

**CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS A PARTIR DE SABERES Y
PRÁCTICAS MÉDICO-ANCESTRALES DE PARTERAS Y
YERBATEROS/CURANDEROS EN DOS MUNICIPIOS DE ANTIOQUIA**

LUCELLY PALACIO NAGUPE

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

POPAYÁN

2018



**CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS A PARTIR DE SABERES Y
PRÁCTICAS MÉDICO-ANCESTRALES DE PARTERAS Y
YERBATEROS/CURANDEROS EN DOS MUNICIPIOS DE ANTIOQUIA.**

LUCELLY PALACIO NAGUPE

**Informe final de Tesis Doctoral presentado como requisito parcial para optar al
título de Doctora en Ciencias de la Educación**

DIRECTOR

Dr. IVÁN SÁNCHEZ FONTALVO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

POPAYÁN

2018

 Universidad del Cauca	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL	 CIENCIAS DOCTORADO RUDECOLOMBIA
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En Popayán, en la sala virtual "Atenea" de la Facultad de Ciencias Naturales y de la Educación de la Universidad del Cauca, siendo las 9:00 am del día jueves 22 de marzo de 2018, se dio inicio al acto académico de sustentación pública de la tesis doctoral titulada "Cátedra de estudios afrocolombianos a partir de saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros/curanderos en dos Municipios de Antioquia, de la doctoranda Lucelly Palacio Nagupe, dirigida por el Dr. Iván Manuel Sánchez Fontalvo.

En cumplimiento del Reglamento Estudiantil de 2008, con adenda de artículos 34 y 35 del 3 de junio del mencionado año, el jurado evaluador estuvo integrado por los doctores Gabriela Hernández Vega, primera lectora, calificador nacional y presidenta del jurado - Universidad de Nariño; María Alicia Agudelo Giraldo, jurado calificador nacional - Universidad del Atlántico -, y Ernesto Jacob Keim, jurado calificador internacional - Universidad Federal do Paraná de Brasil.

Finalizada la sustentación y una vez respondidas por la doctoranda Lucelly Palacio Nagupe las preguntas que tuvo a bien hacerle el jurado, se procedió a la evaluación correspondiente, teniendo en cuenta la escala de valoración definida en la reglamentación vigente.

a) Laureada	b) Mención Honorífica	c) Satisfactoria	d) Insuficiente
5.0	4.5 - 4.9	3.5 - 4.4	Menos de 3.5

La calificación otorgada por el jurado evaluador fue:

Números: 4.9
 Letras: cuatro punto nueve uno
 Que corresponde a: Mención Honorífica

OBSERVACIONES CONSIGNADAS POR EL JURADO EVALUADOR:

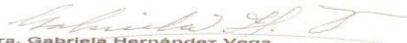
*Es un trabajo original muy bueno
 ya que se debe tener en cuenta
 las observaciones de cada jurado*

 Universidad del Cauca	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL	 CIENCIAS DOCTORADO RUDECOLOMBIA
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Acta de sustentación de tesis doctoral - Lucelly Palacio Nagupe Hoja 2

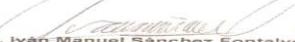
Siendo las 12:09 se dio por finalizada la sesión.

En constancia, firman:


Dra. Gabriela Hernández Vega
 Presidenta del Jurado, Universidad de Nariño

Dra. María Alicia Agudelo Giraldo
 Jurado Nacional, Universidad del Atlántico


Dr. Ernesto Jacob Keim
 Jurado Internacional, Universidad Federal do Paraná de Brasil


Dr. Iván Manuel Sánchez Fontalvo
 Director de tesis


Luis Evelio Álvarez Jaramillo, Ph.D
 Director Académico
 Doctorado en Ciencias de la Educación
 Universidad del Cauca-Rudeco Colombia

*A mis hijos Fernando, Yoleidys, Yiliana, Yilmar,
Por ser mis aliados fundamentales en este largo
e interminable mundo del conocimiento
y de superación personal, lo cual
no es solo mío sino también de ustedes,
Gracias por la paciencia, entender y respetar mis decisiones.*

A mis nietas;

*A mis hermanos y especialmente a Luz María
por su acompañamiento en el trabajo de campo*

Lucelly

Agradecimientos

Agradezco a Dios por darme la sabiduría y el valor para llevar a cabo mi proceso de formación y el gran apoyo de innumerables personas que hicieron posible la realización de este trabajo de investigación:

- A la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín del Departamento del Antioquia, por apoyarme con las comisiones o permisos durante el estudio, para la asistencia a los seminarios.

- A la Institución Educativa América, en especial a su Honorable Consejo Directivo de la vigencia 2010-2013, por posibilitarme los medios y los espacios para llevar a cabo mi proceso de formación y a todos aquellos que aportaron al mismo en diferentes momentos.

