santo Diooossss fuerte y mortal,

Líbranos señor Diooossss míooo,

Líbranos de todo mal.

(Bis)

Otra práctica ancestral es la ombligada, que consiste en enterrar el ombligo del recién nacido en un buen lugar, ya sea debajo de un árbol o debajo del fogón para que esa persona sea lo que sus padres desean.

Mi tía, quien fue mi mamá de crianza decía que los ombligos no se podían tirar por cualquier lado, si se tiraban en cualquier lugar, las ratas se lo podían comer y por eso el niño o niña más adelante podía ser ladrón o ladrona. Los viejos decían eso, los



Mayores decían eso, por eso cuando tuve a mi hijo mayor mi mamá se fue para el Chocó y cogió el ombligo de él, lo llevó y lo enterró debajo de una palma de coco. Y mi hijo es un joven de bien, él es cantante. Lo hacemos para que los hijos o hijas sean personas de bien (Tomasa Cuesta Mosquera, partera, en diálogo de saberes, 7 de junio de 2017).

Tenemos en nuestro territorio a nuestras matronas (parteras), mujeres que son expertas en traer niños al mundo. Tenemos esas parteras y las mujeres dicen “a mí me parte *julana de tal*”, ellas van al lugar cuando las madres tienen los dolores y cuando el niño o la niña nacen llegan sanos. Tomasa Cuesta Mosquera nos cuenta su historia sobre el don de ser partera. Ella ha atendido más de cuatrocientos partos y los que vendrán.

A mí me nació ser partera, siempre me ha gustado estar cerca de los bebés. Yo tenía una tía que era partera y cuando yo estaba muchacha me escondía, por cualquier lugar de la casa; en ese tiempo a uno le escondían todo y me decían que las mujeres alumbraban por las estrías de la barriga, que los bebés salían por ahí, pero cuando yo me escondía realmente descubrí cómo colocaban a la mujer para sacarle el bebé, vi que venía por la vagina. Ustedes saben que hay pelaos que dicen todo lo que ven, pero yo era de esas que no decía nada, yo a nadie le decía lo que yo miraba, y yo decía cuando sea grande voy a ser así como la señora que recibe a los bebés. Me daba curiosidad, cómo era que cogían a esos bebés así todos blandíticos, decía yo. Cuando crecí me vine del Chocó, pero con esos pensamientos y recuerdos.

Llegué aquí a Turbo y tuve mis tres hijos mayores con partera y puede ver en carne propia las actuaciones de la partera. Mi hijo mayor vino sentado y la partera me lo recibió lo más de bien, es que me tenían programada para hacerme cesarí y como yo le tenía tanto miedo a eso no quise, así que más bien tuve mi hijo con una partera y nació lo más de bien.

Después de tener mis hijos, el primer parto que recibí fue el de mi cuñada, me tocó hacerlo porque me sentí obligada ya que yo sabía que ella iba a parir la fecha que le dije, la verdad tuve mucho miedo, pero lo hice. Luego atendí un segundo parto y



desde ese momento empecé a ser partera, a atender partos en mi casa. Esto era como un hospital, a veces atendía de tres a dos partos en el día y todavía lo sigo haciendo.

Dios me ha dado ese don de ser partera, hasta le he ganado a las ecografías, sé cuándo la mujer va parir niña y niño. Eso sí, hay partos que yo no recibo y digo ésta se va de cesaría y cuando yo digo eso es porque es verdad. Cuando algo malo le va a pasar a los muchachos o muchas que recibí yo lo presiento, siento la emoción cuando los estoy recibiendo, hago la misma fuerza, siento como si me apretaran el pecho, como si yo los estuviera pariendo, ustedes saben que cuando uno recibe a un niño uno lo hace con ese amor, entonces, cuando les va a pasar algo yo siento todo, viene todo dentro de mí. (Tomasa Cuesta Medrano, partera, en diálogo de saberes, 9 de junio de 2017).

Hoy tenemos una cantidad de ancestros que, en su momento, fueron satanizados, decían que eran brujos, que eran zánganos, que hacían daño a otros, incluso, fueron asesinados. Hoy, esas costumbres de sanar con las plantas se han perdido. Un ancestro le daba una toma a un muchacho que estaba mal con la lombriz por comer tanto dulce y se sanaba, esas prácticas buenas que pueden salvar vidas hoy se están perdiendo.

Las personas que curan a base de plantas y santiguos se les llama curanderos o médicos naturistas, pero uno también lo aprende de los Mayores que saben estas prácticas. Yo sé la cura para la afición de ojo en los niños o niñas, ésta da con fiebre, se les siente la cabeza caliente y los pies fríos. Esto no lo curan en hospitales sino en la casa, así que se hace un baño a base de plantas medicinales. Se coge la verbena, el matarratón, entre otras plantas para hacerles baños a los niños o niñas con esto hasta que sanen (Elvia Asprilla Lara, en diálogo de saberes 7 de junio de 2017).

El mal de ojo es una fuerza o una energía negativa que otra persona tiene en la mirada que enferma a los menores al besarlos dormidos o al mirarlos, cargarlos o hacerles caricias. Algunas personas cuando saben que tienen este mal, antes de cargar al menor le dan una palmada para que lloren y así no enfermarlos. Tenemos muchos abuelos que tienen conocimientos y que deben continuar vigentes, porque se hace necesario para tener una vida más equilibrada y justa. Algunas instituciones como Bocas del Atrato del Municipio de

Turbo, reorientan algunas tradiciones culturales para acercar a los estudiantes a sus prácticas ancestrales.

Nosotros tenemos un proyecto que se llama *plantas medicinales*. Vamos a hacer las famosas azoteas medicinales para trabajar los conocimientos ancestrales de las plantas y empezar a crear libros para tenerlos en nuestros espacios Educativos. Queremos tratar el tema de la medicina tradicional y eso es importante ir las escribiendo para crear memorias escritas, que los niños utilicen las tecnologías para digitar y crear un libro. Muchas cosas ya las conocemos en el territorio, pero otras personas no, y sería bueno que otras personas la supieran (Milton Blandón, en diálogo de saberes, 17 de noviembre de 2016)

Desde este punto podemos pensar que la espiritualidad permite acercarnos a nuestra propia identidad, visibilizar nuestras inquietudes sobre la vida, en este caso en el pueblo afro se plantea unas formas de cómo vivir y cómo hemos estado viviendo; desde la pedagogía podemos ver claramente que el sistema educativo no cuenta con estas maneras de ver el mundo sino que se ha limitado en posicionar una sola ruta de llegada al conocimiento desde lo experimental y lo probatorio donde supuestamente se obtiene una verdad absoluta, sin importar que existan otras cosmologías.

Espiritualidad indígena

Según la ONIC (2008), la espiritualidad indígena la transmiten los ancestros de una generación a otra haciendo uso de la memoria y la palabra. Se lleva a cabo fuera de las creencias cristianas. La espiritualidad permite el constante diálogo y la conexión con los ancestros para pensar siempre en el bienestar de todos, por eso es tan importante escuchar a los abuelos para continuar con estas enseñanzas.

En la espiritualidad indígena se cree en el espíritu de las plantas, que enseñan al Jaibaná por medio del sueño, el cómo sanar a un enfermo. En la comunidad Arcua Dokerazavi se mantienen estas prácticas, que han sido transmitidas de una generación a otra.



Para mí las plantas son la mejor medicina para curar a nuestros hijos, tanto en comportamiento como en enfermedades. Cuando uno va a cortar la planta de la especie que va a utilizar, se le habla a la planta y se le dice el para qué será utilizada y ella se encarga de la tarea que se le encomendó para que lo haga exactamente como se le pide. (Ana Elvia Domicó, partera, sabia, Jaibanà y líder comunitaria, en diálogo de saberes)

De igual forma, la espiritualidad indígena tiene otras expresiones como la pintura facial y corporal

Los Embera Eyábidas nos pintamos con distintas formas y figuras representando elementos naturales de la Madre Tierra como son las características de los seres vivos, animales, plantas y seres humanos. También reflejamos, a través de la pintura, aspectos significativos de nuestra identidad con el territorio, la vivienda, los sitios sagrados, las montañas, el agua, los minerales, el sol, la luna, las lluvias, entre otros (Domicó, 2013, p.44)

Se plasma en cada pintura la vida del indígena. Es un modo concreto de escritura, de lectura en conexión con la vida misma, con las identidades. Esta práctica aún se sigue llevando a cabo en todas las generaciones y es utilizada en muchos espacios, como en las reuniones y eventos culturales, toma de jai, el gemené, entre otros.

