



**Tejiendo con las Comunidades Indígenas Êbêrâ a través de sus memorias y saberes
ancestrales sus concepciones sobre discapacidad**

Carolina Patiño Ramírez
Diana Carolina Monsalve Arboleda

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Educación Especial

Asesoras

Elizabeth Ortega Roldán, Magíster (MSc) en Educación
María Elena Vélez Jaramillo, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial
Medellín, Antioquia, Colombia
2021

Cita	(Patiño Ramírez & Monsalve Arboleda, 2021)
Referencia	Patiño Ramírez, C., & Monsalve Arboleda, D. C. (2021). <i>Tejiendo con la Comunidad Indígena Êbêrà a través de sus memorias y saberes ancestrales sus concepciones sobre discapacidad</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Gracias a Dios por darme las fuerzas para culminar este caminar y por las personas que colocó en el momento adecuado para seguir resistiendo cuando no encontraba luz.

*Gracias a mi familia por comprender mis ausencias,
por ser motivación y apoyo constante.*

Gracias a mis asesoras Elizabeth y María Elena por el acompañamiento, la disposición, la paciencia y la confianza, por compartir sus conocimientos desde la palabra dulce y pertinente puestas en cada encuentro.

Gracias a la Comunidad Indígena Êbêrâ, por permitir este acercamiento y entretajernos con amor y respeto, dándole vida y sentido a este proyecto a través de sus saberes y experiencias.

Gracias a Diana Carolina, compañera caminante, quien propició este viaje juntas, porque aún en medio de las adversidades supo permanecer.

Carolina Patiño Ramírez

Gracias a las personas que acompañaron mi proceso y comprendieron los momentos de fragilidad mientras me daban palabras de aliento para que terminara mi proceso formativo.

A Samuel infinitas gracias por mostrarme que desde mi quehacer existen otros lugares y otras formas de permanecer en el espacio disfrutando de lo que más amo.

A mi familia que ha sido mi apoyo durante toda mi formación y que con sus actos de amor me han demostrado estar ahí a pesar de la distancia.

A las personas que hicieron parte de este proceso de investigación, como mis maestras y amigas, abriendo nuevos caminos y oportunidades para dar un buen final al proceso.

Por último, gracias a los y las co-creadoras de esta investigación que nutrieron no solo mis conocimientos a nivel conceptual, sino también a nivel espiritual con cada uno de los encuentros que tuvimos durante nuestros compartires.

Diana Carolina Monsalve Arboleda

*Cuando una mujer teje, teje sus sueños.
Cuando una mujer teje, teje con su madre, con su abuela,
con sus ancestros entre los dedos.
Cuando una mujer teje, teje el futuro, los rostros que no conoce,
las formas que no ha visto.
Cuando una mujer teje, crea una idea,
brota una ilusión, nace una mirada.
Cuando una mujer teje, sabe de otras, las que mira,
las que ve, las que no conoce.
Cuando una mujer teje es el colmo de la certeza...presiente
a quien posará sus dedos sobre las lanas.
Cuando una mujer teje es una niña,
jugando a imaginar lo bello de las tramas...*

Tali (2017)

Tabla de contenido

Resumen.....	6
Abstract	7
Bara jaraburu.....	8
Introducción: Experiencias que unen.....	9
Tejido 1. Planteamiento del problema: tejiendo un okama	11
1.1 Antecedentes: entramado de historias	13
1.1.1 Investigaciones internacionales	14
1.1.2 Investigaciones nacionales	15
1.1.3 Investigaciones locales	16
Tejido 2. Justificación: Unión de ideas	20
Tejido 3. Objetivos: Hilando caminos	23
3.1 Objetivo general.....	23
3.2 Objetivos específicos	23
Tejido 4. Marco conceptual: anudando saberes	24
4.1. Comunidades indígenas	24
4.2 Discapacidad	28
4.3 Educación Especial	31
4.4 Concepción.....	33
Tejido 5. Metodología: tejido desde la palabra	35
5.1. Técnicas de recolección de información	36
5.2. Consideraciones éticas	38
Tejido 6. Resultados: enlazando tejidos.....	40
6.1. Comunidades Indígenas: territorios pluriculturales	40
6.2. Discapacidad y educación especial: desde una perspectiva "Kapunía".....	49
Tejido 7. Conclusiones: manos tejedoras.....	57
Tejido 8. Recomendaciones: seguir hilando caminos.....	60
Referencias	63
Anexos	70

Resumen

El presente ejercicio investigativo, tiene como objetivo comprender las concepciones de discapacidad que han construido algunas personas pertenecientes a la Comunidad Indígena Êbêrâ que habitan en la ciudad Medellín. Para su desarrollo se utilizó la modalidad de investigación cualitativa, el enfoque histórico hermenéutico y el método de historia oral. Como técnicas para la recolección de la información se emplearon la revisión documental, círculos de la palabra en el curso Pensamiento Ancestral Indígena (Cabildo Indígena Universitario de Medellín y UdeA Diversa) y entrevistas no estructuradas. Se contó con el apoyo de cuatro personas en calidad de participantes, tres de ellas docentes vinculados a una institución educativa en la ciudad de Medellín, y la otra, guía del mencionado curso; todos co-creadores pertenecientes a Comunidades Indígenas Êbêrâ. Los hallazgos se reflejan en dos capítulos: el primero, Comunidades Indígenas: territorios pluriculturales, en el que se realizó una relación entre territorio corporal, simbólico y geográfico desde las vivencias de nuestros co-creadores y tejiendo relaciones con la discapacidad y el segundo, Discapacidad y educación especial: desde una perspectiva “Kapunía” en el que se tejen las concepciones sobre la discapacidad, los vínculos, las prácticas alrededor de ella, las construidas históricamente y las planteadas por los co-creadores desde cada una de sus experiencias.

Palabras clave: Comunidad Indígena Êbêrâ, discapacidad, educación especial, concepciones.

Abstract

The present research exercise, aims to understand the conceptions of disability that have been built by some people belonging to the Êbêrâ Indigenous Community who live in the city of Medellín. For its development, the qualitative research modality, the hermeneutical historical approach and the oral history method were used. As techniques for the collection of information, were used document review, circles of the word in the Indigenous Ancestral Thought course (Cabildo Indígena Universitario de Medellín and UdeA Diversa) and unstructured interviews. We had the support of four people as participants, three of them teachers linked to an educational institution in the city of Medellín, and the other, a guide to the aforementioned course; all co-creators belonging to Êbêrâ Indigenous Communities. The findings are reflected in two chapters: the first, Indigenous Communities: pluricultural territories, in which a relationship between physical, symbolic and geographical territory was made from the experiences of our co-creators and weaving relationships with disability and the second, Disability and special education: from a “Kapunía” perspective in which conceptions about disability, the links, the practices around it, those historically constructed and those raised by the co-creators from each of their experiences are woven.

Keywords: Êbêrâ Indigenous Community, disability, special education, conceptions.

Bara jaraburu

Nãu bu budau investigativo, chi objetivo kawadayua chi discapacidad chi nurê Êbêrâ Medellín de nurêba saka kurîsia duanú ùrübena. Nãu wadayua chi modalidad cualitativa de investigación wau kubua, chi enfoque histórico hermenéutico chi kar bayua mãudê chi samareba erdaudai chi bedêa deba. Mãudê técnicas chi nãu joma buru adadayua revisión documental, purruwa bedêa nõboaday chi curso de ãtiporã kurîsia tru jarabudeba (Cabildo Indígena Universitario de Medellín y UdeA Diversa) y entrevistas no estructuradas. Nãu ita Êbêrâ kimare nidauba kopaesidá, õmbea docentes vinculados rã basidau chi institución educativa en la ciudad de Medellín de benaba, mãudê chi ababena, chi jari curso naêde tru jarasidau debena; jomauraba wausidau mãudê Êbêrâ rúarãde nuré bida. Nãu õmbea kiduarãde unodayua: kidua aba, rúarã êberãrãde: rúarã aribiaurã, nama arí ochiasidau chi kakua rúaõme saka kubu, dachi kakuamá budadau mãudê chi rúara bukobe achi uyaba nuredeba jomauraba wausidá mãudê kasidau saka kubú chi discapacidad; Chi kidua õme, Discapacidad: nãu ùrübena aurre kawaday, saka kakubú chi discapacidad ùrübena, saka merã kubú mãudê êwarirucha kurîsia kubú nãu ùrübena. Mãudê chi kidua õmbea, Educación especial mãudê êberãrã rúa: chi “kapuriaba” saka kurîsia badau, nama arí bedêa badau ãchi ãtiporaba neburu bachidau saka bõasi si discapacidad ãchi taêde mãudê chi maucha waumaduanurã ãchi kurîsdeba.

Sau bedêarã unusidau: êberãrã puru kurîs, discapacidad, educación especial, saka kurîsia nubú

Introducción: Experiencias que unen

Con el paso del tiempo, la vida nos ha puesto en lugares que nos han permitido relacionarnos de alguna forma con experiencias de interés mutuo y que han generado movimientos intelectuales y afectivos. A lo largo de este camino, algunos de esos movimientos se han ido tejiendo con lo que hoy escribimos en este ejercicio investigativo y con nuestras vivencias, tanto en el ámbito personal como formativo.

Una de las experiencias que motivó esta investigación, fue la de Carolina, estudiante de la Licenciatura en Educación Especial e integrante de este ejercicio de investigación, que, al convivir con su abuela, pudo escuchar varias historias sobre los indígenas que lograron remover sus sentimientos, cautivarse y preguntarse por estas comunidades. Este interés se plasma en su experiencia cercana a la Comunidad Indígena Wayúu:

Mi abuela, Luz Mery, desde muy joven se marchó de la ciudad de Medellín y se fue a vivir a la Guajira, un lugar donde reside uno de los pueblos indígenas más grandes de Colombia, la comunidad indígena Wayúu. Ubicada en la costa del mar caribe, territorio ancestral caracterizado por sus fascinantes paisajes. Mi abuela ha compartido con ellos sus costumbres, tejidos, mantas y mochilas de diferentes formas, tamaños y colores. Los entierros, lutos, ritos y sus más profundas tradiciones culturales.

En las visitas que nos hace la abuela Luz Mery, a sus hijos y nietos en Medellín, narra historias donde afirma que, las personas de esta comunidad indígena son creativas, acogedoras, respetuosas de la palabra y solidarias, ya que, muestran un profundo interés por el bienestar del otro e intentan ayudar a cualquier miembro de su comunidad cuando lo necesitan.

También relata que el chinchorro y la hamaca son los tejidos más representativos de esta comunidad, añadiendo que *“para ellos el tejido es un modo de ver la vida, como la sienten y la quieren”*. Esta es la memoria de una sabedora que, compartiendo sus experiencias, impulsa en mí un gran interés por los conocimientos de esta tradición indígena y que, a partir de sus historias, surgen inquietudes que motivan al acercamiento a un terreno desconocido. (Carolina Patiño, 2021)

Al igual, Diana Carolina, la otra integrante del proyecto, cuando comenzó su proceso de formación como futura Licenciada en Educación Especial, se daba cuenta de la diversidad que permea la misma Universidad de Antioquia, las dinámicas que ésta tiene y el sin fin de grandes

mundos que se pueden encontrar dentro de ella. Esto despertó su atención y empezó a interesarse por otras diversidades y colectivos, entre ellos las comunidades indígenas:

Durante el curso “Educación y población vulnerable”, tuve la oportunidad de indagar sobre la educación en las comunidades indígenas, y para ello me contacté con una persona perteneciente a la comunidad Zenú del departamento de Córdoba, Colombia.

En uno de los encuentros, le pregunté por las personas con discapacidad y surgieron preguntas direccionadas a la atención educativa y a la forma de relacionarse de dichas personas. En tanto la conversación seguía, estos interrogantes no tuvieron respuesta y como consecuencia, me surgieron nuevas inquietudes respecto a la población con discapacidad en las comunidades indígenas.

Teniendo en cuenta la existencia de variados grupos indígenas, no podía dar por hecho que en todos ellos no iba a hallar alguna respuesta a estas preguntas iniciales. Para mí, no fueron suficientes los silencios y las palabras de un solo miembro perteneciente a una de tantos pueblos existentes en el país. (Diana Carolina Monsalve, 2021)

Las experiencias mencionadas, sirvieron como motivación para vivir un largo camino que llevó a la construcción de nuestro proyecto de grado. Pensamos que la vida nos sitúa a todos en lugares donde debemos estar, por ello, unimos los mutuos intereses tanto formativos como de amistad que permitieron un caminar colmado de sentires, emociones, aprendizajes, experiencias, cambios, dificultades, que, sin duda alguna, fortalecieron nuestro ser y el presente ejercicio investigativo. Bien dicen que nuestros pasos dejan huella, y en este tejido les dimos forma con inquietudes e interrogantes que en algún momento ocuparon nuestros pensamientos y deseos del futuro. Estos caminos y pasos que parecían estar solos, no tenían en cuenta que en este mundo existen caminantes, senderos y oportunidades que nos permiten transitar en compañía. Como fue en nuestro caso, en donde la vida con sus causalidades permitió lo que hoy decidimos llamar **“Tejiendo con la Comunidad Indígena Êbêrâ a través de sus memorias y saberes ancestrales sus concepciones sobre discapacidad”**

Tejido 1. Planteamiento del problema: tejendo un okama¹

Según el Ministerio de Educación Nacional, de ahora en adelante MEN, en su documento “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables”, las personas pertenecientes a las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianas, raizales y pueblos room), población con discapacidad, capacidades y talentos excepcionales entre otros, son categorizadas como poblaciones vulnerables. Entendiendo la vulnerabilidad como se citó en el MEN (2005)

La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales) se presentan en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo. (p.10)

La cita anterior, menciona que estas poblaciones son caracterizadas así debido a que los fenómenos en los que se ven inmersos son una barrera para acceder a los servicios educativos. Estos señalamientos llaman especialmente la atención, ya que las Comunidades Indígenas están dentro de una de sus categorías, incluso podemos asociarla a diferentes grupos poblacionales clasificados como vulnerables, entre otros como, las víctimas de grupos armados al margen de la ley donde han tenido lugar los conflictos, así como la exclusión social, política y económica por las que han sido afectados.

Mencionamos el documento anterior debido a que fue objeto de estudio desde un enfoque educativo y pedagógico, en el curso “Educación y población vulnerable” durante la formación que recibimos como educadoras(es) especiales en la segunda versión del programa y que hace parte del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, el cual

¹ El Okama, termino empleado en las Comunidades Indígenas Êbêrâ, se divide en dos palabras, O (ou) es camino, Kama, es cantar, es decir, en el camino vamos a cantar, el collar que se hacen las mujeres que es el tradicional, que todo el camino es cantar, de no olvidar esa historia por allá (Buitrago et al., 2019).

cobra importancia porque nos convoca desde nuestro quehacer pedagógico, prestando vital importancia a algunas normativas que orientan acciones dirigidas a estas poblaciones, tales como:

- Ley 115 de 1994, ley general de educación que resalta la importancia de brindar una educación acorde a la cultura, lengua y tradiciones de las comunidades.
- Decreto 804 de 1995, que reglamenta la atención educativa a las poblaciones étnicas.
- Decreto de ley 4633, brinda medidas de asistencia, reparación y atención integral y restitución de derechos a víctimas pertenecientes a comunidades indígenas.