-A los docentes y estudiantes de las instituciones educativas Santa Fe de Turbo y América de Medellín del Departamento de Antioquia, por llevar a cabo la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y aportarme la información requerida para el presente estudio.

- A los médicos ancestrales: parteras y yerbateros de los municipios de Medellín y Turbo del Departamento de Antioquia participantes de la investigación, por aportar a la comprensión de otros mundos posibles y epistemologías otras en la construcción y producción de nuevos conocimientos, válidos para fortalecer la comunidad académica y las líneas de investigación desde el diálogo educación formal y saberes comunitarios.

- Al CADE del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca- RUDECOLOMBIA, a los Doctores directores 2010-2017 y a los Doctores asesores de los respectivos seminarios, que reorientaron mi proyecto de tesis y de una u otra forma se ve relegado en los resultados de la investigación, sus invaluable aportes.

- Al Dr. Iván Manuel Sánchez Fontalvo, mi Director de tesis, por sus orientaciones, acompañamiento, confianza y experiencia científica que me mostraron el camino a seguir, en este trasegar académico y científico haciendo posible la consolidación de este documento para su lectura comprensible, con su sello de compromiso, conocimientos y apoyo incondicional.
- Al Doctor Adolfo Albán por su acompañamiento y valioso aporte durante el desarrollo de mi proyecto de tesis y presentación de la suficiencia investigativa.
- Al Doctor Ernesto Jacob Keim, de la Universidad Regional de Blumenau-FURB de Brasil y a su equipo de trabajo.
- A todos los profesores externos que dictaron los distintos seminarios programados por el CADE-CAUCA, por sus consejos, contribuciones y sugerencias que de alguna manera están plasmadas en este informe.
- A todos los jurados por sus oportunas y meritorias observaciones que ayudaron a fortalecer el informe de investigación.
- A Todos los compañeros de la vigésima segunda promoción (cohorte) del Doctorado por compartir momentos y anécdotas memorables.
- A todas aquellas personas que de una u otra forma aportaron a la consolidación de esta investigación, mil gracias.

Mil gracias a todos y a todas.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	5
Introducción.....	14
Justificación.....	27
Capitulo I: contexto de la investigación.....	52
1.1. Ubicación geográfica y característica.....	52
1.2. Problema de investigación.....	59
1.2.1. Formulación del problema.....	75
1.3. Estado del arte y antecedentes.....	78
1.4. Metodología de la investigación.....	90
Capitulo II: la cátedra de estudios afrocolombianos.....	99
2.1. Los movimientos sociales afrocolombianos de la década de los 70 (siglo XX).....	99
2.2. La ley 70 de agosto 27 de 1993.....	102
2.3. Propuesta de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	109
2.3.1. Participación de la Comunidad Afrocolombiana en la Construcción de la Cátedra.....	114
2.3.2. Objetivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	116
2.4. Percepción de estudios en Antioquia y políticas públicas.....	117
2.5. Información obtenida y análisis de la misma.....	120
2.5.1. Proceso de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	120
2.5.2. Concepción de los docentes sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos....	122
2.5.3. Concepción de los estudiantes sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	124

2.5.4. Papel de los saberes médico ancestrales en la implementación de la CEA.....	129
Capítulo III: saberes y prácticas de las parteras.....	134
3.1. Saber y práctica.....	134
3.2. Saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras.....	138
3.2.1. Tradición.....	142
3.2.2. Creencia.....	146
3.3. Información obtenida y análisis de la misma.....	147
3.3.1. Características de parteras.....	148
3.3.2. Imaginarios de parteras.....	151
3.3.3. Atención y tratamiento a las parideras o parturientas	153
3.3.4. Contextos culturales y función social de los saberes médico-ancestrales.....	157
3.3.5. Formas de preservación y transmisión.....	160
Capitulo IV: saberes y prácticas de los yerbateros.....	163
4.1. Los yerbateros/curanderos.....	163
4.2. Medicina ancestral.....	164
4.3. Invisibilización y estigmatización de los saberes y prácticas de yerbateros.....	167
4.4. Información obtenida y análisis de la misma.....	174
4.4.1. Características de yerbateros/curanderos.....	175
4.4.2. Imaginarios de yerbateros/as.....	177
4.4.3. Enfermedades diagnosticadas, plantas y tratamientos.....	178
4.4.4. Significados y sentidos que atribuyen parteras y yerbateros a la visibilización de sus prácticas médico–ancestrales en los procesos educativos y CEA.....	190
prácticas médico–ancestrales en los procesos educativos y CEA.....	183