La toma del Jai se realiza cuando el Jaibaná hace tratamientos con plantas medicinales a una enferma o enfermo; a ese ritual deben asistir todos los familiares del paciente, y además deben seguir las instrucciones ya establecidas para el ritual: 1) nadie se puede subir al tambo con calzado, 2) Los pies deben estar totalmente limpios y pintados con jagua, 3) Ese día nadie se puede negar a tomar chicha y por ende deben tener el rostro pintado con Jagua y achiote. Si estas indicaciones no se llevan a cabo en el momento de la sanación, la persona no se puede curar. En este ritual el Jaibaná canta a los espíritus de las enfermedades diciendo que se lleven el mal que tiene la afectada.

El gemené es una celebración que se le hace a una niña cuando le llega su primera menstruación indicando y haciendo saber a la comunidad que ya es mujer, pero solo se le



hace a las niñas que son vírgenes, porque si se le hace a una que no es virgen se pueden ahogar en el momento del ritual, ya que con la toma que se les da no quedan profundamente dormidas, así que cuando las tiran en el río para completar el ritual toca sacarla de rapidez para evitar el ahogamiento, por eso, esta práctica debe tomarse con respeto y seriedad. En esta fiesta se hacen danzas en espiral, cantos, silbidos y gritos de júbilo que quiere decir alegría. La casa de la joven debe estar decorada con flores, iracas, entre otras plantas coloridas de la comunidad.

Por ello, Domicó (2013) señala que pintarse el rostro permite tener un sello personal y reafirmarse como indígenas en una sociedad diversa; esta práctica muestra la capacidad de innovación, alegría, de vivir en unidad, su organización y, sobre todo, el amor por la Madre Tierra para vivir siempre conectado a ella para vivir tranquilamente. La espiritualidad indígena comienza en su relación y conexión con la madre Tierra, por eso su vida gira en torno a rendirle tributo a ella para pensar siempre en el bien comunitario.

Cuando una comunidad indígena, en mi caso que soy indígena Chamí, hablamos del sol, lo vemos como ese dios que le da vida a las plantas, y cuando se habla de la Tierra nos referimos a esa madre que nos alimenta, que nos ama y nos enseña a cada rato. La luna avisa en qué momento se debe cortar la leña para hacer el tambo o las casas. Cuando hablamos de Karagabí nos referimos que él es el Dios que ha creado el cielo y la Tierra (Duver Arley Bedoya, docente, en diálogo de saberes, 26 de noviembre de 2016).

Al tener una constante relación con los seres de la naturaleza surge un ser sensible con identidad, que está dispuesto a tejer saberes a partir de lo vivido, se vuelve una persona que piensa en el otro no como sujeto sino como colectivo.

La identidad es la parte sustancial que conecta nuestros cuerpos y espíritus con nuestros ancestros y nuestras lenguas originarias, cuya existencia se remonta milenios atrás de la llegada de los españoles. Así, el territorio se conforma como el espacio donde se toma conciencia de la identidad y dignidad de sus pueblos, del sentido de su



lucha histórica por la tierra que les vio nacer, aquel espacio indispensable para la recreación de la vida (Green, 2009, p.25).

Es entonces esta identidad la que permite estar siempre conectados a lo espiritual. “Me gustaría que siempre danzáramos aquí en la escuela porque me hace sentir muy bien al hacerlo, en algunas reuniones importantes del cabildo danzamos” (Adriana Domicó, en encuentro local, 17 de noviembre de 2016). Danzar es estar en conexión con la Madre Tierra y los ancestros. Estas prácticas culturales y ancestrales que se dan en la espiritualidad del pueblo indígena Embera Eyàbida no son más que otras formas de escribir y leer en el mundo, las cuales se dan a partir de la recreación de la memoria, las vivencias comunitarias y la relación con la naturaleza.

El buen vivir en la comunidad educativa Arcua Dokerazavi

Gudynas citado por Rodríguez (2016) menciona que el Buen Vivir se presenta como “[...] una propuesta que va más allá de la idea de calidad de vida o del bienestar occidental que implica tener, consumir y acumular riqueza, sin considerar los límites de la naturaleza” (p. 118). En vista de todo este caos colonial los pueblos ancestrales vienen proponiendo la estrategia del buen vivir como política de resistencia, para la conservación y preservación de la vida comunitaria, la protección de su territorio y la preservación de la identidad como grupos étnicos. Cada pueblo o movimiento tiene un concepto distinto del buen vivir, pero en última sus definiciones tienen puntos de encuentro, Rodríguez (2016) lo resume “como un modo de vida armónico con la naturaleza y la comunidad, en el que se celebra la vida, se valoran los afectos y la espiritualidad, se mantienen normas y principios para la convivencia” (p.117).

Por tanto, el buen vivir en los grupos étnicos en especial afrodescendientes e indígenas de la comunidad de Arcua Dokerazavi, inicia desde el vientre porque en el preciso momento que una mujer queda en estado de gestación, la sabia o la Mayor de la familia comienza a hacerle tratamientos a base de plantas medicinales para ir enderezando la manera de vivir y de ser del niño o niña por nacer. Es obligación de la familia hacer estas prácticas para que el



bebé vaya gravando desde el vientre lo que debe ser a medida que va creciendo. La embarazada debe alimentarse muy bien y abstenerse de comer algunos alimentos que no son convenientes consumir en este estado como el perico perezoso y la tortuga. Esto se debe a que estos animales son muy lentos y si se consume el niño puede adquirir esta característica y le puede ir muy mal en su entorno comunitario por la poca agilidad de estos animales.

Cuando el bebé nace sigue aprendiendo todo lo que los mayores están dispuestos a enseñarles en la casa con las prácticas (el ejemplo) y la palabra. Luego de este proceso de refuerzo y aprendizaje desde pequeño la persona ya se encuentra acta o acta para servirle a la comunidad porque es un ser que se encuentra en armonía y equilibrio con él mismo y los demás por lo que siempre va a pensar en el bien colectivo y en la buena relación con la madre Tierra. En pocas palabras, el buen vivir comienza en la familia y se potencia en la relación hombre- naturaleza. Esta relación es sumamente importante ya que ella da cuenta de los valores aprendidos en el transcurrir de los años; este buen vivir es el que permite tener tranquilidad, paz interior, permitiendo pensar siempre en bien común.

Sin embargo, hoy en día las personas han perdido esa relación con la Madre Tierra, porque hemos confundido el buen vivir con el vivir bien, mientras que el primero busca el equilibrio con la naturaleza desde el vientre escuchando las voces de los ancestros, el segundo solo busca el progreso, el desarrollo, por lo que estos generan destrucción de la naturaleza; cambios bruscos que se han dado porque la gente se ha desconectado de sus raíces perdiendo identidad. Esta desconexión ha surgido porque el pensamiento occidental ha hecho que los grupos étnicos se avergüencen de lo que son, considerándose personas con pensamientos atrasados, por eso se han dedicado a hacer lo mismo que dictamina la noción de desarrollo, vendiendo tierras, negociando su dignidad y hasta asesinan a otros por pensar distinto.

1 8 0 3

La gente piensa que un Buen Vivir es tener todas las cosas materiales, tener una casa bonita, una escuela bonita, tener las carreteras en buen estado, pero mire todo este desarrollo nos ha traído pobreza, miseria, porque ya nos estamos quedando sin árboles, sin ríos, sin especies animales. Miren lo que está pasando con el pescado que ya no se puede consumir mucho porque contiene demasiado plomo producto de la minería para



extraer el oro ¿Ustedes creen que eso es buen vivir? Miren los derrumbes que hay, las inundaciones, la gente le toca desplazarse para otro lugar y el gobierno no responde por nada y la gente sigue pensando que el desarrollo ha traído solución y no es así (Marcos Silgado Moreno, en diálogo de saberes, 26 de noviembre de 2016)

La familia tiene la responsabilidad de transmitir los conocimientos y la educación a sus hijos, nietos y sobrinos ONIC (2008). Esta responsabilidad no puede quedar en el olvido, la familia es la primera escuela y el niño o la niña aprenderán una amalgama de saberes, que los reflejan en su quehacer diario. Los valores aprendidos en casa son con los que se identifica el pueblo, el poder de la palabra y la disposición de la escucha permiten que la persona vaya creciendo como una persona de bien, capaz de ayudar a su comunidad para continuar con el legado que le ha dejado la familia. Se nota en gran manera que la escuela no dialoga con la comunidad para solucionar los problemas y las diferencias que tienen para el bienestar de los niños y el pueblo se ve en desventaja debido al poder jerárquico que tiene la escuela, pero si se empieza a tomar conciencia de la importancia de dialogar y negociar se pueden llevar a cabo proyectos alternativos pensados desde la unidad, para mejorar las condiciones en la que se encuentra la comunidad.