En cuanto al programa de Licenciatura Educación Especial de la Universidad de Antioquia, es claro que, desde su horizonte, tiene un énfasis en la formación para la atención a las personas con discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, y, por lo tanto, la conceptualización sobre estas comunidades no es común y menos aún, indagaciones más específicas como las concepciones y relaciones con la discapacidad desde las Comunidades Indígenas. El acercamiento a otros grupos poblacionales solo se logra en espacios como el curso antes anotado, algunas iniciativas en los cursos regulares o proyectos de grado; puesto que desde el abordaje conceptual no se desarrolla en profundidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace pertinente mencionar el posible desconocimiento sobre las concepciones de discapacidad en las comunidades indígenas por parte de las(os) educadoras(es) especiales. Además, dadas ciertas inquietudes relacionadas con las experiencias, expuestas en el relato inicial y vividas durante los diferentes procesos de las educadoras especiales en formación, que hacen parte de este ejercicio de investigación, surgen los siguientes interrogantes, que han afianzado los cuestionamientos sobre las concepciones de discapacidad y ayudarán a construir la pregunta central de este proyecto: ¿Cuáles son las formas de relacionarse con la discapacidad en las Comunidades² Indígenas Êbêrâ? ¿Cuáles son los conocimientos, las otras formas de comprensión y las concepciones diferenciadas en torno a la discapacidad en las comunidades Êbêrâ?

² A lo largo de este ejercicio de investigación se hace alusión a las Comunidades Indígenas Êbêrâ en plural, debido a que comparten espacios en común y características culturales semejantes.

Asimismo, teniendo en cuenta que las concepciones de discapacidad ya se han posicionado en la cultura occidental desde los diferentes modelos mediante los cuales se ha comprendido este concepto, se quiere saber cuáles son las concepciones de las comunidades indígenas acerca de la discapacidad. Dicho esto, con este trabajo investigativo no se pretende hacer ninguna modificación de sus dinámicas culturales, pues “la cultura de cada pueblo no traduce otra cosa que sus constructos conceptuales, sus sistemas simbólicos, sus valores, creencias, pautas de comportamiento, etc” (Torres, 1993, p. 5).

De este modo, el reconocimiento de las concepciones que tienen las Comunidades Indígenas Êbêrâ sobre la discapacidad darán paso a las(os) educadoras(es) a ampliar el campo de acción, ya que permite identificar procesos que puedan ser acompañados por profesionales de la educación especial y al mismo tiempo escuchar las voces de los miembros de esta población, que se instauran como formas de resignificar sus procesos y las posibilidades de de-construcción de significados por parte de las(os) profesionales de este campo, ya que algunos de esos modelos no permiten reconocer otras comprensiones del mundo, que hacen parte del devenir histórico de los modelos explicativos de la discapacidad y que son la base fundamental para presentar nuevas construcciones de propuestas educativas.

Considerando que el sistema de educación colombiano, reconoce el riesgo de exclusión y favorece la atención educativa de las diferentes poblaciones, y que incluso en la Universidad de Antioquia se abordan de manera superficial en el curso ya nombrado, se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son las concepciones de discapacidad que han construido algunas personas pertenecientes a la Comunidad Indígena Êbêrâ que habitan en la Ciudad de Medellín?**

1.1 Antecedentes: Entramado de historias

En la búsqueda de antecedentes se encontraron varios estudios y artículos de investigación a nivel nacional e internacional, siendo la mayoría de maestrías y trabajos finales de pregrado. Investigaciones en su generalidad de tipo etnográfico, desarrollados entre los años 2008 y 2021. Durante la búsqueda, se usaron los siguientes descriptores como categorías que serán mencionadas

en el marco conceptual: discapacidad, comunidades indígenas y concepciones de discapacidad. Esto se realizó en repositorios de algunas universidades a nivel nacional como el de la Universidad Distrital, Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, entre otras y revistas que realizan publicaciones de artículos científicos como dialnet, scielo y redalyc. Las investigaciones se presentarán en las escalas internacionales, nacionales y locales respectivamente:

1.1.1 Investigaciones internacionales

En este sentido, en el artículo de la investigación cualitativa, etnográfica realizado por Meza (2014) **“Las diferentes significaciones sobre la discapacidad en el Morro Mazatán, Oaxaca, México”**, se estudió el concepto de discapacidad por medio de una comunicación abierta entre el autor y los integrantes de este grupo poblacional y se encontró que, para estas personas, los miembros que tienen alguna discapacidad, no contribuyen a perpetuar las costumbres propias de su cultura y por tal motivo los excluyen de los ámbitos como el trabajo y la familia, además, no confían en ellas y por esto poco pueden relacionarse con personas de su entorno. Esta investigación nos permite ampliar el horizonte conceptual y contar con herramientas para identificar cuáles son las concepciones de discapacidad de las comunidades con las que se va a trabajar en este proyecto.

También, Ortiz (2016), en su investigación etnográfica, **“Significados que le otorga un grupo de personas residentes de Rapa Nui con necesidades de apoyo a la experiencia de discapacidad y participación ciudadana”** indagó sobre las concepciones del pueblo indígena chileno Rapa Nui acerca de esta condición, por medio de entrevistas a los integrantes de habla hispana de la comunidad. Allí, encontró que, para estas personas, el término se relaciona con la imposibilidad de desempeñar actividades físicas que le permitan suplir sus necesidades y ayudar con las labores de la comunidad. También se halló que, no existe para ellos una diferencia entre enfermedad y discapacidad, ya que, este último concepto fue introducido por el sistema de salud y los conciben como la imposibilidad de desempeñar labores importantes. Esta investigación nos vislumbró algunas similitudes que existen entre las comunidades latinoamericanas, sus prácticas y saberes.

Asimismo, García, et al. (2017), realizó un trabajo titulado **“Saberes y experiencias entre estudiantes “discapacitados” en el contexto de un pueblo originario de la ciudad de México”**. Este estudio etnográfico develó cómo algunos niños con discapacidad de Ciudad de México aportan conocimientos desde sus experiencias en la familia y en la comunidad. Esta investigación está centrada en el modelo social de la discapacidad, que visibiliza esos modelos de cuerpos mesoamericanos ancestrales que se pueden asemejar a los niños participantes. Con el presente trabajo se hace una relación con las escuelas colombianas, donde los maestros del aula regular no se encuentran en la capacidad de atender a los diferentes grupos poblacionales indígenas que llegan a las instituciones de las ciudades y específicamente de la ciudad de Medellín. Por ello se hace necesario que estén acompañados de maestros etnoeducadores o docentes de la misma comunidad formados en educación.

1.1.2 Investigaciones nacionales

Ahora bien, en investigaciones colombianas, Medina et al. (2015), realizaron su trabajo de grado sobre las **“Representaciones sociales de la discapacidad en la comunidad indígena Nasa de Caloto-Cauca”**, es una investigación cualitativa participativa con enfoque etnográfico. En este trabajo, se identifican por medio del enfoque fenomenológico de Husserl, significados sobre las concepciones de discapacidad, el rol de estas personas dentro de una organización social y cómo es tratado el sujeto dentro de su comunidad y de esto concluyeron que, desde las percepciones de los participantes, las capacidades de la persona dependen de su condición y de las herramientas que brinda el entorno. La forma en la que se recopiló la información fue por medio de entrevistas a las personas pertenecientes a los diferentes resguardos de la misma comunidad, donde se pudo evidenciar que la discapacidad se atribuye a castigos divinos y falta de cuidados en el embarazo. Finalmente, concluyeron que en esta población de Caloto es concebida como una enfermedad por el hecho de que las personas que tenían alguna restricción, no participaban de la misma forma que los demás en el ámbito laboral, es decir que un cuerpo que no produce económicamente es un cuerpo con discapacidad. La comunidad Nasa se ha visto colonizada por el pensamiento occidental, es por esto que las representaciones sociales se han apropiado de algunas representaciones de occidente.

Tavera (2016) en su trabajo de grado **“Representaciones sociales de la población indígena Uitoto, Kichwa y Wounaan asentados en Bogotá frente a la discapacidad en los niños niñas y adolescentes de su etnia”**, estudió las diferentes representaciones de diferentes comunidades indígenas sobre la discapacidad. En esta investigación, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, narraciones e historias de vida y se empleó el enfoque metodológico de Husserl. En este trabajo se encontró que, la percepción de la discapacidad por parte de los pueblos indígenas varía según cada población ya que cada una cuenta con sus propias creencias, costumbres y tradiciones. Para los integrantes de los pueblos Uitoto, la discapacidad es un atentado contra la naturaleza y debe erradicarse. Para el pueblo Kichwa, la armonía entre la naturaleza y los seres humanos debe estar en perfecto balance, por lo que la discapacidad se podía entender de dos maneras, la primera era la no aceptación de ella ya que no cumplía con la armonía establecida, y la segunda entendida como bendición. Finalmente, en la comunidad Wuaunan la discapacidad no es aceptada y pueden llegar a realizar prácticas inhumanas para estas personas, tal y como se puede evidenciar en unas de las entrevistas, donde se narra la historia del despojo de su territorio a una madre y su hija con discapacidad. Este trabajo, nos ayuda a entender las diferentes concepciones de discapacidad que pueden ser encontradas en el territorio nacional, que al mismo tiempo alimentan el desarrollo de nuestra investigación.

1.1.3 Investigaciones locales

ROLL, Á. (2008), en su investigación **“Retos y perspectivas del encuentro entre educación indígena y educación especial: ¿narraciones interculturales?”** Reconocen la necesidad de “complementar” el rol del educador especial desde la pluralidad y la diversidad, preguntándose por nuevos espacios que posibiliten el accionar desde nuestro quehacer como educadoras(es) especiales, partiendo de los procesos educativos de las comunidades indígenas y establecieron un diálogo que les permitió diseñar estrategias didácticas que respondieron a la educación propia, con el fin de reflexionar respecto a los retos y perspectivas existentes “educación especial” y “educación indígena”.

Fue así como crearon durante su proceso una nueva re-significación de su quehacer, a la que llamaron: “Educación Especial Otra” en donde sintieron el reclamo de la comunidad por no

homogeneizar la humanidad y aprendieron a caminar por nuevos discursos que alejaron a las personas de las caracterizaciones.

El maestro Yarza (2020), en el artículo derivado de su estudio nombrado **“Aidaiza y baa wa wa/jai wa wa: relatos, visiones y entramados sobre “discapacidad” desde dos mundos indígenas en Colombia”**, coinspirado en el paradigma indígena de la investigación decolonial, reconoce por medio de la palabra los orígenes ancestrales, decoloniza su pensamiento, mente y corazón para comprender la “discapacidad” en las comunidades Minika y Êbêrâ, desde el respeto por la sabiduría y sus lenguas ancestrales. A través de la interacción con estos pueblos ancestrales develó que no existe el concepto de discapacidad, aun así, en compañía de la misma comunidad exploró parecidos, entre ellas “Aidaiza” que para las personas Minikas hace referencia a alguna “criatura” con algún defecto y “baa wa wa- jai wa wa” que para los Êbêrâ puede tener entre tantos significados el de “niño especial”. Aun así, este estudio da cuenta de otras formas decoloniales de nombrar, a las que no se les puede dar una traducción literal o como el maestro lo llama “translitalizarse”, pues no puede aislarse de otras significaciones.

La investigación adelantada por Agudelo, et al. (2021), **“Trenzando sentipensares alrededor de la discapacidad: una mirada desde algunas comunidades afro que habitan el territorio de Medellín”** fue de tipo cualitativo y de enfoque histórico hermenéutico, en esta construyeron en compañía de sus “co-creadoras” tejidos que fueron plasmados en tres diferentes capítulos, “Díasporas trenzadas”, “Cuerpos en sirirí” y “ Al ritmo del manduco”, en los cuales desarrollaron conocimientos en relación a la discapacidad y el género, desde la perspectiva de algunas personas pertenecientes a la comunidad afro. Dicho trabajo no solo acompañó hasta cierto punto nuestro proceso, sino que también nos dio insumos para pensarnos el rumbo que le dimos a nuestro ejercicio investigativo, para, además, establecer nuestras relaciones y tejer conocimientos en compañía de algunas personas pertenecientes a las Comunidades Indígenas Êbêrâ.

La investigación **“Mu nama nejaubadamabu: presente, aquí estoy en el huerto. Las plantas y el alma escolar”**, realizado por Quirama (2020), hace un llamado a la resignificación de los saberes ancestrales en las escuelas occidentales, ya que afirma que los saberes indígenas se pierden cuando las personas pertenecientes a la comunidad llegan a las grandes ciudades e ingresan

al sistema educativo, dado que muchas instituciones no cuentan con maestros indígenas, que puedan mantener viva la cultura por medio de la lengua, la madre tierra y sus diferentes prácticas. Al mismo tiempo, resalta el papel que cumple la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, donde se promueve el respeto por la diversidad y la cosmovisión indígena Êbêrâ desde los procesos de enseñanza- aprendizaje. En este trabajo se evidenció una de las prácticas con más importancia al interior del grupo poblacional antes mencionado como lo es el conocimiento de las plantas medicinales, los usos e incluso los peligros de ellas. Esta investigación permitió generar reflexiones en torno a nuestro quehacer pedagógico e investigativo, y nos invitó a tener presente la diversidad que puede existir en las aulas y las diferentes necesidades que puede intervenir un profesional o una profesional de la educación especial.

Por último, la investigación que tiene como nombre **“Canastos interculturales: Herramienta didáctica para la construcción de un currículo centrado en la tierra y en el corazón desde el horizonte de la pedagogía planetaria”**, realizado por Goez & López (2017), surgió de un semillero de investigación llamado “educación global/ pedagogía planetaria y espacio social”. Mediante este trabajo se presentó una propuesta que buscó fortalecer por medio de “Canastos interculturales” un currículo centrado en los saberes indígenas de la comunidad educativa perteneciente a la I. E. Héctor Abad Gómez. Esta investigación de tipo cualitativo que se inscribió bajo el paradigma interpretativo, permitió a las investigadoras comprender las diferentes dinámicas de la institución y construir en compañía, conocimientos e insumos pedagógicos en torno a la diversidad cultural en la escuela, que generaron reflexiones en relación a la formación docente que ofertan las licenciaturas de educación especial y pedagogía infantil. Este ejercicio de investigación, nos brindó nuevos horizontes y resignificados del presente, para realizar nuevos aportes al campo de la licenciatura en educación especial, no solo desde la discapacidad, sino también desde la diversidad cultural.

En conclusión, como se ha mencionado a lo largo de este apartado, las anteriores investigaciones fueron insumos para identificar algunos caminos a recorrer durante el ejercicio investigativo e incluso dieron pie para realizar nuevas preguntas sobre el mismo y nutrirlo de ellas. Asimismo, ayudaron a la comprensión de las concepciones sobre discapacidad desde un foco de

reconocimiento y exploración del campo que hoy nos ocupa, visibilizando algunos eventos específicos y enlazándolos a partir de las prácticas culturales de estas comunidades.