Retomando a Rodríguez (2016) nuestros pueblos indígenas y afros no ven la vida como la oportunidad para el consumo o acumular riquezas, sino para vivir en armonía y equilibrio con lo que lo rodea, y es importante que este pensamiento esté vigente para poder mejorar la calidad de vida. El Buen Vivir como estrategia de resistencia permite reflexionar acerca de las formas de vida que las políticas neoliberales y de expansionismo global están transmitiendo a las nuestras generaciones; políticas que se han desvirtuado de los valores construidos por los ancestros. Hoy vemos que los padres poco dialogan con sus hijos e hijas, lo cual ha generado una ruptura en las formas de relación al interior de las familias y, por tanto, de las comunidades. Al final implica que las nuevas generaciones no quieran escuchar las palabras de los mayores para ser personas de bien.

Los planteles educativos están vueltos un caos porque tampoco hay diálogos entre docentes y la comunidad educativa. Los estudiantes se maltratan entre sí, muchos han quitado



la vida a otros por la falta de tolerancia y el amor al otro; los docentes no saben qué hacer al respecto, se sigue el transcurrir de la vida como si nada pasara ¿A esto le podemos llamar Buen vivir? Niños y niñas tristes, familias aisladas, niños y jóvenes en pandillas, en la drogadicción, no hemos visto la primera solución a estos problemas sociales que le hayan dado a nuestro pueblo. Se necesita una pedagogía del buen vivir para lograr comunicarnos y dar prontas soluciones a los problemas que existen.

Una pedagogía del buen vivir implica, auto-reconocerse, para luego reflexionar sobre la forma en cómo se actúa o se relaciona en el entorno donde se vive. Volver a los ancestros y ancestras para escucharlos y con ellos reorientar las prácticas de enseñanza tanto en los hogares como en las escuelas para lograr vivir nuevamente en equilibrio y armonía con nuestro entorno y transformarlo por uno más pertinente. En este sentido, existen situaciones esperanzadoras en la comunidad Arcua Dokerazavi, porque algunas familias aún siguen transmitiendo a sus hijos e hijas los buenos valores para un Buen Vivir “Mi mamá me dice que siempre debo respetar a los mayores, así estoy sembrando un buen vivir” (Wilder Eulices Domicó, estudiante – indígena Embera, en encuentro local, 17 de noviembre de 2016).

La tradición oral es clave para la enseñanza de un buen vivir porque además de hacer una lectura de lo importante que es escuchar las palabras, éstas se escriben en el ejemplo dado y captado por los aprendices. El respeto hacia los mayores es de gran importancia porque son ellos quienes tienen la sabiduría para transmitirla. Denis Aguirre madre de familia, en un encuentro local, comenta “las buenas costumbres de la familia vienen desde los abuelos, mi mamá nos cuenta cómo la educaba su papá, por eso a los niños y a las niñas les enseño que debemos mantener los buenos valores de la familia porque eso fue lo que me enseñaron” (17 de noviembre de 2016).

Las enseñanzas en la familia siempre son transmitidas por los mayores de una generación a otra, con refranes, con versos y con el mismo ejemplo. Estos valores son prácticos porque son ellos los que van moldeando la clase de persona que el otro debe ser. Por ejemplo, para ser buenas personas hay que escuchar los consejos de los mayores, mi abuela siempre quiso que fuera cual fuera nuestro trabajo, fuésemos



siempre humildes (Juan Carlos Duran, padre de familia-afrodescendiente, en encuentro local, 17 de noviembre de 2016).

La espiritualidad y el buen vivir como horizontes de las prácticas de lectura y escritura interculturales dan cuenta de cómo las culturas afrodescendientes e indígenas de la comunidad Arcua Dokerazavi del territorio de Turbo, experimentan algunas formas de estar y vivir en el mundo enmarcados por las historias y experiencias propias de sí mismos y de la comunidad. Estos modos de leer y escribir desde la palabra, el ejemplo, la observación y la escucha dan cuenta que estas prácticas van más allá de lo alfabético, porque los sentimientos y gestos no se pueden descifrar si solo se manifiesta de un solo modo. También se requiere de distintas formas para entender el lenguaje de lo que se quiere expresar y una de ellas es la oralidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo V

APORTES EDUCATIVOS DECOLONIALES- DIADALLA URANGADEBA ENSOAMABAIDA

Descubrí tu belleza, tu aroma a sueño y vida. ¿Cómo hacer para olvidarte y sacar de mi mente tu tenue misterio de seducirme? ¿Cómo hacer para apartar mis ojos de ti y que no me seduzcas más con tu llama ardiente de misterio divino? ¿Dime cómo hago para deshojar mi alma ante tu presencia, ante tu majestuosa presencia que me deja inmóvil ante mi propia calma? A ti que te anhelo toda una vida dentro de mi propia vida para que des paz a mis días, a mis noches inundadas de poesía, de versos, de cantos llenos de viento, a ti quiero decirte que te quedes dentro de mi ser para abrazar la brisa de los días largos y cortos, para descubrirte, para respirar cada partícula de tu aroma a rosas. A ti quiero decirte que te quedes dentro de mí hasta la eternidad para estar allí contemplando tu majestuosa obra divina... Te escribo a ti Madre Tierra.

María Andrea Mosquera Rovira.

La madre tierra como pedagoga: prácticas educativa decoloniales

Nos parece pertinente precisar los ejes desde los cuales fundamentamos la Madre Tierra como pedagoga, lo que se inscribe en las pedagogías decoloniales.



Elaborado a partir de Green (2014).

Estos ejes dan una idea clara de cómo la pedagogía de la madre tierra sirve como horizonte a las comunidades negras e indígenas para reconstruir y construir conocimientos valiosos para la vida, para su territorio, para el mundo, pero sobre todo hace un llamado a todas las personas de este planeta para que esta propuesta pedagógica sea una alternativa de prevención para la conservación de la misma. En los últimos tiempos más o menos a partir de los años 60 por los pueblos originarios del Cauca

[...] plantearon una nueva forma de ver la tierra, no solo para la producción económica, sino como un ser que provee la vida en todos los aspectos de la existencia familiar y colectiva. La tierra es persona, es nuestra madre, que nos protege y nos da las alegrías en el arte, la música, en los rituales, y en las tristezas que nos ocasiona la vida [...] (Green, 2009, pp.55-56).

Frente a estas luchas las comunidades afrodescendientes han ido trasegando sus propios caminos, respecto a la relación que han construido con tierra.

Los pueblos del Pacífico llevan cuatrocientos años apropiándose y conservando este territorio rico y malsano. Bendición por sus recursos, maldición por su destino. La



riqueza mineral para España fue mortal para los africanos; la madera que enriquece las empresas es la que deja malaria y tala irracional en los campos de Cauca y Chocó; el pescado que faenan los barcos atuneros es el que falta en las mesas de nuestro pueblo. Defender este territorio para nuestros hijos, cuidar el medio ambiente con mayor responsabilidad, en consonancia con el nuevo pensamiento ecologista, pero también aprovechar racionalmente los recursos para nuestra vida, es una tarea grave y precisa. No podemos seguir muriendo pobres sobre una montaña de oro (García, 2003, p.154).

Otras concepciones que se tienen de la madre tierra emergen a partir de los diálogos intergeneracionales con nuestros abuelos y abuelas, sabias y sabios, una vez que empezamos a evocar el tiempo. Hercilia Romaña, afrodescendiente, abuela de la investigadora María Andrea Mosquera, aborda la pregunta por los significados del trabajo en medio de la naturaleza y los oficios que desempeñó

Yo toda mi vida la dediqué a trabajar labrando la tierra, sembrando arroz, maíz; trabajé en minas, sembré plátanos, cazaba animales. Mis hijos y nietos vivieron conmigo en una finca que se llamaba río León, y otra en Pavarandó, Mutatá (Ant.) Esto que hacía no me volvió rica, siempre trabajé mucho, me gustaba mucho la vida del campo, uno vivía bien, con los demás se compartían historias, y cuando las mujeres salíamos a lavar la ropa era siempre echando cuento, pero la violencia nos hizo venir para Apartadó, Antioquia (En diálogo de saberes, marzo de 2016).