Tejido 2. Justificación: unión de ideas

La discapacidad se ha definido y estudiado en muchos campos disciplinares. La educación especial no ha sido ajena a dichos abordajes, por el contrario, ha sido protagonista de la evolución de los modelos, sus concepciones y prácticas relacionadas con la discapacidad y con las personas que a través de la historia la han encarnado.

Desde la educación especial nos acercarnos a tejer la discapacidad con las Comunidades Indígenas, es decir, invitar a la comunidad a ser co-creadores del presente ejercicio investigativo, mediante sus memorias y saberes ancestrales, un asunto que ha sido poco profundizado y que nos lleva a enriquecer los conocimientos no solo académicos y epistemológicos eurocentrados sobre ella, sino también articularlos desde el entendimiento de su naturaleza, haciendo una verdadera inculturación respetando sus formas de ver y entender el mundo.

En este sentido, el acercamiento a esta población de escasa exploración académica desde la educación especial, permite escuchar las voces de las memorias del olvido, las voces de la diversidad, la voz de un pueblo que ha sido sometido a numerosos tipos de violencias, donde camine la palabra de reivindicación y dignificación a través de sus relatos de vida, sus concepciones y prácticas desde tiempos inmemorables.

Siguiendo este lineamiento, el interés por realizar este ejercicio investigativo, específicamente con Comunidades Indígenas Êbêrâ, permite debatir las concepciones ya existentes sobre la discapacidad, con los conceptos y experiencias de ellas, que nos encaminen a reflexiones profundas que aporten al campo en la re-construcción de nuevos conocimientos, visibilizando desde sus formas de habitar el mundo algunas comprensiones y relaciones con la discapacidad, no solo para legitimar su presencia si no para valorarla; reconociendo el poder de las percepciones y acciones en relación con el otro.

Es así, como visibilizar y comprender de las concepciones sobre discapacidad servirá en el diseño de otros modos de intervención educativa, tejer relaciones pensadas en y para la comunidad desde su riqueza cultural, al mismo tiempo para la contribución en procesos sociales de reconocimiento, dignificación y reivindicación. Un ejemplo de esto, es la construcción de

propuestas pedagógicas y didácticas enfocadas en la interculturalidad, a través de diferentes ideas y actividades que generen una actitud reflexiva en los docentes sobre su práctica pedagógica, promoviendo el desarrollo de múltiples aprendizajes, donde los estudiantes puedan comenzar el reconocimiento de su identidad y de la diversidad. Además, convocar en estas comunidades la participación en la construcción del saber académico de la educación especial, acogiendo y protegiendo lo que se aporta desde de la palabra y sus vivencias.

Para mayor claridad, es pertinente mencionar desde el Proyecto Educativo del Programa (PEP) en Educación Especial de la Facultad de Educación (Universidad de Antioquia, 2019), uno de los roles fundamentales del egresado, en el que apoyamos el presente trabajo:

Hacen presencia en una pluralidad de campos de acción, que superan el contexto escolar. Están en capacidad de ofrecer atención a las familias, participar en la construcción de la política pública y ejercer su función en otros espacios que abogan por la inclusión social, educativa y, en general, por los derechos de las comunidades vulneradas a nivel social e históricamente excluidas a nivel local, regional o nacional. (p. 25)

Teniendo en cuenta el rol anterior, acercarse a las Comunidades Êbêrâ en un proceso de reconocimiento de sus saberes ancestrales y de sus características, da luces para pensar en nuevas propuestas y acciones educativas que protejan la diversidad y atiendan a sus particularidades. También, proponer orientaciones pedagógicas (en los múltiples campos de acción) para la atención de esta población con un enfoque inclusivo en el marco de la diferencia. Considerando lo que menciona La Corte Constitucional (Sentencia T-605 de 1992 y T-308 de 1993), que entiende la diversidad étnica y cultural como:

la diversidad de formas de vida y concepciones del mundo, no totalmente coincidentes con las costumbres de la mayoría de la población. Por lo tanto, este principio supone la aceptación de la existencia de muchas formas de vida y sistemas de comprensión del mundo en un mismo territorio (Corte Constitucional, 1992)

Desde el punto de vista sociopolítico, acudimos al Acuerdo 130 de 2019 del Concejo de Medellín: “Por el cual se adopta la política pública para la protección de los derechos de los pueblos indígenas en el municipio de Medellín”. En el Artículo 17, se mencionan algunos aspectos sobre

la etnoeducación en Comunidades Indígenas como el intercambio horizontal y recíproco de saberes, lógicas, tradiciones y valores para el reconocimiento de la diversidad étnica con el fin de crear estrategias pedagógicas transversales o incorporadas a los proyectos educativos institucionales para el fomento de la multiculturalidad y de las relaciones interculturales en el municipio para el vivir bien/buen vivir (Concejo de Medellín, 2019).

Por lo anterior, reiteramos que el presente trabajo permite pensar en nuevos horizontes en cuanto a la apropiación de herramientas pedagógicas desde la cosmovisión de las Comunidades Indígenas de la cual hacen parte sus tres principios: la Ley de Origen, el Derecho mayor y el Derecho propio. Algunas de las ideas que se podrían implementar para la construcción de actividades desde sus saberes son: un libro de recetas alimenticias y medicinales, una guía sobre los tejidos, ritos, cantos y bailes que se realizan colectivamente para el buen vivir, y que todo esto sea aplicado dentro nuestro campo disciplinar (el alcance de este trabajo no permite el desarrollo de estas ideas, sin embargo, se deja abierta la posibilidad de creación de dichas actividades por parte de los educadores).

Finalmente, seguir acogiendo, conservando y compartiendo cada uno de aquellos saberes desde los círculos de la palabra y la historia oral, fortalecerá el tejido, así como lo hacen por ejemplo, las mujeres indígenas en su arte de tejedoras en cada una de sus creaciones, donde plasman una historia particular que va desde lo cotidiano, hasta las interpretaciones del universo, de sus dioses, de su cosmogonía, entrelazando cada hilo de tal manera que este tejido contribuya al cuidado y preservación de los conocimientos y culturas ancestrales a partir de un diálogo de saberes.

Tejido 3. Objetivos: hilando caminos

3.1 Objetivo general

Comprender las concepciones de discapacidad que han construido algunas personas pertenecientes a la Comunidad Indígena Êbêrâ que habitan en la ciudad Medellín.

3.2 Objetivos específicos

- Describir las formas de nombrar la discapacidad y los sentidos asociados a ellas desde la experiencia de algunas personas pertenecientes a las comunidades indígenas Êbêrâ.
- Reconocer las relaciones y prácticas vinculadas con la discapacidad que tienen algunas personas pertenecientes a las comunidades indígenas Êbêrâ.
- Establecer relaciones entre las comprensiones de la discapacidad abordadas históricamente desde la educación especial y las concepciones que han construido algunas personas pertenecientes a las comunidades indígenas Êbêrâ.

Tejido 4. Marco conceptual: anudando saberes

En este apartado se conceptualizan las siguientes categorías fundamentales que ayudan a iluminar este ejercicio investigativo: Comunidades Indígenas, Discapacidad, Educación Especial y Concepciones.

4.1. Comunidades indígenas

En este apartado se hace una conceptualización de manera general sobre las Comunidades Indígenas y en su desarrollo se centra en la comunidad Êbêrâ, con algunos miembros que nos acompañaron en este tejido. El contexto social e histórico de las comunidades indígenas, hace que estos sean unos de los colectivos más desfavorecidos y que hayan sido víctimas de prácticas discriminatorias que dan como resultado el despojo de sus tierras y por consiguiente graves consecuencias para su bienestar (CEPAL, 2014).

En América Latina se estima que la población indígena está cercana a los 45 millones de personas en 2010 y además existen aproximadamente 826 pueblos distribuidos en los países que conforman esta región (CEPAL, 2014). En Colombia, según los datos encontrados en el Censo de 2018 realizado por el DANE, residen 1.905.617 indígenas que corresponden al 4,4 % de la población del país, de las cuales el 50,1% son mujeres y el 49,9% son hombres; además, en comparación con el Censo del año 2005, esta población incrementó en un 36,8 % que se puede explicar por una mejor cobertura en los territorios donde predominan las comunidades indígenas y un aumento del autorreconocimiento étnico. Por otra parte, se identificaron 115 pueblos indígenas, entre los más numerosos se encuentran los Wayuu, Zenú, Nasa y Pastos, estos representan el 58,1 % de la población indígena del país. Los departamentos que tienen un mayor porcentaje de población indígena son en su orden: La Guajira (20,71%), Cauca (16,18%), Nariño (10,83%), Córdoba (10,63%) y Sucre (5,5%), estos departamentos concentran el 63,85% de la población indígena del país (DANE, 2019).

En el territorio colombiano, las comunidades indígenas, según el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2006) aprobado por la Ley 21 de 1991, se definen en su artículo primero, como:

Aquellos que por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (p.90)

Según Manrique, et al. (2003), se reconocen los siguientes derechos primordiales de los pueblos indígenas en Colombia:

Derecho a la distintividad: Describe la posibilidad de los habitantes para considerarse a sí mismos como diferentes, y a ser respetados como tales, bajo la premisa de que unas diferencias culturales no son más importantes y valiosas que otras.

Derecho a lo propio: La cultura es algo que se tiene como propio, que se comparte y se ha construido con otras personas (pueden ser lenguas, creencias, formas de vida), que no importa su procedencia y que dotan a los pueblos y a sus integrantes de una identidad nunca plenamente acabada, pero sí reconocible. En el caso de los pueblos indígenas, su derecho a la distintividad va de la mano con el derecho a lo propio, a su cultura, a lo que es de sí, lo que les da su identidad, justamente como pueblos.

Derecho al mejoramiento económico y social: Como se mencionó previamente, las comunidades indígenas han sido víctimas de despojos y abusos a través de la historia. Por tal motivo, fue necesario hacer énfasis en mejoras en los derechos al trabajo, la salud, retribución económica, justicia económica y derecho a la educación, todo esto teniendo en cuenta la perspectiva de los derechos de las personas y las colectividades.

Derecho preferente: Las comunidades indígenas al constituir una de las minorías con pocos recursos económicos y debido a los daños a los que se han visto sometidos por la discriminación, cuentan con un derecho preferente que les permite resarcir lo vivido.

Por otra parte, teniendo en cuenta la mirada propia de los pueblos indígenas, es decir, desde la configuración de sus gobiernos, creencias, costumbres y prácticas, ellos se rigen por tres principios. El primero, es la Ley de Origen, la cual representa la ciencia tradicional de la sabiduría y del conocimiento ancestral para el manejo de todo lo material y lo espiritual, con esta garantizan

una armonía en su territorio y cuidan las relaciones de todos los seres vivientes y la naturaleza. El segundo, es el Derecho mayor que tienen los miembros de las comunidades para defender sus territorios, hacer sus propios gobiernos, definir y vivir bajo sus costumbres, y es heredado desde sus antepasados. El tercero es el Derecho propio, por medio de este se propone un espacio de reflexión, diálogo y acercamiento entre las múltiples visiones y culturas del mundo con el propósito de fortalecer la autonomía de los Pueblos Indígenas dada desde el mandato de la Ley de Origen. Estas leyes son importantes para reconocer los saberes y conocimientos ancestrales de las Comunidades Indígenas, en este caso con las Comunidades Indígenas Êbêrâ acercándonos a sus formas de vida y la relación que tienen con el mundo (ONIC, 2007).

En cuanto a la Comunidad Indígena Êbêrâ de interés en nuestro ejercicio investigativo, está ubicada en Colombia en diversos departamentos como lo son Chocó, Risaralda, Antioquia, Cauca, Córdoba, Valle del Cauca, Nariño y Putumayo; sin embargo, debido a los problemas del conflicto armado en Colombia, se han visto obligados a desplazarse de sus territorios hacia otros departamentos y ciudades (Monje Carvajal, 2015). A pesar de los múltiples inconvenientes causados por el destierro, no se ha dado el significado que merece y representa el territorio para esta población, según el Centro Nacional de Memoria Histórica – Organización Nacional Indígena de Colombia (2019):

La tierra es Madre, es vida, es de dónde venimos y para donde vamos siguiendo la espiral; quizá por eso no se han entendido bien las causas de las violencias, porque se piensa en ellas como algo puramente físico, de control y propiedad, pero significa más cosas: recorrerla, festejarla, pagarle, trabajarla, pensarla y organizarse para defenderla. (p. 225)

Desde el acercamiento a las ya mencionadas comunidades, se visibilizan los diversos ritos y celebraciones propios de la cultura siendo utilizados para compartir con todos los miembros en armonía, para resolver conflictos, hacer alianzas, entre otros. Un rito de vital importancia es la iniciación de las jóvenes, es decir, su primera menstruación, allí se considera que la mujer pasa a otro ámbito y debe ser más cuidadosa y responsable a la hora de establecer relaciones, esta transición se hace mediante una celebración al ritmo de instrumentos como el tambor, bailes y bebidas típicas (Ministerio de Cultura de Colombia, 2019)

Asimismo, es importante mencionar otra de las características fundamentales que hacen parte de la vida cotidiana de ellos, como son las artesanías, pues son una expresión de su cultura y sus costumbres, para los Êbêrâ Dóbida, sus tejidos representan la vida diaria, la siembra y la cosecha; para los Êbêrâ Katío, están relacionadas con el río, los animales; y para los Êbêrâ Chamí, reflejan sus creencias y su mundo espiritual. Por otra parte, la cosmovisión, las creencias, la historia y demás de la cultura Êbêrâ, se transmite mediante el círculo de la palabra o también llamada palabra dulce³, allí se narran y se pasan sus conocimientos de generación en generación (Akubadaura, 2017).

Dentro de las creencias del universo Êbêrâ, se evidencia que está conformado por diferentes mundos: el que está por encima de los humanos donde habita su principal dios Karagabí, los seres primordiales y las almas de los muertos; el mundo de lo humano donde habitan los Êbêrâ y el mundo de abajo donde se encuentran los jai⁴ y es gobernado por Trutruika. También, dentro de su tradición una de las figuras más importantes son los jaibaná⁵, los cuales son seres con conocimientos y contactos con los otros mundos y, es a estas personas a quienes acuden en medio de la enfermedad para mantener o curar la armonía de la comunidad a través de ceremonias (Ministerio de Cultura de Colombia, 2019).

Finalmente, se resalta algunas de las características principales, entre ellas sus territorios pluriculturales pues son un grupo con alta riqueza cultural y saberes ancestrales, legados desde tiempos milenarios. Lo dicho hasta aquí representa un acercamiento como base fundamental para tener algunos referentes sobre la población, reconocer prácticas y costumbres ligadas al buen vivir y al bienestar de cada integrante.

³ Las Comunidades Indígenas hacen referencia a la palabra dulce cuando hablan desde la sabiduría para realizar acciones que guíen el actuar individual y colectivo (Curso pensamiento ancestral indígena).

⁴ Los Êbêrâ dicen que los jai son espíritus o que son las almas de los muertos que han encarnado de nuevo en distintos animales, muchos de ellos de presa (Vasco, 2010).