Luz Elena Domicó Domicó, Embera Eyábida, madre del investigador León Aicardo Domicó Domicó afirma:

La madre tierra es para conservarla, no se debe destruir ni dañar por nada del mundo, cuando se deja crecer las plantas al sembrar otra la tierra se vuelve bastante fértil, la otra planta se pega rápido. Si se talan los árboles los animales se van lejos y... ¿de qué nos alimentamos después? De todos modos, se piensa en todo, y para todo, la tierra es salud (En diálogo de saberes, marzo de 2016).

La Madre Tierra representa la vida y la tranquilidad para aquellos que viven directamente con ella, la aman y la respetan; para los afrodescendientes e indígenas es la raíz

de la sabiduría “una educación desde la madre tierra significa entonces aprender a prepararnos para salvarla, para que trabajemos juntos en su permanente cuidado y conservación” (Green, 2009, p.60). Si no cuidamos de ella estamos en riesgo de muerte, porque las sequías, los deslizamientos, los desbordamientos de los ríos, el descongelamiento de los polos, los cambios climáticos repentinos, lo provocarán, nos quedaremos sumergidos en la escasez de nuestros recursos naturales, por el poco cuidado y manejo que el ser humano le ha dado a ella, ya se están viendo las consecuencias. “La madre Tierra es la creación, es el proyecto de territorialidad de las culturas sobre todo Afros e indígenas liberados, hay otra gente que no se ha liberado por el daño que nos dejó la colonización” (Neil Quejada en diálogo de saberes, 21 de diciembre de 2016).

Así, los principios de la Madre Tierra juegan un papel importante en nuestro horizonte epistémico y pedagógico, dado que nos permiten vivir en armonía con nuestra naturaleza, con los vecinos, amigos, padres, madres, abuelos, abuelas, mayores y hasta con nosotros mismos.



Principios desde la Madre Tierra, elaborado a partir del trayecto formativo de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia (2014).



Desde el silencio nos permitimos reflexionar, escuchar, analizar con atención la voz del otro, los sentimientos de los otros. “El silencio como categoría pedagógica invita a mirar para dentro, invita a conocer de otro modo y reconocer que a través del silencio consciente han pervivido conocimientos y pueblos ancestrales” (Universidad de Antioquia, 2014). La escucha prepara el oído para oír a los demás, para oír el corazón del otro, para escuchar con atención la herencia ancestral, las historias de nuestros pueblos, el canto de los pájaros, el ruido de los tambores, el zumbido del aire, el caer de la lluvia, la cascada de los ríos, el canto de los grillos, el galopeo de los caballos. La observación nos permite recrear la cultura y aprender de ella, la observación nos permite reflexionar sobre lo que hacemos a diario, nos hace tener en cuenta los valores del otro y ponernos en el lugar de los demás. Finalmente, el tejido nos lleva a pensar en el trabajo comunitario, en el arte, la religión, la pintura, de nuestro pueblo. “El tejido como principio pedagógico es comprendido como una práctica permanente material y del pensamiento de las culturas, el cual se construye y recrea, refleja la participación individual y colectiva, la intencionalidad por lo útil y bello desde el más complejo sentido colectivo y armónico con la Madre Tierra” (Universidad de Antioquia, 2014)

Estos principios pedagógicos de la Madre Tierra nos ayudan a tener un pensamiento unificado al corazón para comprender y dar solución desde la unidad a las dificultades que se presentan dentro de los contextos socioculturales presentes en la comunidad. Por ende, son necesarios tenerlos presentes para construir ideas pertinentes basadas en la realidad de nuestros pueblos.

Prácticas educativas de-coloniales en el contexto escuela-comunidad-territorio

Hermanos míos, hermanas mías: Escuchemos la voz de los ancianos, la voz de las montañas, la voz de los ríos, la voz de las nubes, la voz de las plantas, la voz de los creadores, pero sobre todo la voz de tu memoria guerrera, la voz de tu conciencia, de pertenencia a un pueblo: si no lo hacemos, esperemos la muerte.

Salla Manuel Santacruz Lemus, miembro de la comunidad pkikuntiwala-Caimán Nuevo, Antioquia.

La descolonización que se propone cambiar el orden del mundo. Es un programa de desorden absoluto.

Un proceso histórico, aportando por nuevos hombres. Un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. Frantz Fanon

El desarrollo ha ocasionado el debilitamiento de las culturas, la pérdida de la identidad, a muchos les da pena asumir que se es negra o negro, o indígena, o que vienen de una de estas herencias identitarias, se auto-discriminan y se auto-desprecian queriéndose parecer a los otros. Esto ha sido el daño, el sufrimiento y el dolor que ha dejado la colonización a través de los años. “Para mí sería importante que la educación más que para el desarrollo, sea para la pervivencia, por mantenernos como indígenas, o como afros, que conservemos las tradiciones” (Libardo Domicó en diálogo de saberes, 14 de diciembre de 2016). Además, “la educación oficial no solo ha ignorado este vínculo, sino que ha impuesto sus conocimientos por encima de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios y le duele mucho reconocer su sabiduría” (Green, 2009, p.60).

Tanto así que se ha invisibilizado y subvalorado a los grupos étnicos “minoritarios” como si no hicieran parte del país, se les ha tratado como extraterrestres venidos de otro lugar a invadir lo que no les pertenece. Por eso, nos han creído que la escuela es el único escenario donde se realizan prácticas educativas y que éstas son pertinentes para todas las culturas. La educación impartida aquí es absoluta, de modo que todas las instituciones del país deben regirse por las mismas hegemonías políticas, razón por la que necesitamos una educación más justa, reflexiva, de-colonial, más allá de las políticas multiculturales y del reconocimiento para pensar en la pervivencia de las diferentes culturas que existen en el país.

Porque no es justo construir desde una sola posición un universo que es diverso, se requieren diálogos desde lo diverso para construir una mejor nación. Es importante que los movimientos afrodescendientes e indígenas vuelvan al corazón, retrocedan el tiempo para recordar y escuchar las voces de nuestros ancestros, abuelos, abuelas, sabios, sabias, madres



y padres para comenzar a despojarse de las cadenas que no les permiten avanzar y poder tomar fuerzas y seguir en la lucha proponiendo educaciones más equitativas. En este sentido es que consideramos que

[...] la pedagogía o las pedagogías decoloniales serían construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades; en el seno de las organizaciones; en los barrios, comunidades, movimientos o incluso en la calle. Estas disciplinas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser y la teología identitaria-existencial de la diferencia colonial (Catherine Walsh, 2009, p.40).

Lo cual es un gran paso para darnos cuenta de que sí existen otras formas de estar en el mundo y que no necesariamente la escuela es ese contexto donde se da el aprendizaje, sino que existen otros lugares ya mencionados arriba, por ejemplo, el territorio. Por ello, proponemos que desde el territorio se inicia todo un proceso de resistencia, desde las construcciones históricas de las comunidades, en las cuales se enseña, se educa y se aprende.

El territorio es el espacio donde se desarrolla la comunidad, la identifica como su madre y maestra, es decir, como progenitora y fuente de conocimiento, la respeta en su integridad en tanto es el territorio donde se desarrolla la completitud de la vida, sus orígenes, sus ciclos, sus diversas formas de manifestación en los seres que dentro del territorio habitan (ONIC, 2008, p.11).

Es en el territorio donde se aprenden las primeras palabras, donde se transmiten los conocimientos de una generación a otra, donde se lucha en comunidad para no ser atropellados por las culturas dominantes.

En el territorio está la vida y la ancestralidad, si centralizamos el territorio y la territorialidad como la esencia del mundo y sus intercambios, la educación va dejar de ser meramente intelectualista, academicista, para ser más práctica, capaz de resolver problemas, ya no hablar de un mundo ambiental y el mundo humano, sino que es un mundo que está dentro de una tierra que vive preñada y eso es muy importante. También faltaría una orientación sobre el conocimiento de sus entornos, conocemos



donde están las capitales del mundo, los departamentos y todo lo externo, pero no hemos explorado lo que somos en sus entornos (Neil Quejada, en diálogo de saberes, 21 de diciembre de 2016).

“Al no conocer el territorio no sabemos dónde estamos situados, no conoceremos los valores que se desarrollan aquí ni de la espiritualidad” (Duver Díaz, en encuentro local, 17 de noviembre de 2016).

Históricamente se da mucha importancia a la vida que sucede en el exterior de las culturas y esto ha hecho que los grupos étnicos cuando van a la escuela o a las universidades se destierren de sus raíces y no quieran volver a sus comunidades o sus territorios. Esto complejiza la relación con sus entornos, por eso, hay que pensar en estrategias comunitarias que permitan que las personas que hacen parte de estos grupos étnicos tengan deseos de volver a casa para pensar en estrategias interculturales para la pervivencia.