⁵ En términos Êbêrâ; “Jai” significa espíritu poderoso, “baná” que posee sobre ella. En términos castellanos son médicos tradicionales y caciques de la comunidad, las primeras autoridades de jerarquía máxima que desempeñan función de convivencia en armonía con la naturaleza y guardianes de todos los seres vivos (Gutierrez, 2017).

4.2. Discapacidad

La discapacidad puede ser abordada desde diferentes modelos, entendiéndose como elementos conceptuales que han definido el término a lo largo del tiempo, como es el caso de los siguientes modelos explicativos:

Modelo de prescindencia: en este modelo se consideraba que la discapacidad tenía su origen en causas religiosas, que las personas con algún tipo de discapacidad eran un problema para la sociedad y que no tenían nada que aportar a la comunidad. Este modelo está constituido por dos submodelos, el eugenésico y el de marginación. En el submodelo eugenésico, la explicación de las causas de la discapacidad era religiosa y dependiendo de la sociedad, esta era atribuido a pecados cometidos por los padres o por una alianza rota con los antiguos dioses. Además, se consideraba que al presentar alguna discapacidad no se tendría una vida digna y que se era una carga para la sociedad y para los padres, por esta razón se utilizaron algunas prácticas como el infanticidio. En el submodelo de marginación, la exclusión de personas con discapacidad es la respuesta social hacia las mismas, ya sea por menosprecio o temor de algún maleficio o algún peligro inminente (Toboso & Arnau, 2008).

Modelo rehabilitador (o médico): en este se centra la discapacidad en la deficiencia del sujeto, entendiéndose, así como un problema de salud que afectaba únicamente al individuo como lo menciona Padilla (2010):

Así, las consecuencias de la enfermedad, que se llamarían discapacidades —desviaciones de la normalidad de la estructura o función de la salud corporal o mental—, podrían entenderse y manejarse aplicando el mismo modelo. Ante esta problemática se derivan medidas terapéuticas o compensatorias habitualmente de tipo individual. (p. 402)

Modelo social: el cual explica este como un asunto de derechos y participación, donde se entiende la discapacidad como una construcción social. Como lo menciona Verdugo (2003):

El modelo social defiende que la concepción de la discapacidad es una ‘construcción social’ impuesta, y plantea una visión de la discapacidad como clase oprimida, con una severa

crítica al rol desempeñado por los profesionales y la defensa de una alternativa de carácter político más que científico. (p.235)

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, ha sido un instrumento de vital importancia a la hora de visibilizar a esta población, pues les permite gozar de los derechos humanos, de las libertades fundamentales, de proteger su dignidad, entre otras cuestiones que benefician la calidad de vida. El documento hace referencia a dichas personas como aquellas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Organización de Naciones Unidas, 2014).

Modelo de las minorías colonizadas: es también llamado político- activista, este concibe al individuo como miembro de una minoría que ha sido vulnerada, pero que aún tiene una deficiencia, como lo menciona Padilla (2010):

El modelo de las minorías colonizadas o político-activista de la discapacidad es semejante al de discapacidad social; no obstante, incorpora las luchas por los derechos de las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, se considera a la persona discapacitada como sistemáticamente discriminada, marginada y explotada por la sociedad, esto es, miembro de un grupo minoritario. La posición del discapacitado dependería de la población y del abandono social y político en el que se encuentran, y el problema estaría básicamente en la incapacidad de la sociedad para responder a las necesidades de las personas con discapacidad. (p. 405)

Modelo universal: este entiende la discapacidad como una característica intrínseca del ser humano, ya que todos posiblemente podemos adquirir una a lo largo del ciclo vital como lo menciona Padilla (2010):

Este modelo dice que todos los seres humanos tenemos capacidades y falencias. Ningún ser humano posee todas las habilidades que le permitan adaptarse a las diversas demandas que la sociedad y su entorno le plantean. La incapacidad es relativa y requiere ser contextualizada en un ambiente determinado y en un individuo dado. De esta manera, el paso de una capacidad a la discapacidad estaría determinado por el contexto sociopolítico

y cultural, en el cual se mueve un individuo con ciertas características psicológicas, físicas y sociales. (p. 407)

Modelo biopsicosocial: entiende que la discapacidad comprende tres factores fundamentales: el biológico, el psicológico y el social y, que estos factores pueden influir sobre el desempeño de una persona con discapacidad, como lo expresa Padilla (2010):

Este modelo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona. En este se requiere integrar los modelos físico, psicológico y social con una visión universal de la discapacidad; clasificar y medir la discapacidad, y utilizar un lenguaje universal, neutro y positivo al momento de definir y clasificar la discapacidad. (p. 407)

Llegados a este punto, es necesario precisar que los anteriores, son modelos clásicos de las concepciones de discapacidad. Es así como en la actualidad han emergido nuevas teorías críticas, que se desarrollan a continuación:

Teorías Crip: El término crip traducido al español significa “tullido” o “lisiado”, siendo esta una forma peyorativa para referirse a las personas con discapacidad. A su vez, este término lo apropian las mismas personas a las que estigmatiza y funciona para muchos como una marca de fuerza, de orgullo y de desafío. Crip, ofrece un modelo cultural de la discapacidad, que cuestiona al médico y social, siendo este más generativo y políticamente radical que un modelo social que es solamente reformista y no revolucionario (Moscoso & Arnau, 2016).

Capacitismo: Término proveniente del inglés ableism y originario de los EE. UU y Reino Unido en las décadas de 1960 y 1970. En este modelo, la discapacidad es devaluada, dado que existen patrones que promueven el ideal de un cuerpo humano estandarizado y normado, lo que en la sociedad se considera “normal” (Oesterheld & Fuente-Alba, 2021). Además, Campbell (2001) definió capacitismo como:

Es una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano. En consecuencia, la discapacidad es interpretada como una condición devaluante del ser humano. (p. 44)

Diversidad funcional: Este término fue propuesto por Romañach & Lobato (2005), esta es la primera denominación en la historia en la que no se da un carácter negativo a la discapacidad, si no que se hace énfasis en su diferencia o diversidad. Este concepto que propone el Foro de Vida Independiente pretende:

Hacer hincapié en el hecho obvio en que los seres humanos somos sujetos/”as” morales de pleno derecho desde nuestra diversidad y diferencias, motivo por el que desde el nuevo “modelo social o vida independiente”, y teniendo la perspectiva de los derechos humanos como referente, una nueva teoría crítica surge para examinar y analizar los discursos dominantes de la bioética contemporánea. (Romañach & Arnau, 2006, p. 1)

Finalmente, realizar la anterior conceptualización sobre discapacidad permite tejer, en el presente ejercicio investigativo, los conceptos occidentales tradicionales y contemporáneos en relación a los saberes y prácticas ancestrales de las Comunidades Indígenas.

4.3. Educación especial

En la Educación Especial confluyen diversas disciplinas que aportan a la construcción de discursos, posiciones y oposiciones que han orientado las prácticas educativas para las poblaciones con discapacidad. A través de la historia, esta ha tenido innumerables cambios y transformaciones que han permitido su evolución epistemológica, concepciones teóricas y prácticas, que ha sido relevantes en todo el mundo (Vélez & Manjarrés, 2020).

A continuación, se contextualizará brevemente una parte de la historia sobre las definiciones que se le han otorgado a la educación especial teniendo como marco general los contextos mundial y latinoamericano.

- La primera vez que hicieron referencia a la definición de esta, fue con las palabras de García (1960) citado en Vélez & Manjarrés (2020) quien aseguró que es la “acción pedagógica cuya finalidad no está en curar las deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene”. (p. 322)

- Luego fue Zavalloni (1973) citado en Vélez & Manjarrés (2020), menciona que la “Pedagogía especial es la ciencia de las dificultades psíquicas, de los retrasados y de las perturbaciones de cualquier clase en el desarrollo biológico y psicosocial de cualquier niño o joven, considerados desde la perspectiva educativa y didáctica” (p.11)
- También encontramos que, Giné (1987), el cual es referenciado en Vélez & Manjarrés (2020) es la “Actuación educativa que cada niño requiere de acuerdo con sus características y circunstancias personales, para acceder a los fines generales de la educación: el máximo crecimiento personal y social”. (p.87)
- Por otra parte, Sánchez (2001) citado en Vélez & Manjarrés (2020), alude a la educación especial como “la educación integrada dentro de la educación ordinaria, que tiene características particulares puesto que, se dirige a sujetos excepcionales, sujetos que por defecto o exceso han de participar en programas especiales para su integración en la escuela ordinaria”.
- También, Yarza (2011) hace referencia a la educación especial como un campo multidisciplinar de problemas o un campo plural de conocimientos y saberes sobre los procesos, prácticas y fenómenos educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos relacionados con sujetos en situación de discapacidad y, en sus múltiples articulaciones, con otras subjetividades minorizadas y excluidas. (p.7)
- Finalmente, en el año 2015 desde la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, fue definida como campo de estudio, por cuanto se ocupa de la producción y reproducción del conocimiento de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos relacionados con los sujetos con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales, los cuales se han configurado a partir de diversos paradigmas, visiones y representaciones que, si bien han surgido a partir de hitos históricos, conviven y permanecen vigentes determinando prácticas y formas de abordaje específicas (Universidad Pedagógica Nacional, 2015).

En este recorrido histórico también encontramos que actualmente desde la serie: La Educación Especial en Colombia, se realizó en conjunto con los programas de Licenciatura en

Educación Especial del país, un análisis sobre su estado y fue plasmando en un Manifiesto (2021), reconociéndose como:

Un campo disciplinar, de saber, que se ocupa del estudio de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos para y de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, a lo largo de su trayectoria vital y en relación con los ámbitos sociales, culturales, familiares, educativos, laborales y de salud. (p.1)

También, es relevante mencionar que, en Colombia se reconocen múltiples cambios históricos, por ejemplo, los que hacen referencia a la creación de diferentes centros, establecimientos, instituciones, escuelas, entre otros, que prestaban atención a la población con discapacidad donde se han planteado diversas formas de enseñanza pensadas en las necesidades de estas personas, apostando a mejorar la calidad de vida y la participación social. En Colombia han surgido momentos históricos semejantes a los que se han vivido en el resto del mundo, aunque estos se hayan experimentado en tiempos distintos. Etapas como la era de institucionalización, de la normalización, de los procesos educativos de integración e inclusión hasta las discusiones actuales sobre estudios críticos en discapacidad.

En este sentido, este campo orienta sobre los saberes teóricos y prácticos en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, recursos educativos y didácticos para los procesos pedagógicos que se lleven a cabo en la intervención, así como los ajustes necesarios en pro de mejorar algunas condiciones para la participación e inclusión.

De esta forma, entendemos como futuras educadoras especiales la importancia de comprender aquellas formas de nombrar y de relacionarse con la discapacidad, con el fin de acompañar procesos etnoeducativos, culturales y sociales que favorezcan a las Comunidades Indígenas, siempre partiendo desde el respeto por el pensamiento ancestral y sus prácticas.

4.4. Concepciones

El origen de la palabra concepción, esta viene del latín conceptio, compuesta con el prefijo con -(unión), el verbo capere (agarrar o capturar) y el sufijo -tio (-ción, acción y efecto) (dechile.net, 2001).

En este sentido, para Echavarría & Quintero (2002):

Las concepciones son actos cognitivos internos, pero también externos y sociales. Estos actos internos permiten mantener y distribuir los recuerdos, elementos necesarios para que determinada sociedad preserve su propia herencia cultural y pueda transmitirla de generación en generación (p. 24).

Aludimos también a Simarra & Cuartas (2017) quienes definen las concepciones como las ideas que se forman en la mente de un individuo y que permiten identificar como una persona piensa algo, y de esta manera lo lleva a su práctica diaria.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, se entiende entonces por concepción la construcción de ideas, representaciones y pensamientos que realizan las personas frente a un determinado tema a través de sus experiencias, lugares en los que habitan y las relaciones establecidas con los otros.

En relación con lo anterior, en este ejercicio investigativo, pretendemos comprender las relaciones existentes entre los términos concepciones y discapacidad. Sus nociones, representaciones, percepciones y opiniones en las que se han ido configurando y apropiando las Comunidades Indígenas, en el modo concebir su relación con el otro, en este caso a las personas que tienen dicha condición.

Tejido 5. Metodología: memorias vivas

Este telar comienza con la decisión de aplicar en nuestro ejercicio investigativo la modalidad cualitativa, que según Galeano (2012):

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores que son quienes viven y producen la realidad socio-cultural. (p. 20)

Con esta modalidad podemos acercarnos a las realidades de las Comunidades Indígenas Êbêrâ a través de encuentros mediados por la palabra dulce y la interacción de saberes, donde los participantes toman una postura activa en este ejercicio.

Así pues, teniendo en cuenta que el objetivo de nuestro trabajo es comprender las concepciones de discapacidad de algunas personas pertenecientes a las Comunidades Indígenas Êbêrâ y no crear hipótesis o validar estas mismas concepciones, decidimos optar por dicha modalidad que según Galeano (2014):

La investigación cualitativa no trata de explicar si no de comprender como es la vida, como son los modos de vida, como piensan los seres humanos, como actúan entre ellos, como construyen significados sobre su propia vida, sobre su propio quehacer, sobre la relación de ellos con la naturaleza siendo una lógica de intercambio, de reciprocidad en el conocimiento.

Ahora bien, para el desarrollo de este ejercicio investigativo, nos situamos en el enfoque histórico hermenéutico, el cual se basa en el comprender diversas situaciones, concepciones, percepciones y experiencias en un contexto en particular, teniendo en cuenta los sujetos y las conexiones con la vida social y cultural (Ángel, 2011). De acuerdo con lo anterior, las personas implicadas no pueden ser estudiadas como realidades aisladas, sino desde un acercamiento a las experiencias de los participantes y, este enfoque nos permite realizar una co-creación con las

Comunidades Êbêrâ recogiendo las concepciones desde sus modos de nombrar, entender, sentir y vivir en torno a la discapacidad.

Por consiguiente, teniendo en cuenta la modalidad y el enfoque, el método elegido para el desarrollo de la investigación fue la historia oral. Según Galeano (2012) su objetivo es “una estrategia de investigación social contemporánea utilizada en especial, por la historia, y su propósito es la comprensión de procesos y situaciones sociales a partir de la creación y el enriquecimiento de fuentes testimoniales” (p. 90). En ese sentido, este método nos permite escuchar las voces de algunas personas pertenecientes a las Comunidades Indígenas Êbêrâ, reconociendo sus luchas, sus saberes y prácticas culturales.

5.1. Técnicas de recolección de información

En el desarrollo de este ejercicio de investigación, se emplearon distintas técnicas que nos permitieron la recolección de la información:

- Revisión documental:

Esta técnica nos permitió establecer relaciones y discrepancias frente a las concepciones sobre la discapacidad de algunas personas pertenecientes a la Comunidad Indígena Êbêrâ, quienes fueron los co-creadores en este ejercicio investigativo, permitiendo una interpretación de cada uno de sus relatos. Es una técnica en donde se recoge información que ya está documentada o escrita sobre un tema determinado, con el fin de relacionar indirectamente o directamente esta información con el tema de la investigación que se está llevando a cabo y, permitiendo conocer el estado actual del conocimiento sobre ese tema (Hurtado de Barrera, 2010).