En este punto nos interesa señalar algunas prácticas educativas decoloniales que han surgido a lo largo de la investigación

- Trabajar por la preservación de la cultura a través la pintura, la danza, el conocimiento del territorio, el uso de artesanías (el tejido en chaquirá, la cestería) la poesía, los cuentos e historias (mitos y leyendas). Estas son prácticas que definen las identidades afro e indígena; en cada una de ellas hay tallado un poco de sus historias. En la actualidad, los docentes y estudiantes de la comunidad Arcua Dokerazavi lideran el proyecto de huerta escolar: cultivo de plátano. Proyecto que ha venido acercando a los estudiantes a su vida cotidiana.

- Los consejos de los mayores para ser una persona de bien, con valores, trabajadora; los hijos son como los padres los aconsejan, también se enseña con el ejemplo. Los niños y niñas viven durante toda la semana en el hogar, todo el tiempo se está brindando consejos, pero como es normal algunos niños se les olvida lo que les enseñaron sus padres y es allí donde el niño o la niña empiezan a recibir otra información, ya sea buena o mala. Unas de las cosas que aprenden durante el tiempo que están por fuera de la casa, por ejemplo, en la escuela, son las malas expresiones.



Los consejos son indispensables para vivir con los otros, y poder comprender a los demás; muchas veces los maestros aconsejan a los niños en la escuela, pero es esencial ir donde los abuelos para entender esta esencia y encaminar de mejor manera los procesos en la escuela.

- Las plantas medicinales como la gran aliada de la educación en los hogares, permiten generar personas sanas y sabias que velan por el bien de los demás. Conocer el poder de las plantas permite tener una buena relación consigo mismo y con los demás seres de la tierra.
- El respeto por las diferencias para lograr comprender a los grupos sociales que no son igual a nosotros. El respeto inicia en casa con la práctica de los valores que más que individuales son colectivos, el respeto posibilita el diálogo entre las culturas.

Éstas han sido algunas prácticas educativas de-coloniales que hemos vivido en el paso por esta experiencia, que no están libres de tensiones, disputas y luchas al interior mismos de las comunidades y, por tanto, al llegar a la escuela heredan dichos conflictos.

Nunca me he pintado con Jawar porque eso se queda en el cuerpo y es muy duro de quitar. No me gusta la pintura y tampoco me pinto, nunca lo he hecho. La danza me llama la atención, pero no la he aprendido, yo pienso que cuando uno ve a los niños danzando a uno le da ganas de danzar, pero no lo hago bien. Si uno lo hace mal entonces todos se echan a reír, por eso me quedo quieta. He visto cómo se hace chicha pero no sé hacer. He tejido en chaquira, pero solamente sé hacer florecitas chiquitas, solo sé eso. No sé más nada. Aprendí a sembrar arroz el año pasado (2015), mi mamá nos llevó para arriba a sembrar: uno primero tenía que coger un palo y ponerle la punta bien delgadita y después con eso se hacían huecos y le hachaba el arroz, ese día aprendí eso. (Diana Domicó, estudiante-indígena, en encuentro local, 3 de diciembre de 2016).

Mi madre no me enseña nada de la cultura, pero yo si he visto a los mayores que se colocan chaquira, pero yo no sé para qué se colocan. Cuando yo me porto mal me



dice que debo ser obediente porque si no lo soy me castiga, me dice que es para mí bien; también me repite mucho que no debo coger lo ajeno a menos de que me den permiso para cogerlo. Yo no quiero aprender las cosas indígenas, pero así yo no quiera mi madre me habla siempre en la lengua Embera por eso yo no sé hablar en español. (Wilder Eulices Domicó, estudiante-indígena, en encuentro local, 3 de diciembre de 2016).

Si en verdad los pueblos afrodescendientes e indígenas desean que la cultura prevalezca, es necesario que se empiece con la tarea de fortalecerse *casa-adentro*, es decir, las autoridades, cabildos, docentes y comunidad en general requieren trabajar desde la unidad, para la construcción de una mejor sociedad, pero para ello primero deben auto reconocerse y afirmar sus propias identidades. De ahí la urgencia de prácticas educativas y comunitarias de-coloniales.

El diálogo indígena-afrodescendiente por la apuesta de una escuela distinta

[...] tenemos que recordar siempre que las escuelas que la sociedad dominante pone en nuestras comunidades enseñan a nuestros hijos lecciones y valores culturales que son ajenos a nuestra tradición y a nuestra historia. Es para eso que las ponen: para dominar nuestras cabezas.

Abuelo Zenón

Estar abiertos al diálogo es tener la capacidad de escuchar, observar y reconocer en los otros lo importante que son para tejer desde lo colectivo; por tanto, es interesante crear alianzas para la apuesta de una escuela distinta que esté basada en los valores culturales. En este pensar distinto no puede faltar la voz de los mayores, sabios, sabias, madres, padres, niños, niñas y hasta hemos decidido expresar aquí nuestras experiencias comunes en torno a nuestro paso por la escuela como estudiantes.

Desde hace décadas los grupos étnicos, en este caso afrodescendientes e indígenas, desde los movimientos han venido luchando por la reivindicación de sus derechos y uno de esos derechos es la apuesta por una escuela enmarcada en el sentir comunitario. Ya es hora



de que la escuela empiece a pensarse desde el hacer colectivo porque la escuela actual no se ajusta, no conversa con la gente, esta escuela es estática, patriarcalitas, racista, colonialista porque ha querido siempre dominar los conocimientos de las otredades.

Cuando un indígena va a una escuela donde la mayoría de los niños son capunia⁹, lo primero que sucede es que todos se quedan mirándolo o mirándola como una cosa extraña queriendo decir ¿y tú que haces entre nosotros los civilizados? Así mismo sucede cuando un estudiante negro va a una escuela donde la mayoría de la población es de un marco cultural distinto. O en ocasiones los maestros piden a sus estudiantes que hagan un dibujo de ellos mismos y terminan dibujándose, pero con el prototipo de belleza que se ha impulsado que es lo europeo, como en mi caso que siendo peli crespa y nariz achatada me dibujé muchas veces de pelo lizo, mono y nariz puntiaguda. En nuestras experiencias en la escuela deseábamos ser blancos porque era muy ventajoso, sentíamos que nos esforzábamos por nuestras tareas y siempre una niña o un niño blanco sacaba mejor nota que nosotros.

Una de las cosas a las que nos ha llevado la colonización es que se ha aprendido a vivir como blancos porque se ha adoptado una cultura europea y se ha rechazado la propia, por tanto, la gente no se auto-reconoce como negro ni como indígena, el problema del currículo ha sido ese, que no nos entendemos, cada quien va por su lado. Se le enseñan muchas cosas a los estudiantes quienes desconocen su propio entorno y van creando otros mundos a los que no pertenecen (Milton Blandón, en diálogo de saberes, 17 de noviembre de 2016).

La educación bancaria ha hecho que los grupos subalternos se hayan olvidado de sus ancestralidades, por eso hoy están al borde de desaparecer porque para muchos no tiene ningún sentido mirar atrás.

Yo hablo desde mi entorno, lo que es el Municipio de Turbo, nosotros fortalecemos los procesos afros desde la parte cultural y desde la parte de oficios y de trabajos que se han hecho con los ancestros. Nosotros como Turbeños, desde ese espacio lo que hacemos es dialogar a través de la música, expresarnos a través de la

⁹Hacer referencia a las personas no indígenas.



música, la danza, el arte, Ahí expresamos todo lo que es el pueblo afrodescendiente de este municipio, desde allí expresamos lo que sentimos, lo que queremos y lo que somos en el espacio. Necesitamos concretar eventos donde afrodescendientes e indígenas hablemos sobre lo que se está haciendo y se construyan ideas y proyectos conjuntos; debemos revisar nuestros proyectos educativos comunitarios (PEC). En este caso podemos ver las cosas positivas y negativas que hemos hecho y orientarlas de la mejor manera, y que desde los microcentros contemos experiencias y le enseñemos a mucha gente lo que estamos haciendo para aportar a los procesos culturales de la región y desde allí empezar a trabajar desde lo intercultural para fortalecernos como comunidades (Milton Blandón, en diálogo de saberes, 26 de noviembre de 2016).