Fueron cuentos, cantos, documentos, espacios de armonización, historias y videos de los cuales obtuvimos información relevante sobre las tradiciones, creencias, visiones, prácticas, sentires de las Comunidades Indígenas y la discapacidad.

- Círculo de la palabra del curso llamado *Pensamiento Ancestral Indígena* ([Ver anexo 1](#)):

Dirigido a estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad de Antioquia (UdeA Diversa), este curso fue guiado por una persona perteneciente a una Comunidad Indígena, D.G⁶

Fueron, aproximadamente, 14 encuentros que se realizaron de manera virtual debido a la emergencia presentada por el COVID-19. Los objetivos propuestos del curso son:

- Contribuir al reconocimiento del pluralismo epistemológico en la Universidad de Antioquia, desde la escucha y acogida a otras formas de generar y validar el conocimiento, que expresan las diversas visiones del mundo, de sentir, de relacionarse entre hombres y mujeres, y de la humanidad con la naturaleza.
- Aportar elementos conceptuales y metodológicos orientados a tejer el camino hacia la valoración del pensamiento ancestral indígena en la comunidad universitaria, favoreciendo un diálogo intercultural para el reconocimiento del pluralismo epistemológico de la Universidad.

Estos encuentros se fundamentaron en cinco módulos que direccionaron las reflexiones y vivencias desde la palabra y la escucha, los cuales fueron:

- Origen de los pueblos indígenas.
- Mi historia de vida desde el vientre.
- Soy tejido, soy tejedor, tejedora.
- Cosmovisiones y cuidado de la Madre Tierra.
- Ancestralidad y saberes interculturales.

Las experiencias logradas en el desarrollo de estos módulos, fueron fundamentales en cuanto a sus aportes conceptuales y metodológicos para reafirmar el compromiso en cuanto al reconocimiento de los saberes y prácticas ancestrales de las Comunidades Indígenas.

El análisis de estos encuentros, se realizó a través del diario pedagógico. Este instrumento permitió mediante la narración, sistematizar experiencias relevantes para la construcción y reconocimiento de saberes, tal y como lo expresan Monsalve & Pérez (2012)

⁶ Por criterios de anonimato en la investigación se usarán las iniciales de los nombres de los participantes.

- Círculo de la palabra con algunas personas pertenecientes a la Comunidad Indígena Êbêrâ (entrevistas no estructuradas) ([Ver anexo 2](#)).

El círculo de la palabra, según las explicaciones de los co-creadores, es la transmisión del saber desde la narración oral, pues es la única forma de que la tradición perdure de generación en generación. Participaron tres personas indígenas pertenecientes a la comunidad Êbêrâ, practicantes de su lengua materna y saberes ancestrales y vinculados a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en calidad de docentes etnoeducadores. Dos de ellos, formados en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia y la otra docente formada en Pedagogía Infantil del Tecnológico de Antioquia. Los docentes a través de sus experiencias fomentan sus saberes ancestrales y culturales para evitar perderlo y alejarse de sus costumbres. Con ellos, se pactaron encuentros grupales e individuales donde a través de entrevistas no estructuradas, se abordaron temas como sus vivencias en comunidad, las prácticas adquiridas a lo largo de su carrera docente y los saberes ancestrales. Estas entrevistas, permiten aproximarse de una manera natural y no invasiva a los participantes del trabajo, de este modo, los investigadores pueden abordar los temas de interés de un modo espontáneo y así mismo pueden lograr que los entrevistados puedan expresar sus sentires libremente (Schettini, 2020).

5.2. Consideraciones éticas

Los criterios éticos en la investigación cualitativa representan una condición esencial en las diferentes etapas y en armonía con los métodos, enfoques, técnicas, etcétera que estén siendo utilizadas tanto para la recolección como para el análisis de la información. Para los efectos de este ejercicio, existe una relación cercana entre las investigadoras y los participantes. De acuerdo con Noreña et al. (2012) esta relación debe estar “mediada por un asunto de rigor y ética, que otorgue credibilidad, confiabilidad, veracidad, relevancia, consistencia y validez a la investigación científica” (p. 267). Las consideraciones éticas, están enmarcadas dentro de una ética kantiana en la cual “los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos, pero nunca como un medio para conseguir algo” (p. 270).

Dado que este trabajo contempla aspectos como información basada en datos e información sobre algunas personas, información sobre sus procesos, narraciones íntimas y privadas, entre otras, se contemplaron algunos aspectos éticos, como pertinencia y valor social de la investigación que

aporten al campo del saber desde la problemática planteada, criterios de inclusión de participantes teniendo en cuenta sus características, procesos y medios adecuados para la captación y cohesión de la información al cuerpo de la investigación.

Dicho esto, para cada una de las fases del trabajo de campo, cada uno de los anteriores elementos mencionados, contaron con el debido consentimiento informado que se entregó a los participantes, el cual actúa como mecanismo implementado para la protección de la confidencialidad de la información y privacidad, intimidad e integridad.

Tejido 6. Resultados: enlazando tejidos

6.1. Comunidades Indígenas: territorios pluriculturales

*Y de juguetes te regalaré el sol y las estrellas,
el trinar de las aves y la frescura del río, todas las flores son para ti
y se multiplicarán cuando las compartas, y podrás jugar con las nubes
y los atardeceres, podrás convertirte en luciérnaga o mariposa,
podrás sentirte tierra jugando a humano, podrás crecer
con los árboles buscando la luz.*

Chamalú (2017, p. 11)

En este apartado se presenta un panorama sobre los saberes ancestrales escuchados, desde el curso de Pensamiento ancestral indígena (Cabildo Indígena Universitario de Medellín y UdeA Diversa) y las entrevistas realizadas a tres maestros (vinculados a una Institución Educativa) pertenecientes a Comunidades Indígenas Êbêrâ.

El curso plantea los siguientes objetivos el reconocimiento del pluralismo epistemológico en la Universidad de Antioquia, desde la escucha y acogida a otras formas de generar y validar el conocimiento, que expresan las diversas visiones del mundo, de sentir, de relacionarse entre hombres y mujeres, y de la humanidad con la naturaleza. Y aportar elementos conceptuales y metodológicos orientados a tejer el camino hacia la valoración del pensamiento ancestral indígena en la comunidad universitaria, favoreciendo un diálogo intercultural para el reconocimiento del pluralismo epistemológico de la Universidad. (Facultad de Educación - Centro de extensión, 2021).

Se evidenció el cumplimiento de los objetivos propuestos por el curso que encaminaron en todo momento las conversaciones, esto se reflejó en los aportes de los participantes tanto de vivencias individuales como colectivas; es decir, se complementaban algunos temas desde las tradiciones de otros grupos, no solo desde los Êbêrâ, ya que, asistían varias personas pertenecientes a otras Comunidades Indígenas y no indígenas. En el espacio de armonización final, cada uno expresó los aprendizajes alcanzados a través de poemas, escritos, dibujos, pinturas, fotografías, donde se evidenció el respeto a este acercamiento sobre los saberes ancestrales. Por ejemplo, una de las personas asistentes al curso, utilizó la metáfora de un abuelo Mhuysqa, quien decía “la semilla es sembrada y para nacer necesita de los cuatro elementos: fuego, agua, aire y tierra; el ser

humano para crecer también necesita de ser cultivado”, debemos cultivar nuestro pensamiento con buena semilla, cultivar nuestra palabra para que sea dulce y cultivar nuestros actos para ser coherentes. Fue así como estos encuentros dejaron reflexiones sobre lo valioso de reconocer, aceptar y valorar las riquezas de los territorios pluriculturales que se encuentran en nuestro país.

En cuanto a las entrevistas antes señaladas, realizadas a los tres maestros, se pudo evidenciar que estos saberes constituyen su vida, su identidad y la forma como interactúan con su entorno. Dichos conocimientos provienen de indígenas mayores, sabedores, abuelos y padres; que, a través de la palabra dulce, entendida como palabra de sabiduría, palabra intencionada, que comparten a la comunidad va guiando el actuar de los miembros de generación en generación.

Los encuentros realizados con nuestros co-creadores, permitieron que en el análisis de la información encontráramos un concepto fundamental que nos permitió nombrar este capítulo “territorios pluriculturales”, pues en las entrevistas ellos hicieron alusión al “territorio” de manera reiterativa. Para la comprensión de este nos acercamos a Echeverri (2004), quien expresa que “en un sentido político- jurisdiccional, se entiende como el espacio geográfico que define y delimita la soberanía de un poder político” (p. 260), ayudando al relacionamiento al cual queremos llegar: entender el territorio como un espacio que se teje en el encuentro con los otros.

También, retomamos a Augé (1992) quien, desde una perspectiva antropológica, manifiesta:

La fantasía de los nativos es la de un mundo cerrado fundado de una vez y para siempre que, a decir verdad, no debe ser conocido. Se conoce ya todo lo que hay que conocer: las tierras, el bosque, los orígenes, los puntos notables, los lugares de culto, las plantas medicinales, sin desconocer las dimensiones temporales de un estado de los lugares en el cual los relatos de origen y el calendario ritual postulan su legitimidad y aseguran en principio su estabilidad. Dado el caso, es necesario reconocerse en él. (p. 51)

En relación con lo que plantean los autores anteriores en sus significados de territorio, permiten tener un indicio sobre las comprensiones de este concepto en las Comunidades Indígenas Êbêrâ, viéndose plasmado en la imagen 1 el principal territorio sagrado para ellos, es decir, la primera relación que tejen estas personas es en el vientre con la madre.

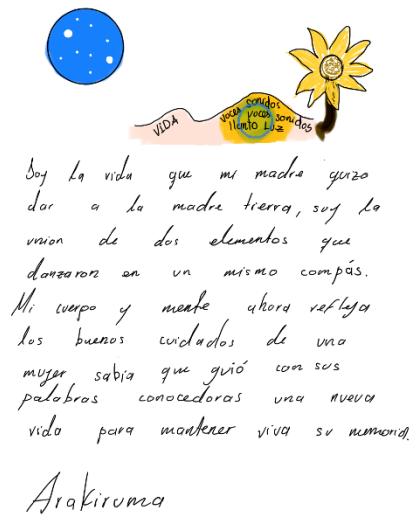


Imagen 1. Realizado por Carolina Monsalve (2021) para el curso de Pensamiento ancestral.

De acuerdo con Green (2021) las comunidades conciben el cuerpo como primer territorio de vida, es por ello que debe haber un equilibrio entre las dimensiones espirituales y físicas (curso de pensamiento ancestral). Por otra parte, Patiño (2021) en su diario pedagógico *“Para las comunidades el Buen Vivir es la adecuada relación material y espiritual con la Madre Tierra, es por ello que sus territorios son espacios sagrados”*. Entendemos el cuerpo como territorio no solo desde una cuestión biológica de la vida que se está formando, sino que al mismo tiempo se va constituyendo por las experiencias de la madre durante el tiempo de gestación, que le permiten a la criatura conectarse con ella desde la espiritualidad y la emocionalidad. Luego, ya estando en el mundo podrá crear y hacer contacto con los demás cuerpos-territorios y esto se da en la medida en que crece, se alimenta, se relaciona, se reproduce, se transforma, entre otros.

Podríamos decir entonces, que el cuerpo como territorio es sagrado para las comunidades por las múltiples relaciones que se tejen entre humanos, naturaleza y espíritus, consolidándose en la búsqueda del equilibrio y la armonía desde la ley de origen⁷. De esta manera, las comunidades se rigen por esta ley, como lo menciona D.G (2021) *“tratan la sabiduría y los conocimientos antiguos, dejados por los abuelos, para cumplir el orden en todos los aspectos de la vida como un*

⁷ Ley de Origen, la cual representa para ellos la ciencia tradicional de la sabiduría y del conocimiento ancestral para el manejo de todo lo material y lo espiritual, con esta garantizan una armonía en su territorio y cuidan las relaciones de todos los seres vivos y la naturaleza (ONIC, 2007) .

saber en espiral que va y viene” (Círculo de la palabra en el curso pensamiento ancestral indígena, 2021)



Imagen 2. El despertar. Realizado por Carolina Patiño (2021) para el curso Pensamiento ancestral indígena.

En esta instancia, realizamos una posible conexión entre las plantas y el cuerpo-territorio, por la importancia que representan para la población, siendo primordiales en la vida cotidiana de ellos, utilizadas como protección, cuidado y prevención en dimensiones físicas (cuerpo) y espirituales por medio de tomas, baños y espacios de armonización colectiva.

Fue así, como en el curso (pensamiento ancestral) varios participantes nombraron plantas medicinales y sus usos, acá nos permitimos mencionar algunas de ellas:

La albahaca: limpia los diferentes espacios que habitan las personas, incluyendo su cuerpo.

El tabaco: se hace uso de esta planta en las diferentes ceremonias y para los círculos de la palabra, donde las personas deben tomar decisiones importantes.

El ají: planta complementaria poderosa o mágica que siempre acompaña a las personas de la comunidad indígena Êbêrâ.

La coca: representa para los indígenas la fuerza, la vida, es un alimento espiritual que les permite entrar en contacto con sus divinidades.

Las plantas y representaciones ayudan a las personas de las comunidades a proyectarse, hacer curaciones y a mantener la relación sana con el territorio.

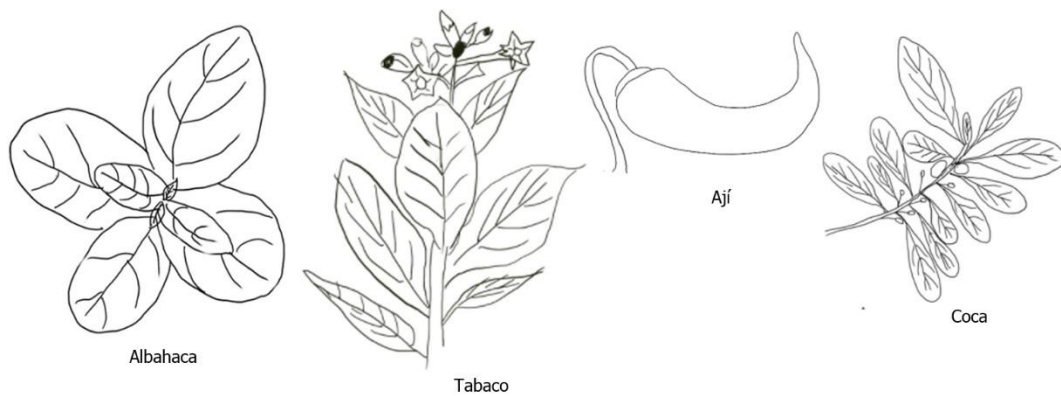


Imagen 3. Dibujos realizados por Carolina Monsalve y editados por Carolina Patiño (2021)

En esta misma línea de argumentación, cabe mencionar que el cuerpo como territorio también es el reflejo de las angustias, luchas y resistencias que han tenido estas comunidades a lo largo de los años por los innumerables tipos de violencia a los que han sido sometidos en un sistema de poder capitalista y colonialista, por lo cual han buscado desde diferentes espacios alzar la voz manifestando sus experiencias de participación y reconocimiento.