Cuando a mí me enseñaron a leer y escribir desde la parte alfabética, desde el inicio sabía que eso que inicié a aprender no me iba a perjudicar para nada porque mi padre me decía que era necesario, ya que siempre íbamos a estar rodeado de personas blancas¹⁰ y por ende debía aprender a hablar este idioma. Mi padre nos recalca todo el tiempo que aprendiéramos lo indispensable, ya con eso sabíamos que no podíamos aferrarnos tanto a lo de afuera. Aprender otro idioma como el español permitía que los blancos no nos quitaran las tierras con engaños, también podíamos hacer documentos, títulos de propiedad, leer notas, ir al médico (Hermelina Domicó, en diálogo de saberes, 17 de noviembre de 2016).

El uso de la escritura alfabética como tecnología de la palabra, permite el acercamiento a otros contextos sociales para subsistir. Es decir, es una tecnología más, como lo son aquellas propias de las culturas orales, por lo que no significa que la escritura se imponga como única forma de dar cuenta de la vida. En este sentido estamos de acuerdo con el profesor Selnich

¹⁰ Personas que hacen parte de los grupos mayoritarios, blanco-mestiza.



Vivas (2009) cuando afirma que “cada tecnología de la información y la comunicación (cada medio) nace de las necesidades sensitivas y cognitivas humanas y de las posibilidades materiales que ofrecen los mecanismos empleados” (p. 17). Es decir, todo es creado de acuerdo con las condiciones existentes y las comunidades analizan hasta dónde es pertinente apropiarse o no de otras tecnologías.

Uno de los docentes de la escuela de Arcua Dokerazavi expresa

Por el hecho de ser de una comunidad afro o indígena no quiere decir que tengamos que estar apartados de otras tecnologías, en este caso, la escritura alfabética. Yo miraría una escuela en el futuro con acceso a internet, donde nuestros niños aquí en la escuela puedan tener la facilidad de hacer trabajos, consultas. Esto no quiere decir que la cultura se está perdiendo porque por intermedio de estas herramientas se puede hacer investigación, se pueden consultar qué se está haciendo en otra comunidad indígena o afro para conservarlas. Entonces son cosas que veo que son necesarias (José Camilo Mosquera, en encuentro local, 16 de noviembre de 2016).

La escuela me parece un poco aburrida, uno siempre tiene que leer, escribir, hacer las tareas, yo quiero otras cosas, conocer sobre mi cultura afro, sobre la cultura de mis compañeros indígenas, quisiera que danzáramos, sembráramos; son cosas que quiero, pero lo veo duro. A veces tejemos con chaquiras, he aprendido a hablar un poco el idioma Embera, pero quiero también saber qué cosas hacen de mi cultura (Camilo Moreno Villadiego, estudiante-afrodescendiente, en encuentro local, 20 de diciembre de 2016).

Es evidente que aquí se requiere de diálogos permanentes entre las culturas para poder construir una escuela que dé cuenta de las particularidades de los territorios, una escuela donde la gente pueda reconocerse y pensarse. Una escuela que entienda que el conocimiento también opera fuera de ella escuela: la casa, la calle, el barrio, la comunidad, el territorio también son escuelas donde se aprende con los ancestros y el vivir cotidiano y desde la propia vida.

CONCLUSIONES

Leer y escribir para volver al corazón de las comunidades y entrar en diálogo con otras culturas

Después de realizar la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura interculturales en los niños y niñas de básica primaria en la sede Educativa Arcua Dokerazavi, pudimos percibir que estas prácticas adquieren relevancia al tener presente otras categorías o sentidos de vida, siempre en relación, como el territorio-escuela-comunidad, la Espiritualidad y la Interculturalidad-Bilingüismo, dado que estos sentidos de vida permiten que las lecturas y las escrituras que se dan dentro de estas comunidades indígenas y afrodescendientes partan de las realidades y necesidades actuales de estos grupos étnicos.

Para que los procesos pedagógicos y educativos se orienten de acuerdo con las condiciones sociales de estos grupos se deben configurar unas lógicas pensadas desde *casa-adentro* en el que precisamente los ancestros y ancestras como los abuelos, abuelas, sabias, sabios, mayores, Jaibaná, madres y padres de familia transmitan los conocimientos propios de una generación a otra a través de la oralidad y los valores comunitarios. No obstante, en vista de que la globalización y el desarrollo han permeado en sus comunidades, es fundamental entrar en diálogos con otras culturas para complementar sus conocimientos y prácticas ancestrales, al mismo tiempo que otras culturas reconozcan en las comunidades indígenas y negras otros modos de estar en el mundo igualmente válidos y pertinentes.

En esta medida nos preguntamos si es posible que la interculturalidad sea la ruta indicada para entablar diálogos de igualdad entre culturas, ante lo que podríamos decir que es una estrategia pertinente siempre que el intercambio de saberes y el fortalecimiento de cada cultura sea la base de la relación. No solo que una se potencie en detrimento de la otra. Justamente consideramos esencial ese trabajo *casa-adentro*, vital para conversar con mayor potencia *casa-afuera*, tal como lo advierte el abuelo Juan García, una condición indispensable en una relación intercultural. Consideramos este tipo de relación como un camino posible para la transformación de la escuela, para el reconocimiento de otros tipos de

lectura y escritura que se encuentran ancladas en los territorios especialmente indígenas y afrodescendientes.

Las prácticas de lectura y escritura interculturales así pensadas, permiten volver al corazón de las comunidades para reforzarse y entrar en diálogo con otras culturas para complementar los conocimientos y modos de vida presenten al interior de las comunidades. Escribir y leer por fuera de la cultura alfabética, genera otras posibilidades de entender y comprender la vida en comunidad y desde el territorio; contribuye al fortalecimiento de las identidades para retomar la auto-confianza que, por culpa de procesos sistemáticos de colonización, habían perdido muchas personas. Estas nuevas prácticas de lectura contribuyen a que los grupos étnicos entren en equilibrio con la Madre Tierra, puedan entender al otro y comprometerse a construir lazos de igualdad, para la preservación de la identidad y el empoderamiento de los nuevos retos que la vida ofrece.

Ante estos desafíos es que admitimos que esta investigación es un aporte político y epistémico para reorientar los proyectos educativos comunitarios (PEC) del Municipio de Turbo, Antioquia, puesto que requieren reelaborarse a partir de las realidades y necesidades actuales del territorio; en este sentido es indispensable tener presente las voces de cada miembro de las comunidades para proponer estrategias viables pensadas desde *casa-adentro* para dialogar *casa-afuera*. De ahí que en esta investigación contamos con la participación de indígenas Embera Eyabida y afrodescendientes. De la comunidad indígena: sabios, sabias, Jaibaná, cabildo, madres de familia, estudiantes, maestras, maestros. De la comunidad afro: Mayores, abuelas, líderes comunitarios, madres de familia y un sacerdote líder de la pastoral Afro de Turbo, de modo que pudiéramos vivenciar un diálogo intercultural, tal como aquí lo estamos exponiendo. Es decir, las reflexiones, aprendizajes y categorías analíticas que sustentan el modo como estas comunidades leen y escriben emergieron como resultado de la práctica misma, del intercambio de saberes al interior de cada comunidad y del cruce de ambas miradas.

Estos diálogos nos permitieron acercarnos a las necesidades pedagógicas que cada grupo étnico pudiera plantear, ante ello vimos que sus apreciaciones no fueron tan distanciadas puesto que las prácticas de lectura y escritura de estos contextos no han sido



reconocidas, si no que las han limitando al folklore, por tanto, plantean la interculturalidad como una estrategia para su visibilización, apropiación y pervivencia cultural dentro de sus sistemas de vida. Consideramos, entonces, que sí es posible construir relaciones interculturales, por lo menos, a partir de lo vivido entre las comunidades negras y Embera Eyabida del municipio de Turbo. Por ello nos preguntamos en qué sentido las prácticas de lectura y escritura interculturales promueven las identidades de los grupos étnicos del Municipio de Turbo.

Nuestros cambios y experiencias construidas en el proceso de investigación o de cómo estos significados de vida pasaron por nuestra piel

Experiencia de María Andrea Mosquera R.

Volviendo a mis raíces

En el momento que nos propusimos escribir el informe final pensamos que era muy interesante colocar en alguna parte los cambios internos generados en el proceso de investigación. Inicío por decir que yo nunca imaginé entablar un diálogo con un compañero indígena en un proceso de investigación, no se me pasó jamás este hecho porque estaba muy centrada en mi yo. Honestamente no me había dado cuenta que estaba muy apartada de los procesos de resistencias y luchas de mi gente negra, quienes durante décadas han venido trabajando para lograr que nuestros derechos sean reconocidos en un país que es diverso y plural, pero que las voces de las otredades se han quedado atrapadas en el olvido porque no han sido totalmente escuchadas, por eso se han tomado la tarea de reclamar igualdad, equidad y justicia en cuanto a los procesos educativos, políticos, religiosos, territoriales, raciales, entre otros.