Este cuerpo como territorio y como resistencia, se ha visto consignado en varios textos, investigaciones e incluso documentales que han permitido también la reflexión y el acercamiento a esta población. Por ejemplo, según el Centro Nacional de Memoria Histórica-Organización Nacional Indígena de Colombia (2019), encontramos:

El registro histórico de la América aborígen muestra una situación completamente distinta: los Pueblos Indígenas fueron y siguen siendo, en su gran mayoría, maestros de la adaptación. Han sabido mantenerse en pie (en pie de lucha, incluso) contra toda adversidad y los incansables embates del proyecto “civilizatorio” y, tanto más, “conquistador”. (p.59)

Al igual que en las Comunidades Indígenas, los procesos de reivindicación y resignificación se evidencian fuertemente en la historia de la discapacidad, pues estas personas emprendieron también luchas contra las comprensiones sobre el cuerpo normativo que han sido impuestas socialmente, queriendo clasificar de esta manera lo normal y lo anormal, lo funcional y no-

funcional, lo bello y lo feo; creando estereotipos de un modelo de cuerpo que no se ajusta a lo único y diverso de cada ser humano.

Desde de las teorías críticas de la discapacidad se cuestiona el capacitismo, el cual alude al cuerpo de las personas con discapacidad de una manera discriminatoria, desvalorizadora y despectiva, determinando las capacidades de cada sujeto desde una perspectiva que ha pretendido definir quién es educable y quién no, quién es productivo y quién no, quién es deseable y quién no. Asimismo, retomamos a Maldonado (2020), quien refiere:

La integridad corporal obligatoria produce la discapacidad en términos de falta, degeneración, deficiencia y tragedia, la vuelve foco de acusaciones, injurias y rehabilitaciones, creando la expectativa del cuerpo íntegramente productivo –bello, sano, completo y funcional– como la figura válida y el capital deseable dentro de un conjunto de decisiones económicas y políticas interesadas en ostentar los criterios de autosuficiencia, competencia, rendimiento y optimización como horizontes de sentido de la cultura capacitistas. (p. 51)

Teniendo en cuenta lo anterior, se promueve entonces un único patrón de cuerpo, ese que es sano, hábil, perfecto, bello, proporcional y que puede desempeñarse en la sociedad. Es por esto, que las personas con discapacidad han tenido históricamente luchas semejantes a las comunidades indígenas, haciendo visibles las resistencias por las que vienen transitando. Los estudios críticos sobre discapacidad simbolizan en sí dichas luchas, en el reconocimiento de sus cuerpos y funcionalidades, pasando por transformaciones sociales que permiten, a estos sujetos, asumir su identidad propia con dignidad.

Es entonces, como en las Comunidades Indígenas Êbêrâ a través del cuerpo expresan su identidad y se comunican con su entorno, estableciendo una relación fundamental con la Madre Tierra, por medio de sus costumbres se dedican a cuidarla, cultivarla y ofrendarla por los beneficios materiales y espirituales recibidos de ella. En este sentido, D. G (2021) plantea el ritual que hacen en su comunidad para los recién nacidos:

Cuando se da el nacimiento de la nueva criatura, el cordón umbilical se sumerge en una mezcla de achiote para prevenir que los espíritus le puedan causar algún tipo de daño o

enfermedad y cuando el ombligo del niño se cae lo siembran en forma de ofrenda a la tierra para que haya fertilidad y buenos cultivos. Incluso, toman agua de luna llena con el fin de ayudar a la mujer a mantener su útero sano. La luna llena con mayor poder de sanación es la novena del año, alrededor de esta se hacen diferentes rituales y ofrendas para la fertilidad de la tierra. (Diario pedagógico, Monsalve, 2021)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que el cuerpo como territorio en la comunidad también es una forma de reinventarse los modos de ser y estar en el mundo como indígenas, avivando prácticas o rituales culturales que realizan a lo largo del ciclo vital, ya sea para celebrar la vida, de carácter medicinal y curativo de enfermedades, para combatir males, entre otras situaciones en común que se generan a partir de sus necesidades, propias y colectivas.

Es así como aludimos a D.G (2021), donde expresa que “*al nacer un niño o niña Êbêrâ el Jaibaná es quien se encarga de darle un nombre y este se recibe dependiendo de las características y condiciones en las que nació*” (Círculo de la palabra en el curso pensamiento ancestral indígena, 2021), entonces darle significado a ese nombre y la interacción con él permiten hacer una relación con el territorio, las cuales le dan forma a ese cuerpo indígena.

Otro de los rituales compartidos en el curso de pensamiento ancestral, relacionado con las mujeres de la comunidad y la “primera luna”, o sea su primera menstruación, D.G (2021) compartió:

la niña es aislada por doce días, mientras sus padres preparan el “Jemené⁸”, en el que serán invitados familiares y otras personas de la comunidad. La llegada de la menstruación está asociada en la misma comunidad, con la preparación para dar a luz una nueva vida. Se trata de que la mujer durante este tiempo cuide de ella y de sus pensamientos para poder traer al mundo vidas sanas y fuertes (Círculo de la palabra en el curso pensamiento ancestral indígena, 2021)

Esta práctica se instaura como una forma de reivindicación de lo que significa ser mujer, les enseñan el poder, la conexión y la sanación espiritual que les permite estar en armonía. Desde

⁸ Ritual del Jemené: ritual que realizan en las Comunidades Indígenas Êbêrâ después de la primera menstruación de la mujer (Martínez & Sáez, 2018).

este relato se destaca entonces el papel fundamental que tiene la mujer indígena en su comunidad, territorio, familia y hogar, pues son reconocidas como las guardianas y protectoras de la permanencia de su cultura.

A su vez, el canto y la danza que realizan los Êbêrâ se constituyen como parte de sus rituales, así lo expresó Patiño (2021) en su diario pedagógico “*la danza y el canto son una forma de recrear la espiritualidad, de revitalizar lo que se lleva en el corazón*” (recuperado del documental sobre el buen vivir, proyectado en el curso pensamiento ancestral indígena) permitiendo fortalecer la identidad de la cultura. Además, teniendo en cuenta lo que hemos venido desarrollando en este capítulo sobre el cuerpo como territorio, hacemos relación al movimiento, al sonido y al sentir. Por ejemplo, los Jaibaná también representan un rol especial en la comunidad, se encargan de realizar ciertos cantos y según J.T (2021) poseen dones que ayudan a direccionar en ámbitos de bienestar físico, material y espiritual a las demás personas:

La espiritualidad y la cosmovisión es lo que ellos ven, un jaibaná cuando sueña algo, no es lo mismo a lo que yo sueño, porque yo no tengo no poseo nada, si yo tuviera algo de la espiritualidad de los jaibaná, una partecita, yo puedo tener sueños, pero no es lo mismo porque para ellos ese sueño tiene un significado y predice algo, es decir, es lo que ellos ven más allá de la comunidad por la espiritualidad que poseen. (Entrevista, 2021).

Por otro lado, queremos hacer alusión al territorio-geográfico de las comunidades, pues ha sido un dato relevante en los encuentros con los participantes de este ejercicio investigativo. Así, narran sus lugares de origen dotándolos de múltiples sentidos, B. V (2021) menciona:

Está ubicado entre mediación de Jardín y Andes, por el suroeste, esa comunidad se llama Karmata rua cristianía, anteriormente se llamaba Karmata rua, pero llegaron los colonizadores y los católicos, dijeron que se tiene que llamar cristianía, ahora se ha rescatado ese nombre de Karmata rua, entonces se identifica más fácil como Karmata rua cristianía y de etnia chamí. (Entrevista, 2021)

También J.T (2021) “*soy Êbêrâ Chamí del resguardo indígena Marcelino Tascón del municipio Valparaíso*”. (Entrevista, 2021)

Como lo mencionábamos al principio de este apartado, la definición de territorio es algo que va más allá de referirse solo a lo físico, es la relación que se teje con el entorno, la tierra, los demás seres, la apropiación de la cultura estrechamente vinculado a lo que son sus fuentes de supervivencia con las diferentes actividades que desarrollan, por ejemplo, el cultivo, siendo prácticas -entre otras- identitarias de la comunidad.

En uno de los encuentros que se realizaron con los docentes indígenas, una de las maestras narraba sobre su proceso de adaptación a la ciudad, lo que significó para ella dejar su territorio, así lo expresó B. V (2021):

Me dio muy duro al principio, pues uno que es del campo que no está tan adaptado a vivir en la ciudad, en tanta bulla, entonces salirme de mi comunidad fue muy difícil hasta me quería renunciar... no es fácil tener la familia lejos, aunque vivir solo es rico y todo, ser independiente, pero a ratos a uno le hace mucha falta la familia y pues por lo menos tengo la facilidad de ir cada mes donde ellos, quedarme un fin de semana y ya me acostumbré a estar sola. (Entrevista 2021)

Asimismo, en las conversaciones manifestaban la importancia de mantener su identidad en la ciudad, a pesar de la imposición occidental a la que les ha tocado enfrentarse en su día a día, un ejemplo de ello es revelado por B.V (2021):

Llegan aquí, aprenden a pasar los semáforos, algunas veces hasta ellos hacen parar al carro, ponen la mano a la mitad de la calle. Con lo anterior, es donde uno se pone las normas de ciudad y las normas de nuestro resguardo, hacer un cuadro comparativo, y retomar en la ciudad lo que nos sirve para la vida, cómo nos vamos a defender, así mismo con las normas del resguardo, intentando tener un equilibrio que permita conservar la identidad propia, la lengua materna, las costumbres, la danza, el tejido, alrededor de estas cositas vamos trabajando la cultura Indígena. (Entrevista 2021)

Finalmente, a lo largo de este capítulo después de caminar, conversar con los participantes pertenecientes a Comunidades Indígenas Êbêrâ, de sentir su fuerza en la palabra, su vitalidad, se entretejieron algunas relaciones en cuanto a territorio físico, corporal y simbólico, develando elementos que posibilitaron el acercamiento y el reconocimiento a la diversidad y pluralidad de esta población. Además, estas relaciones en cuanto al territorio nos permiten, como educadoras especiales, acompañar a las personas con discapacidad en la reivindicación a través de actos de empoderamiento, fuerza y resistencia, esto desde un enfoque de derechos como se menciona en el artículo 3 de la convención de las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2014), donde se resalta la importancia de la dignidad, la toma de decisiones, la independencia, la no discriminación, la aceptación de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades, el derecho a preservar su identidad, entre otros aspectos que promueven el respeto por sus diferencias.

6.2. Discapacidad y educación especial: desde una perspectiva “kapunía”

*Yo nací sin piernas, sin embargo, tengo los pies
en la cabeza porque he podido desarrollar mi inteligencia;
eso me ha ayudado a salir adelante, a defenderme en la
vida y a ayudar a mi comunidad.*
Berichá (1992, p. 9)

En este capítulo pretendemos continuar entretejiendo los aprendizajes que se han dado durante el desarrollo de esta investigación, en este sentido, nos acercarnos a la comprensión de las concepciones sobre la discapacidad. Adicionalmente, abordaremos esas relaciones encontradas entre algunos de los modelos explicativos de la discapacidad desde una perspectiva occidental y las concepciones indagadas en algunas personas de las Comunidades Indígenas Êbêrâ encontradas durante la construcción del presente trabajo.

Se hace referencia al término “*Kapunía*” porque en algunas comunidades nombran de esta manera a quienes no pertenecen a la comunidad. En sus relatos, ellos y ellas dieron cuenta que esta palabra tiene su origen en la colonia de “hormigas arrieras” en la cual existe una especie de hormiga que es mucho más grande. Así lo menciona D.G (2021):

Kafur significa hormiga arriera más grande, y la llamamos así porque la hormiga grande a veces anuncia cosas, sean buenas o malas. Así como pasó en los tiempos de la colonización. (Círculo de la palabra, pensamiento ancestral, 2021)

En el capítulo anterior, las Comunidades Indígenas Êbêrâ entienden el cuerpo como territorio y el cuidado del cuerpo como uno de los trabajos principales asignados a la mujer, dado que es este el primer lugar donde se crea y desarrolla un nuevo ser, puesto que depende de sus buenos pensamientos y prácticas durante toda su vida, el dar a luz a seres fuertes, incluso desde su cosmovisión se piensa que cuando la mujer está en embarazo, no puede encontrarse con serpientes, ya que esto podría traer consecuencias para el bebé, así lo mencionó D.G (2021):

se tiene la concepción de que si una mujer durante el tiempo de gestación ve culebras su hijo puede tener algún problema al nacer. (Círculo de la palabra en el curso pensamiento ancestral indígena, 2021)

Con relación a la concepción de discapacidad, nos damos cuenta sobre dos aspectos que permiten observar la asociación que existe en cuanto al termino entre los resguardos: La Albania, Karmata Rúa Cristianía y Marcelino Tascón, ubicados en los departamentos de Caldas y Antioquia:

La discapacidad como asunto mágico religioso: Es posible también entenderla desde aquellas formas de castigo por malos comportamientos al no seguir las diferentes instrucciones de sus mayores y sabedores, o por tener pensamientos malos que no provengan del corazón. Así como lo expresa J.T (2021):

Yo lo que siempre he escuchado desde mis ancestros es que es como un castigo, pero antiguamente, ya no, decían que era un castigo de dios, hasta incluso en estos días una mujer ya adulta, ella en su relato decía que el papá siempre le decía que era un castigo de dios lo que ella se lo produjo. (Entrevista, 2021)

Como se mencionó anteriormente, también lo pueden relacionar con encuentros entre la mujer y la culebra, dado que se tiene la idea de que el espíritu de esta especie es demasiado fuerte. Esto se puede asociar con el modelo de prescindencia en el cual hacen referencia a la discapacidad como una cuestión causada por un castigo divino que está relacionado con los malos comportamientos. En este sentido, Pérez & Chhabra (2019) dicen que, “el modelo tradicional,

moral o religioso es el más antiguo y está basado en creencias religiosas. En este modelo la discapacidad es vista como un defecto causado por un fallo moral o un pecado” (p.10) por lo que está ligada a sentimientos de vergüenza. Toda la familia pasa por dicho sentir porque uno de sus miembros presenta esta condición, de modo que las familias se ven forzadas a ocultarlas, apartándolas de la escuela y excluyéndolas de cualquier posibilidad de desempeñar un papel activo en la sociedad.