Tampoco me había percatado que mis hermanos indígenas también han estado en la lucha constante por las reivindicaciones de sus derechos de carácter educativos, políticos, territoriales, entre otros. En vista de mis pocos conocimientos sobre estas luchas no centraba mi interés en conocer lo que pasaba alrededor de estos grupos étnicos, a los que pertenezco, especialmente a la diáspora africana, hasta que ingresé a esta maestría. Sabía que algo muy dentro de mí me decía que tenía que descubrirme, redescubrirme y reinventarme, pero realmente no sabía hasta dónde me llevaría este redescubrimiento.



Este recorrido de experiencias lo decidí retomar con una persona distinta a mi marco cultural porque sentía que era conveniente conversar de manera conjunta sobre las dificultades que acechan a nuestros pueblos en cuanto a los aspectos educativos, se hacía ineludible conversar no entre uno, sino entre dos personas que escucharon la voz del corazón, de su conciencia y la de los abuelos que nos han acompañado en este trasegar. Fue justo hallar puntos de encuentros, de interés, en la comunidad educativa Arcua Dokerazavi del municipio de Turbo, Antioquia, lo que nos permitió dialogar de manera colaborativa escuchando las voces de los mayores, padres de familia, líderes comunitarios, abuelos, abuelas, Jaibaná estudiantes de básica primaria, para descubrir que existen otras formas de ver y sentir la vida, otras formas de educar y aprender y que el occidente se ha encargado de in-visibilizar, pero que nuestros pueblos a través de sus revoluciones se han encargado de poner en marcha estrategias de resistencia para seguir perviviendo.

Por tanto, en las conversaciones conjuntas con estas personas y algunos autores descubrí que era indispensable volver al corazón, volver a mis raíces, volver al legado que mis ancestros y ancestras me habían dejado, y ese legado ha sido mi cabello con el cual he venido luchando durante 27 años.

Lo que he escuchado desde mi existencia

Toda mi vida tanto en el contexto social como escolar, he escuchado que mi cabello afro natural es feo, horrible, así como también han mal visto mi color de piel, por eso muchas mujeres utilizan productos químicos blanqueadores para aclarar su piel y cremas alisadoras para lacia el pelo. En este caso, cuando cumplí 15 años de edad, como significado de pasar de una etapa a otra mi madre alisó mi cabello, ese día me sentí súper feliz porque me había despojado de mi cabello “feo” para tener uno “bonito”. Al pasar el tiempo quise tener un cabello más largo y decidí comprarme extensiones súper costosas para encajar en el prototipo de belleza que se ha impuesto en la sociedad, en aquellos momentos yo pensaba que era “moda”, pero en realidad era una forma de in-visibilizar a la mujer negra.

Gasté mucho dinero en extensiones y cremas alisadoras hasta que, durante estos dos años de maestría en Educación, línea Madre Tierra empecé a reflexionar sobre mis propias luchas internas y una de ellas era mi cabello. En este camino me di cuenta que la colonización



se quedó arraigada en nuestra vida cotidiana y por eso quise dar un primer paso de descolonización, es decir, opté por romper con el estereotipo de que el cabello de la mujer negra es feo y más bien tomar postura de resistencia para aceptarme tal cual soy, porque así me siento feliz y libre al amar el legado de una historia.

La gente se asombra

Cuando tomé la decisión de no seguir colocándome extensiones ni alisarme el cabello recibí muchas críticas de la gente, me decían: el pelo natural le luce solo a la gente que tiene el pelo más suavcito ¡Ese pelo se ve muy feo, amiga alítese!, ¡Andas afro! tienes el pelo largo!, ¿Cuándo te vas a alizar? ¿Estás esperando que tu cabello descanse para colocarte nuevamente las extensiones? ¡Amiga no se deje ese pelo así, ahora no va a conseguir novio! Estos comentarios no me afectaron, puesto que mi familia y amigos más cercanos entendieron mi causa de resistencia, ellos notaron que me había tomado muy en serio mi papel de investigadora en esta maestría y sentía la necesidad de ser coherente con mis marcos epistémicos y ontológicos, es decir, en la obligación de dar ejemplo, por lo que los cambios debían iniciar por mí. Indiscutiblemente estoy en una pedagogía de resistencia en donde varias personas cercanas a mí se han animado en seguir mis pasos, los de volver a casa.

Seguir aprendiendo para defender mi causa

El padre Neil, líder de la pastoral afro del Municipio de Turbo, me abrió las puertas de la pastoral para seguir aprendiendo e intercambiando saberes sobre nuestras luchas como afros y los logros alcanzados a lo largo de la historia. Además, soy integrante de un grupo llamado MY AFRO & I, del Municipio de Turbo, que tiene como objetivo reivindicar la belleza de la mujer negra, en su interior se discuten temas como historias de la mujer negra, peinados, trucos de belleza y cuidado; se habla de las plantas como aliadas de la belleza, entre otros. Este grupo lleva un año y medio de haberse creado y eventualmente asisto a los talleres programados, muchas mujeres se han unido al grupo para iniciar su proceso identificación y aceptación de sus raíces negras. Constantemente visito algunas páginas web, donde interactúo con mujeres negras de Colombia y de otros países, aquí al igual que en el otro grupo me documentó, conozco experiencias y adquiero conocimientos enriquecedores para reafirmar cada día mis raíces.



Quizás ustedes se pregunten qué tiene que ver nuestra de investigación con tomar la decisión de llevar mi cabello afro natural. Ante ello solo puedo decir que los grupos “minoritarios” durante muchos años hemos estado excluidos, invisibilizados y toda práctica o conocimiento que se llevan dentro de estos grupos sociales son mal vistas porque se ha idealizado una sola forma de existir en el mundo, sin reconocer los otros modos de vida. Con las prácticas de lectura y escritura pasa justamente lo mismo, no se reconoce que el aprendizaje se da más allá de lo alfabético y más allá de la escuela, porque la vida, la calle, la familia, la naturaleza, la comunidad, el territorio están enseñando constantemente y también son escuelas.

El cabello de la mujer afrodescendiente en Colombia ha sido estereotipado, lo han visto como lo peor, y para encajar en este contexto racista muchas acudimos a ponernos máscaras para ser aceptadas en el mercado de la belleza que determina quiénes sí pueden o no acceder a algo. La escuela del Estado se ha encargado de descargar su potente racismo a la hora de enseñar a leer y a escribir a los niños haciéndolo con cartillas que no representan a todas las culturas, sino que realzan a una sola que es la blanco- mestiza. Sé de niñas y niños negros que son rechazadas en las escuelas por sus maestras y compañeros de clase por llevar su cabello afro natural; algunos lo ven como anti-higiénico, llegando al punto donde los estudiantes no aguantan tal rechazo y les ha tocado demandar para poder ser aceptados en la escuela, o se dan por vencidas y vencidos toman la decisión de echarse cremas alisadoras para tener un cabello liso.

En últimas, puedo decir que como maestra y estudiante estoy aportando a la liberación, a la reivindicación de la belleza negra para que no haya más niñas ni niños con baja autoestima o que se sientan condenados al nacer con el cabello afro. En el mundo hay muchas mujeres y hombres que han entrado en rebelión, soportando críticas hasta de nuestros mismos hermanos y hermanas afro, pero estoy totalmente convencida que, aunque nada cambia de la noche a la mañana, llegará el día donde todos seremos conscientes de la diversidad que existe y podamos unirnos para construir un mundo más justo, equitativo, y con identidad.

Experiencia de León Aicardo Domicó D.

Inicios del trayecto



Cuando llegó la convocatoria a mi correo sobre el proceso de inscripción para estudiar la maestría me pareció increíble que la Universidad de Antioquia haya creado cohorte especial en Pedagogía de la Madre Tierra, en el marco de la Maestría en Educación. Al principio no presté atención al correo porque pensaba que eso era inalcanzable, tuve que pensar mucho para tomar la decisión, una amiga influyó para que yo por fin aceptara, ella me decía que tenía que seguir estudiando y que no perdía nada con presentar la propuesta de investigación. Así que analicé detalladamente lo que al principio pretendí investigar y veo a bien inclinarme por la lectura y la escritura, con esa propuesta fui admitido para estudiar en la maestría.