En la actualidad se siguen perpetuando algunas prácticas relacionadas con el modelo de prescindencia. El aislamiento de las personas con discapacidad también es parte de las realidades que pueden vivir las mismas. De modo que las formas de relacionarse con la discapacidad, en diferentes resguardos es optar por el encierro, ya que por pena de los padres y por no sentirse juzgados por la comunidad, muchos eligen esconder a sus hijos y aislarlos de la sociedad. Como se pudo evidenciar mediante la palabra de A.T (2021):

En mi resguardo, yo en ese tiempo era muy niña. Tenía una vecina con un niño con discapacidad motora. A él nunca lo sacaron para llevarlo a una escuela, permanecía en la casa todo el tiempo; no lo sacaban así sea a los otros municipios cercanos. (Entrevistas, 2021)

La discapacidad como otra forma de habitar el mundo: En las comunidades indígenas Êbêrâ es posible relacionar la discapacidad como un asunto de funcionalidad, es decir, cuando las personas no se ven impedidas para desarrollar sus actividades de la vida diaria no son consideradas con una discapacidad Monsalve (2021):

También existen casos dentro de algunas comunidades en donde no se relaciona la persona con alguna carencia, como la ausencia de una extremidad o una discapacidad visual, ya que el padre de D.G jamás se vio limitado para realizar las tareas de la vida cotidiana. (Diario pedagógico, 2021)

Lo anterior llama especialmente la atención, ya que las personas con discapacidad también cumplen labores importantes dentro de la comunidad, por ejemplo, en las labores de la siembra, así como lo hacía el padre de D.G, un hombre con discapacidad visual; pues es un trabajo que implica una gran responsabilidad. La chagra o huerta, ha sido vista como un lugar sagrado en las

comunidades, porque es el espacio donde se encuentra la alimentación y las plantas medicinales. El que las personas con discapacidad cultiven la tierra puede significar una participación y un rol reconocido dentro de las dinámicas comunitarias, y esta manifestación tiene relación directa con las compresiones derivadas del modelo social.

Es así como nos damos cuenta de esas otras formas de sentir, así como se hace desde la ley de origen⁹ de las comunidades, mencionada por D.G (2021):

Somos las experiencias que hemos tenido, existen otras formas de ver, sentir y vivir el mundo... desde nuestra ley de origen también es posible sentir desde el corazón. (Círculo de la palabra en el curso pensamiento ancestral indígena, 2021)

El reconocimiento de estas prácticas y cosmovisiones tiene como fin respetar, cuidar lo espiritual y la conexión que se genera en el entorno que habitan las personas indígenas para mantener viva su cultura y la tierra misma.

Ahora, en nuestra condición de Kapunías o extranjeras a las Comunidades Indígenas, pretendemos relacionar nuestra concepciones occidentalizadas y teóricas de la discapacidad con el pensamiento ancestral sobre ella, siendo el modelo de prescindencia el primero históricamente abordado desde la cultura occidental, que relacionaba la discapacidad con un castigo a los padres por haber cometido algún pecado. Toboso & Arnau (2008) expresan que la explicación de las causas de la discapacidad era religiosa y dependiendo de la sociedad, este era atribuido a pecados cometidos por los padres o por una alianza rota con los antiguos dioses, Además, se consideraba que al presentar alguna discapacidad no se tendría una vida digna y que se era una carga para la sociedad y para los padres.

La discapacidad entonces tenía sus orígenes en las causas religiosas, tal y como lo mencionamos en capítulos anteriores, se puede evidenciar como en las Comunidades Êbêrâ también se piensa desde su cosmovisión que esto es un castigo por no haber tenido buenas prácticas

⁹La Ley de Origen es la ciencia tradicional de la sabiduría y del conocimiento ancestral indígena para el manejo de todo lo material y lo espiritual. Su cumplimiento garantiza el equilibrio y la armonía de la naturaleza, el orden y la permanencia de la vida, del universo y de nosotros mismos como Pueblos Indígenas guardianes de la naturaleza. Asimismo, regula las relaciones entre los seres vivientes, desde las piedras hasta el ser humano, en la perspectiva de la unidad y la convivencia en el territorio ancestral legado desde la materialización del mundo. (CRIHU, 2013, p. 1)

y relaciones con su entorno durante su vida, incluso puede ser un tema del cual no se hable, como lo dijo desde la palabra respetuosa o bien llamada palabra dulce B.V (2021) dice:

Y no voy a hablar de muchas comunidades indígenas, solo de la mía... En cuanto a la discapacidad en las comunidades indígenas no es un tema que se toca. (Entrevista, 2021)

Así, el silencio es la causa del rechazo o juzgamiento que puedan tener los padres por parte de las personas pertenecientes a la misma comunidad, dado que así lo mencionó B.V (2021):

De que estas familias no se sientan intimidados por las otras, o que de que se van a sentir rechazados porque tienes dentro del núcleo familiar un niño con cierta discapacidad, porque muchas veces encierran es al niño, ellos dicen van a burlarse de mi hijo no me lo quieren, o dirán en pocas palabras que ellos no sirven, que antes son como una carga más... (Entrevista,2021)

Es así como la vergüenza y el rechazo logran que los padres de niños o niñas con discapacidad aislen a sus hijos de la sociedad y al no nombrar la condición. Para esto Bustos (2020) dice:

En sus distintas definiciones, el silencio siempre alude a la falta, la omisión o la abstención. Refiere a prácticas en las que no es necesaria la comunicación, pero también a situaciones en las que se opta deliberadamente por no decir. El silencio deviene el custodio de aquello que no se quiere o se teme revelar; los “silencios que duelen”. Convertido en contención, el silencio duele e incluso enferma. (p.1)

Estos silencios no solo hacen que los derechos de las personas con discapacidad sean vulnerados, sino que al mismo tiempo no permiten que los padres reconozcan la condición de su hijo o hija para evaluar sus potencialidades. Otro de los co-creadores de este ejercicio investigativo, J.T (2021) menciona algo frente al modo de concebir la discapacidad en su comunidad:

Lo que pasa con las comunidades indígenas, es que muchas veces cuando un niño tiene sus dificultades o falencias, los padres de familia o los otros niños los discriminan. (Entrevista, 2021)

Las prácticas y relaciones en torno a la discapacidad dentro de esta sociedad varían, puesto que al mismo tiempo dimos cuenta que esta también puede ser comprendida desde el modelo

biopsicosocial de la discapacidad explicado por Padilla (2012) de la siguiente manera “*La discapacidad comprende tres factores fundamentales: el biológico, el psicológico y el social y, que estos factores pueden influir sobre el desempeño de una persona con discapacidad*”. (p. 407)

Siguiendo el anterior modelo, en las comunidades las personas reconocen la necesidad de comprender la discapacidad desde estos tres factores asociados a una necesidad de apoyo de profesionales en cada uno de ellos como lo hace B. V (2021):

Aquí en la ciudad yo he visto que en la familia se mueve mucho y toca puertas cuando tiene un niño así, porque este niño tiene y puede aprender de otras formas, entonces uno ve que el psicólogo, que las terapias, que el médico. Y son las familias de las que no se encierran, como las familias indígenas de tenerlos en la casa. (Entrevistas, 2021)

Asimismo, se identifica la necesidad de que estos niños sean reconocidos y que tengan un apoyo por parte de personas que puedan contribuir, no solo al desconocimiento de los padres, sino también al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y la construcción de nuevas concepciones de discapacidad. De este modo, reconoce que existen otras formas de ver, entender y funcionar en el mundo. A lo que plantea B. V (2021):

Que los niños tendrán sus habilidades para aprenderla, que esa habilidad quizás no la han desarrollado o la pueden desarrollar, llevándolo a otros espacios. (Entrevistas, 2021)

A su vez, las personas de este mismo grupo poblacional de manera indirecta hacen una vinculación con el modelo social de la discapacidad, pues este se enmarca en los derechos humanos y también sitúa la discapacidad en el entorno, tal y como lo menciona Maldonado (2006):

Es así que, desde esta perspectiva de las políticas emancipadoras, cobran importancia las concepciones sobre persona y sujeto, y los derechos humanos se ubican como los argumentos necesarios y oportunos para sacar de los límites al discapacitado y ubicarlo dentro de la sociedad como un actor social. De este modo el problema de la discapacidad no está en el individuo sino en la sociedad que lo rodea, en el contexto que lo acoge o lo rechaza (p. 1098)

Una de nuestras co-creadoras A.T (2021) opina que el medio es una barrera para la participación de la persona, ya que las comunidades al estar tan alejadas de la centralidad de la que se gobierna, son abandonadas por el estado, diciendo:

Hay una gran diferencia, un niño indígena, nace en una comunidad indígena, dígame un papá que trabaja diariamente en el monte, le va a dar muy difícil sacar una hora diaria, de traerlo en caballo y volver a venir a mediodía en caballo por él. (Entrevista, 2021)

Finalmente, B.V (2021) en su relato también plantea:

Es animar al padre, o a la familia, o al líder de buscar... apoyar al maestro, de que estas familias no se sientan intimidados por las otras, o que se van a sentir rechazados porque tienes dentro del núcleo familiar un niño con cierta discapacidad. (Entrevista, 2021)

Teniendo en cuenta los anteriores hallazgos, realizamos un paralelo frente al modelo social de la discapacidad, donde las familias de estas personas se desplazan en busca de apoyos, ayudas y oportunidades que beneficien a los sujetos con esta condición. En ese sentido, la educación es un derecho fundamental, aun así, existen diferentes impedimentos que no permiten el acceso, es así como hacemos referencia a Sánchez (2006) cuando afirma que:

La educación recae en el estado y en la amplia red de instituciones de apoyo para las personas con discapacidad, en el ámbito de una carencia económica, muchas de las carencias institucionales y sociales son suplidas por la familia, estructura básica sobre la cual recae el bienestar del individuo y red de apoyo fundamental para la persona con discapacidad. (p. 1)

Por lo anterior, las familias de las personas con discapacidad se enfrentan constantemente a desafíos de supervivencia, pues el estado no les garantiza en total medida los recursos necesarios para que tengan lo básico en su vida cotidiana. Los hallazgos no nos permiten un flujo de información mayor para vincular con el modelo social de la discapacidad, para ello se requeriría otro estudio para profundizar sobre estas posibles relaciones.

Desde las experiencias y los sentires de los maestros co-creadores, se identificaron entonces algunos casos particulares sobre cómo es concebida la discapacidad, instaurándose a partir de un modelo segregador, discriminatorio y excluyente, hasta uno social que permite tener un reconocimiento sobre las personas que tienen dicha condición en sus Comunidades, pero que hace falta en la apropiación y garantía de sus derechos. En los círculos de la palabra se logró evidenciar el interés de los participantes por realizar intervenciones (en este caso educativas) diferentes, pues han querido trasladar dichas prácticas a procesos inclusivos enfocados en la funcionalidad y

capacidad que tengan cada una las personas con discapacidad. Y también la importancia que ven en sensibilizar y capacitar a los padres de familia sobre este tema, promoviendo la creación de actitudes positivas de respeto, solidaridad, participación e inclusión social. Así como lo expresó B. V (2021):

muy rico pues que ustedes pudieran tener acercamientos con esos papás para orientarlos y sensibilizarlos en este tema de discapacidad, porque es muy importante, es que ellos no les conocen la capacidad a sus hijos, realmente a mí me encantaría organizar un encuentro. (Entrevista, 2021)

En este sentido y reconociendo la necesidad expresada de este cocreador, se identifica como urgente la participación de la educación especial “como un campo multidisciplinar de problemas o un campo plural de conocimientos y saberes sobre los procesos, prácticas y fenómenos educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos relacionados con sujetos en situación de discapacidad y, en sus múltiples articulaciones, con otras subjetividades minorizadas y excluidas” (Yarza, 2011, p.7).

La educación especial entendida como un campo de saber, posibilita otras miradas frente a la creación de nuevos conocimientos mediados por diálogos interculturales fortaleciendo los procesos educativos y pedagógicos con los saberes ancestrales. En esta perspectiva los y las educadoras especiales tendríamos un campo abierto de oportunidades para acercarnos a otras formas de enseñar, aprender, construir vínculos pedagógicos y currículos flexibles y situados en poblaciones que han sido poco abordadas desde la formación y la práctica. Esto desde el horizonte de actuación definido por las licenciaturas en educación especial del país, que nos ubica en procesos educativos, pedagógicos y didácticos en los ámbitos sociales, culturales, familiares, educativos, laborales y de salud.

Para finalizar este capítulo aclaramos que con lo anterior no pretendemos colonizar con los saberes de la educación especial las concepciones de discapacidad que se tienen en las Comunidades Êbêrâ, puesto que como lo mencionamos al inicio de este trabajo, nos acercamos de una forma respetuosa y desconocedora del pensamiento ancestral, que al mismo tiempo nos permitió aprender de estos. Además, da pistas que pueden contribuir a tener en cuenta las particularidades de cada sujeto y su contexto, para poner en marcha políticas que consideren la diversidad cultural en programas de atención a las personas con discapacidad pertenecientes a estas Comunidades Indígenas.

Tejido 7. Conclusiones: manos tejedoras

Nuestras vidas están llenas de historias tristes y alegres; pero hoy me siento realizada, he tenido mejor suerte que cualquier otra indígena porque, aunque me falten los pies no me falta la cabeza, y lo que he obtenido en los últimos años compensa mis sufrimientos y angustias; si una puerta se me cierra, pronto se me abren dos y tres, gracias a Sira y a todas las amistades que se me han presentado en el mundo de la civilización.
Berichá (p.147).

A continuación, podrán encontrar algunas conclusiones que nos deja este tejido construido con el apoyo de nuestros co-creadores:

- Este ejercicio de investigación concluyó que para las Comunidades Indígenas el cuerpo es un templo de vida al igual que sus territorios y por lo tanto son sagrados y se cultivan para crecer en armonía unos con otros. Como educadoras especiales comprender esto, nos invita a pensarnos, desde nuestro quehacer pedagógico, propuestas educativas y didácticas que permitan reconocer las diferentes formas de pensar y relacionarse de las personas en medio de los vínculos pedagógicos.
- En las Comunidades Indígenas Êbêrâ, todos sus conocimientos ancestrales son transmitidos de generación en generación, como lo son incluso en la actualidad, las prácticas en relación al cuidado de la mujer para dar vidas sanas, que se pueden relacionar con la prevención de la discapacidad, que parte del cuidado del cuerpo, el territorio y el ser respetuosos con la madre tierra, para vivir en armonía.
- Teniendo en cuenta el significado del cuerpo como territorio sagrado, nos permitimos concluir que las concepciones de discapacidad de algunas personas pertenecientes a las Comunidades Indígenas Êbêrâ, se asocian a un castigo divino como consecuencia por algún error cometido por sus padres, o también al encuentro de espíritus muy fuertes como el de la serpiente. Esta concepción de discapacidad, se ha situado occidentalmente en el modelo de prescindencia, sin embargo, con el tránsito de los años ha perdido fuerza y credibilidad,

aunque para algunas Comunidades Indígenas sigue siendo esta su creencia y entendimientos, pero que sus caminos han atravesado experiencias del modelo médico rehabilitador, a través de sus prácticas de medicina ancestral; y del modelo social, mediante la promoción de la participación en roles y perfiles de especial importancia. Es preciso señalar que los modelos explicativos no se instalan en las comunidades de forma total y definitiva.

- Algunas personas pertenecientes a las Comunidades Indígenas Êbêrâ, tienen prácticas inclusivas, debido a que cumplen papeles importantes dentro de ella, como lo es la siembra y compartir la sabiduría ancestral en caso de ser un mayor.
- La Universidad de Antioquia permite a la comunidad educativa espacios para la aproximación a diferentes culturas, mediante cursos de extensión y UdeA diversa, en nuestro caso la interacción con el curso de *Pensamiento Ancestral Indígena*, pensado en fortalecer relaciones interculturales donde medie el conocimiento y el respeto por el otro. Además, de comprender las múltiples formas de estar, ver y sentir el mundo desde la cosmovisión indígena, posibilita el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana.
- Pensar en el rol del Educador Especial desde el pensamiento de las Comunidades Indígenas, nos permitió ubicarnos en un lugar de acompañamiento en la reivindicación y dignificación de sus voces y procesos identitarios apostando a la transformación social y educativa.
- Las Comunidades Indígenas siguen en pie de lucha por hacerse visibles desde sus prácticas y el respeto por los otros, ya que por parte del estado se evidencia un abandono no solo para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, sino de todas las personas pertenecientes a este grupo poblacional.
- Desde el Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Educación Especial se menciona que los educadores especiales están preparados para afrontar en diferentes

campos procesos educativos y propuestas pedagógicas con grupos étnicos dentro de sus territorios, instituciones o establecimientos no formales.

- Por otro lado, desde la cosmovisión Indígena Êbêrâ tuvimos uno de los más grandes aprendizajes de este trabajo de grado, que nos permite reflexionar sobre nuestro quehacer sobre la importancia de enseñar desde el sentir, que no solo están relacionadas con esas diferentes formas de expresar sentimientos, sino también la forma de relacionarnos con el entorno y lo que lo permea.

Tejido 8. Recomendaciones: seguir hilando caminos

Este pueblo con dignidad quiere caminar la palabra, lo hemos caminado y lo seguiremos caminando. Porque nuestra palabra vale mucho más, porque viene del sentimiento de cada uno de los corazones, de la conciencia, de lo que somos nosotros: humildes, trabajadores, estudiantes, obreros, campesinos, afrocolombianos, indígenas, todos quienes estamos representados en esta minga...
Palabras de la consejera Aida Quilcué, Minga (p. 214)

Este tejido nos permite realizar algunas recomendaciones dirigidas a la academia, al programa de la licenciatura, a los educadores especiales en formación y a las Comunidades Indígenas Êbêrâ:

- Con este ejercicio investigativo destacamos el valor de los saberes ancestrales que van de generación en generación por medio de la palabra, que han servido para el reconocimiento de los legados y de las riquezas de las Comunidades Indígenas que refieren a las memorias tanto individuales como colectivas. Es así como invitamos a la academia a acoger y proteger lo que se aporta desde la palabra y las vivencias de las comunidades, de manera que desde estas memorias se construyan nuevos conceptos y saberes epistemológicos desde la ancestralidad.
- Desde el programa de licenciatura en educación especial, se deben asumir nuevos retos, como el de formar en procesos de educación intercultural, ya que para los maestros en formación es fundamental reconocer la diversidad cultural que existe a su alrededor; así contribuir a procesos inclusivos, pedagógicos y didácticos, que permitan el reconocimiento y la transformación de las culturas y de la sociedad.
- Proponemos al programa de Educación Especial pensarse en ofertar otros cursos electivos, dirigidos a comunidades étnicas incluso en un acercamiento a la Licenciatura de Pedagogía de la Madre Tierra a los saberes ancestrales que permitan profundizar y fortalecer nuestro rol como educadores en otros espacios y contextos.

- Hacemos una invitación a las y los futuros licenciados del programa de la licenciatura en educación especial y a sus docentes a establecer relaciones entre los saberes disciplinares y los ancestrales, y a construir nuevos conocimientos desde la palabra descolonizada, procurando que los aportes combinen experiencias prácticas y teorías.
- Desde nuestro quehacer como educadoras y educadores especiales siempre buscamos reivindicar los derechos de las personas con discapacidad, ahora bien, se hace necesario que también se trabaje en compañía de las comunidades étnicas para que los derechos se equiparen en todos estos grupos poblacionales.
- Se hace necesario resaltar la importancia de estos trabajos de investigación y hacemos un llamado a seguir fomentando mediante semilleros de investigación o líneas de investigación, el interés por escuchar desde los relatos de origen de diferentes grupos poblacionales, para que puedan ser leídos desde el campo de la educación especial y nutran los diferentes espacios de formación.
- Desde la formación de los y las futuras licenciadas en educación especial, es necesario tener un mayor acercamiento a estas poblaciones, con el fin de conocer sus prácticas y poder aportar de manera conjunta a proyectos educativos interculturales.
- Cabe resaltar que ninguno de nuestros co-creadores se autodenominó “vulnerable”, por esto hacemos una invitación a la Facultad de Educación a revisar las comprensiones y usos que se tienen del concepto de poblaciones vulnerables y que esto contribuya a la construcción de horizontes conceptuales y teóricos lejanos de perspectivas asimilacionistas y normalizantes.
- Es importante que el programa de la licenciatura en educación especial, en el que fuimos formadas, se repense si la formación que tenemos como educadores y educadoras especiales contamos con todos los insumos para tener un acercamiento asertivo a las comunidades, ya que un solo curso durante toda la carrera puede ser poco para abordar lo que realmente caracteriza y requieren los poblacionales.

- Hacemos la invitación a la Facultad de educación y al programa de la licenciatura a permitir más procesos de prácticas en educación especial que se relacionen con los procesos de enseñanza -aprendizaje de los alumnos indígenas y no indígenas, para que se acompañe en la creación de la propuesta intercultural.
- En este mismo sentido invitamos al programa de Licenciatura en Educación Especial a diseñar propuestas pedagógicas, educativas y didácticas para la formación de las familias y los docentes en nuevas tendencias sobre discapacidad, desde acciones de extensión, docencia e investigación.
- Desde el Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Educación Especial se menciona que los educadores especiales están preparados para afrontar en diferentes campos procesos educativos y propuestas pedagógicas con grupos étnicos dentro de sus territorios, instituciones o establecimientos no formales. Aun así, se hace necesario tener un mayor acercamiento a estas poblaciones, con el fin de conocer sus prácticas y poder aportar de manera conjunta a proyectos educativos interculturales.

9. Referencias

- Agudelo, María; Caro Isamar; Casas, Yenirel; Arcila, J. (2021). *Trenzando sentipensares alrededor de la discapacidad: una mirada desde algunas comunidades afro que habitan el territorio de Medellín*.
- Akubadaura. (2017). *Emberá*. <https://akubadaura.org/embera/>
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía, Dic.*(44), 9–37.
- Augé, M. (1992). Los No Lugares. *Anales de Investigación En Arquitectura, 1*, 17–30. <https://doi.org/10.18861/ania.2011.1.1.3045>
- Berichá. (1992). *Tengo los pies en la cabeza* (Los cuatro).
- Buitrago, D., García, C., & Mejía, J. (2019). Narración a través de un producto audiovisual: la bisutería como representación de la riqueza artística de las artesanías Embera Chamí en el norte del Valle del Cauca. *Oblicua, 13*, 89–107.
- Bustos García, B. (2020). *El silencio y las nuevas formas de discapacidad*. <https://discapacidades.nexos.com.mx/el-silencio-y-las-nuevas-formas-de-discapacidad/>
- Campbell, F. (2001). *Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law* Author Downloaded from Griffith Research Online.
- CEPAL. (2014). Los pueblos indígenas en America Latina. *Naciones Unidas, 1*, 40–128.
- Chamalú. (2017). *Cartas a Wayra* (C. de Lectores (ed.)).
- Colombia, C. N. de M. H. O. N. I. de. (2019). *Tiempos de vida y muerte Memorias y luchas de los pueblos Indígenas de Colombia*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp->

content/uploads/2020/02/tiempos-de-vida-y-muerte.pdf

Concejo de Medellín. (2019). *ACUERDO 130 DE 2019*.

Corte Constitucional. (1992). *Derechos sociales y culturales Artículo*.

CRIHU. (2013). *La ley de origen de los pueblos indígenas*. <https://www.crihu.org/2012/09/la-ley-origen.html>

DANE. (2019). Población Indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*, 54. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

Dechile.net. (2001). *Etimología de concepción*. <http://etimologias.dechile.net/?concepcion>

Echavarría Henao, M. L., & Quintero Quintero, A. (2002). *LA PERSISTENCIA DE LOS IMAGINARIOS COLECTIVOS UN ANÁLISIS CRÍTICO DE NUESTRAS FORMAS DE ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR*.

Echeverri, J. A. (2004). Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿Diálogo intercultural? In *Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno* (pp. 259–275).

Facultad de Educación - Centro de extensión. (2021). *Pensamiento ancestral indígena Diferentes formas de ver el mundo y de relacionarnos con nuestra madre tierra*. <https://asone.udea.edu.co/portafolio/#/catalog/2029>

Galeano, M. (2012). *La investigación cualitativa no constituye solamente una manera de aproximarse a las realidades sociales para indagar sobre ellas pues sus propósitos se inscriben también en un esfuerw de naturaleza metodológica*. 239.

- Galeano, M. E. (2014). *Investigación cualitativa Introducción*.
<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>
- García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática* (Rialp).
- García, L., González, G., & Galindo, A. (2017). *Saberes y experiencias entre estudiantes*.
- Giné, C. (1987). El retraso en el desarrollo: Una respuesta educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39–40), 83–94. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822177>
- Goez Acevedo, M., & López Rivera, C. (2017). *Canastos interculturales: Herramienta didáctica para la construcción de un Currículo Centrado en la Tierra y en el Corazón desde el horizonte de una Pedagogía Planetaria*.
- Gutierrez, L. F. S. (2017). *El pensamiento Embera Chamí : un análisis filosófico*. 1–55.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación Guía para la comprensión holística de la ciencia*.
- Maldonado Ramírez, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nomadas*, 52, 45–59. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a3>
- Manrique, M., Benjumea, S., Rodríguez, I., Nieto, B., Calvo, S. F., Botero, E. S., & Salamanca, M. (2003). Los pueblos Indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos. *Unicef*, 1–90.
- Martínez, C., & Sáez, K. (2018). *PRÁCTICAS DE CUIDADO CULTURAL EN EL CONTINUO REPRODUCTIVO DE LA MUJER EMBERA KATIO DEL ALTO SINÚ, CÓRDOBA*. 2018.
- Medina, M., Monsalve, L., & Osorio, M. (2015). *Representaciones Sociales de la Discapacidad en la Comunidad Indígena de Caloto-Cauca*.

- Meza, Á. (2014). *Las diferentes significaciones sobre la discapacidad en el Morro Mazatán, Oaxaca, México*.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2019). *EMBERA-DÓBIDA Gente de río* . 1–11.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. *Ministerio de Educación Nacional*, 52. www.mineducacion.gov.co
- Monje Carvajal, J. J. (2015). El Plan De Vida De Los Pueblos Indígenas De Colombia, Una Construcción De Etnoecodesarrollo. *Luna Azul*, 41, 29–56. <https://doi.org/10.17151/luaz.2015.41.3>
- Monsalve, A., & Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60(0121–2753), 117–128. [file:///C:/Users/easantosg/Downloads/Dialnet-ElDiarioPedagogicoComoHerramientaParaLaInvestigaci-5163235 \(1\).pdf](file:///C:/Users/easantosg/Downloads/Dialnet-ElDiarioPedagogicoComoHerramientaParaLaInvestigaci-5163235%20(1).pdf)
- Moscoso, M., & Arnau, S. (2016). Lo Queer y lo Crip, como formas de re-apropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRue. *Dilemata*, 8(20), 137–144. <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/viewFile/430/421>
- Naciones unidas. (2014). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. In *Arch. domin. pediatr* (Vol. 22, Issue 1).
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263–274. <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Oosterheld, F. H., & Fuente-Alba, L. V. (2021). Infiltrados(as) en la academia: capacitismo en la universidad desde la experiencia de académicos(as) con discapacidad/diversidad funcional en Chile. *Polis (Italy)*, 20(59), 99–121. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1593>

ONIC, T. colectivo P. I. Á. de D. H. y E. (2007). *Derechos de los Pueblos indígenas y sistemas de jurisdicción propia*.

Ortiz, H. (2016). *SIGNIFICADOS QUE LE OTORGA UN GRUPO DE PERSONAS RESIDENTES DE RAPA NUI CON NECESIDADES DE APOYO A LA EXPERIENCIA DE DISCAPACIDAD Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA*.

Padilla, A. (2010). Discapacidad: Contexto, Concepto Y Modelos. *International Law*, 381–414.

Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

Romañach, J., & Arnau, S. (2006). *Bioética y Diversidad Funcional*. 1–3.

Romañach, J., & Lobato, M. (2005). La Dignidad En La Diversidad Del Ser Humano. *Foro de Vida Independiente*, 1–8.

ROLL, Á. (2008). Retos y perspectivas del encuentro entre educación indígena y educación especial: ¿narraciones interculturales? (Doctoral dissertation, tesis de grado en Educación Especial, Universidad de Antioquia, Medellín).

Sánchez-Manzano, E. (2001). *Principios de educación especial* (CCS (ed.)).

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1–12. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2098533>

Schettini, P. (2020). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. *Técnicas y Estrategias En La Investigación Cualitativa*. <https://doi.org/10.35537/10915/53686>

Simarra, R., & Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus

implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 198–216.
<https://doi.org/10.22519/2145888x.1081>

Tali. (2017). *Cuando una mujer teje*. <http://quierotejidos.blogspot.com/2017/02/cuando-una-mujer-teje.html>

Tavera, N. (2016). *REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA POBLACIÓN INDÍGENA UITOTO, KICHWA Y WOUNAAN ASENTADOS EN BOGOTÁ FRENTE A LA DISCAPACIDAD EN LOS NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES DE SU ETNIA*.

Toboso, M., & Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20, 64–94.

Torres, J. (1993). Las Culturas Negadas Y Silenciadas En El Curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60–66.

Trabajo, O. I. del. (2006). *Convenio 169 de la OIT SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES EN PAÍSES INDEPENDIENTES*.

Universidad de Antioquia, F. de E. (2019). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Etnoeducación*. 1–67.

Universidad Pedagógica Nacional, & Universidad de Antioquia. (2021). *Manifiesto La educación especial en Colombia*. 4(1), 6.

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). *Licenciatura en Educación Especial*.
<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397>

Vasco, L. G. (2010). *VIVIR COMO EMBERA-CHAMÍ > JAIBANÁ EMBERA Y CHAMANISMO*.
<http://www.luguiwa.net/libros/detalle1.aspx?id=223&l=3>

- Vélez, L., & Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(78), 253–298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Verdugo, M. Á. (2003). La concepción de la discapacidad en los modelos sociales. *¿Qué Significa La Discapacidad Hoy?. Cambios Conceptuales.*, February.
- Victoria Maldonado, J. A. (2006). El modelo social de la discapacidad : una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho de La UNED (RDUNED)*, 12, 1093–1109. <https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716>
- Yarza de los Ríos, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina. *Revista RUEDES*, 1(1), 3–21. <http://200.24.17.10/handle/10495/3925>
- Yarza, A. (2020). Aidaiza and baa wa wa/jai wa wa: Stories, visions, and frameworks on “disability” from two indigenous worlds in Colombia. *Nomadas*, 52(June), 81–95. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a5>
- Zavalloni, R. (1973). *Introducción a la pedagogía especial* (Herder (ed.)).

10. Anexos

Anexo 1. [Diarios pedagógicos](#)

Anexo 2. [Consentimiento informado](#)

Anexo 3. [Matriz de análisis y transcripción de entrevistas](#)

Anexo 4. [Antecedentes](#)