Para mí todo fue nuevo cuando empezamos la primera clase, de momento empecé a sentir que aún no sabía nada sobre el idioma español, porque la profesora empezó a hablar con términos que yo no comprendía, por eso vuelvo a pensar la importancia de seguir aprendiendo sobre la lectura y escritura en español, lo pensé así porque sufrí a causa de esto, cuando estuve en el bachillerato no fue fácil para mí porque no entendía muchas de las explicaciones que me daba el docente en español, pero tocaba estar allí porque así lo decidió mi padre y la intención de él fue que yo pudiera aprender a hablar en español sin dificultad.

Dos culturas para dialogar y tejer

Con el paso del tiempo pensé que era necesario construir saberes con la compañera María Andrea, por ende, fue interesante unir nuestras apuestas ontológicas sin importar que ella fuese de una cultura distinta a la mía, al contrario, se hace oportuno que entre culturas se creen escenarios de diálogos para la búsqueda de una mejor nación. Además, mi compañera, conoció muy bien mi comunidad en el tiempo que estuvo trabajando con el programa todos a aprender (PTA), tuvimos una misma preocupación sobre la lectura y la escritura, pero no desde la parte alfabética, sino desde la parte oral u origen de nuestros pueblos. En este lindo viaje descubrí que los prejuicios y estereotipos están creados en la mente; recuerdo que muchas veces me preguntaban con qué persona estaba llevando a cabo la investigación y cuando les respondía que con una mujer afro se sorprendían mucho y me cuestionaban una vez más ¿Es en serio lo que dices? ¡Qué interesante! Mi compañera también me contaba que esa misma pregunta se la hacían, y asimismo se sorprendían preguntándole ¿Cómo hacen o



van hacer ustedes para entenderse? O decían cosas como: es mejor que cada quien trabaje por su lado para que le den más fuerza a su grupo étnico. Noté en estos cuestionamientos que nos hacían constantemente que es poco usual que dos pensamientos diversos puedan juntarse para construir saberes, me sentía muy orgulloso de trabajar con mi compañera, que además es escritora de poesía. Siempre existió igualdad entre nuestros pensamientos, no se impuso una postura sobre la otra, siempre caminamos hacia la misma dirección que, aunque existieron curvas, pudimos enderezarlas para continuar el viaje y conversar acerca de las formas de escritura y lectura que se encuentran en nuestros territorios y que aún siguen vigente como estrategias de resistencia y visibilización.

Escuchar las voces de mi comunidad para librarme de estereotipos

Esta investigación me permitió escuchar a los sabios y sabias de mi comunidad, al hacerlo me hicieron reflexionar sobre lo importante de conocer nuestras raíces para poder leer e interactuar de manera correcta en el mundo. Recuerdo que yo tenía una imagen muy estereotipada de los afrodescendientes, no me gustaba mucho tratar con ellos porque eso era lo que veía en mi hogar, escuchaba que los comparaban con el diablo, que eran feos y mal olientes. En realidad, yo era muy racista, pero en los diálogos con mi compañera María Andrea permitieron que ese estereotipo que yo tenía de ellos desapareciera, empecé a verla como una persona normal sin importar su color de piel, ni su textura de cabello.

En mi proceso de reflexión junto a ella descubrí que su cultura también ha venido luchando por la igualdad, la justicia para que nuestros derechos sean reconocidos. Siento que hay mucho trabajo para continuar haciendo con mi comunidad indígena y afrodescendientes porque aún tenemos en nuestro territorio personas que no se quieren a sí mismos, pues se avergüenzan de sus raíces debido a las constantes críticas que se les hace. Gracias a la investigación realizada tengo una luz para orientar mejores procesos en la escuela, en la comunidad, en mi territorio porque en este mundo tan plural lo que debe existir son riquezas que más que respetar y comprender al otro podamos tejer con los otros.

En vista que el territorio es el espacio donde se crea la vida y se genera la comunidad la cual permite poner en evidencia las prácticas ancestrales que se transmiten de una generación a otra, a través de los mayores para garantizar la preservación de la identidad y la



cultura, es indispensable que la comunidad Educativa Arcua Dokerazavi reoriente sus prácticas educativas para garantizar aprendizajes encaminados hacia la visibilización de otras formas de leer y escribir en el contexto de los grupos étnicos afrodescendientes e indígenas

Por eso se requiere que los docentes sean líderes idóneos, para asumir este tipo de retos, que tengan la capacidad de sentir, observar, escuchar a la comunidad con la que trabajan para tejer con ella proyectos que beneficien y fortalezcan las escrituras y lecturas que realizan los estudiantes desde casa adentro y casa afuera.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (págs. 137-329). Quito: Abya-Yala.
- Bastide, R. (1969). *Las américas negras: las civilizaciones africanas en el Nuevo Mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Boavida, A. y Da Ponte, J. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista educación y pedagogía*. Vol.23 (59) pp. 125-135.
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Educación y Pedagogía*. Vol. XIX (48) pp. 53-62.
- Castillo, E., Caicedo, J. (2010). *Las luchas por otras Educaciones en el bicentenario: de la iglesia -docente a las educaciones étnicas*. Nómadas, Bogotá, Colombia
- Castillo, E., Caicedo Ortiz, J. A. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires, Argentina: Colección de libros FLAPE.
- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. Tesis de maestría. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/60/1/PA0690.pdf>
- Diez, M. L., Martínez, M. E., Thisted, S., y Villa, A. (2009). *Educación Intercultural: fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina*. En *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 139-168). Madrid: Plaza y Valdés.
- Echeverry, C. y Echavarría, M. (2013). *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas*. Medellín: Facultad de educación Universidad de Antioquia. Tesis de Maestría.



- García, N. (mayo de 2003). Retos que plantea la pastoral al pueblo afrocolombiano en el sesquicentenario de la abolición de la esclavitud. X Encuentro Nacional de Pastoral Afrocolombiana: Cali. Recuperado de <http://axe-cali.tripod.com/memorias12epa/retospa10epa.htm>.
- Gavillan, V. M. (2011). El Pensamiento En espiral, El paradigma de los pueblos indígenas. Santiago, Chile: Nuke Mapufolager. Obtenido de El modelo mental de los pueblos indígenas. pp. 20
- Green, A. (2009). La educación desde la madre Tierra un compromiso con la humanidad. En P. Medina, Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas (págs. 54-70). Madrid: Plaza y Valdés S.A.
- Green, A. (marzo de 2014) Educación inclusiva: de la madre Tierra. Conferencia presentada en el I congreso Internacional de Educación inclusiva: pedagogía de la diversidad en la educación inicial, básica, media, y superior: Manizales.
- Imic, G. (2012). Centro Afrocolombiano de Espiritualidad y Desarrollo Integral, CAEDI. Obtenido de <https://sites.google.com/site/caedibogotacendoc/>
- Martínez, B. (2014). Territorios De Identificación: Una Poética De La Gente Negra En Turbo. Medellín: Facultad de educación Universidad de Antioquia.
- Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC] (2008). Análisis comparativo del estado del derecho a la educación propia de los pueblos Indígenas. Bogotá.
- Rodríguez, A. (2016). Teoría y práctica del buen vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador. Tesis Doctoral, Ecuador.
- Samboni, I., Rengifo, E., y Valencia, V. (2014). Aproximación a las prácticas pedagógicas en atención de la diversidad en los procesos de lectura y escritura en la I.E Vasco Núñez de Balboa. Tesis de maestría. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2515>
- Simanca, C. (2014). La escuela revestida de colores: una reflexión acerca de la integración de la cultura en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de



6° de la Institución Educativa Villa María del Municipio de Turbo. Tesis de maestría.
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Tuhiwai, L. (2012) Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Denzin, N. y Lincoln, Y. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, pp.190-230.

Universidad de Antioquia (2014). Presentación del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (2014) Recuperado de <http://educacion.udea.edu.co/pedagogia/?q=node/32>.

Vich, V., y Zavala, V. (2004). El debate oralidad / literacidad. En V. Vich, y V. Zavala, Oralidad y poder: herramientas metodológicas (págs. 21-44). Bogotá: Norma.

Vivas, S. (2009). Vasallos de la escritura alfabética. Riesgo y posibilidad de la literatura aborigen. Estudios de Literatura Colombiana (25) julio-diciembre, pp. 15-34

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y pedagogía*, XIX (48) revista educación y pedagogía Vol XIX.

Walsh, C. (2009, marzo-abril; septiembre-octubre). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. Entrepalabras Revista de Educación en el Lenguaje y la Literatura, Año 2: (3 y4), p. 129.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad crítica* (págs. 75-96). La Paz: III-CAB.

Zavala, V. (2009). La literalidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados* (págs. 23-35). Barcelona: Paidós.