4.4.5. Contextos culturales y función social de los saberes médico-ancestrales.....	192
4.4.6. Formas de preservación y transmisión.....	193
Capítulo V: impacto en el currículo.....	195
5.1. Currículo.....	195
5.2. Currículo intercultural.....	198
5.3. Multiculturalismo, interculturalidad y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.....	199
Capítulo VI: reflexiones y conclusiones.....	209
6.1. Reflexiones para futuros cambios educativos y culturales.....	209
6.2. Conclusiones.....	216
6.3. Prospectiva científica y académica.....	222
Capítulo VII: planteamientos o aproximaciones teóricas.....	225
7.1. Aportes de parteras y yerberos a la Cátedra de Estudios Afrocolombiano.....	225
7.2. Significados y sentidos que atribuyen parteras y yerberos a la visibilización de saberes y prácticas médico ancestrales.....	236
7.3. Contextos culturales y función social de los saberes médicos ancestrales.....	243
7.4. Formas de preservación y transmisión.....	249
7.4.1. Personas cercanas.....	250
7.4.2. Personas particulares o externas.....	251
7.4.3. Trasferencia de saberes a instituciones.....	251
7.5. Comprensión de Imaginarios de parteras y yerberos.....	252
7.6. Contribución de la CEA a la reinterpretación de los saberes y prácticas médico ancestrales y a la construcción de interculturalidad.....	256
7.7. Construcción de identidad a partir de saberes y prácticas médico ancestrales en	

contextos comunitarios.....	261
7.8. Compromiso de los estamentos educativos para el fortalecimiento de los procesos educativos e identidad desde lo comunitario.....	263
Referencias.....	268
Anexos.....	280

Tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Plantas utilizadas por participantes del contexto educativo	131
Tabla 2. Características de parteras de Turbo y Medellín.....	148
Tabla 3. Síntesis: protagonistas de saberes y prácticas africanas médico ancestrales Fuente: Elaboración propia de la investigadora siguiendo a Maya (2001).....	170
Tabla 4. Características de yerbateros/curanderos de Turbo y Medellín.....	175

Figuras

Figura 1. Trabajo de campo con parteras de Turbo y Medellín.....	290
Figura 2. Trabajo de campo con docentes de la I.E. América.....	291
Figura 3. Trabajo de campo con estudiantes de la I.E. América.....	292

Mapas

Mapa 1. Subregiones de Antioquia.....	52
Mapa 2. Área metropolitana del Valle de Aburrá.....	55
Mapa 3. Zona Franca de Urabá.....	56

Anexos

Entrevistas

Anexo 1. Formato de entrevista de temas tratados con docentes y estudiantes.....	280
Anexo 2. Formato de entrevista de temas tratados con parteras y yerbateros.....	280
Anexo 3. Ejemplo de transcripción de respuestas de estudiantes de la I.E. América.....	282
Anexo 4. Ejemplo de transcripción de respuestas de estudiantes de la I.E. Santa Fe de Turbo.....	282
Anexo 5. Ejemplo de transcripción de respuestas de docentes de las dos I. educativas.....	283
Anexo 6. Ejemplo de transcripción de respuestas de parteras.....	286
Anexo 7. Transcripción de respuestas de los 10 yerbateros.....	289

Introducción

La presente tesis no es más que un esfuerzo por ofrecer otros escenarios y posibilidades de construcción de conocimientos, producidos al interior de las comunidades, en espacios externos a la academia, en contextos urbanos. Asimismo es una forma de reconocimiento a esos médicos(as) ancestrales, parteras y yerbateros que han velado por el cuidado de la vida y la salud en sus comunidades y fuera de ellas, validando y preservando sus saberes hasta nuestros días en todas las generaciones beneficiarias de los mismos. La visibilización de estos desde la tesis titulada CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS A PARTIR DE SABERES Y PRÁCTICAS MÉDICO-ANCESTRALES DE PARTERAS Y YERBATEROS/CURANDEROS EN DOS MUNICIPIOS DE ANTIOQUIA, se convierte en una oportunidad desde la indagación a personas afrocolombianas, que contribuyen al reconocimiento, comprensión y valoración de dichos saberes, en los escenarios de Medellín y Turbo en el Departamento de Antioquia, así como de los participantes de dos instituciones educativas seleccionadas para enriquecer la propuesta de Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA, que se ha venido impulsando en Antioquia desde algunos espacios e instituciones, dentro de las cuales está el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID-ADIDA y la Institución Educativa América, acciones lideradas por la investigadora respectivamente.

Las acciones llevadas a cabo para su implementación han sido capacitación docente a partir de diplomados, cursos, talleres, eventos, investigaciones, producción de material didáctico enfatizando la dimensión pedagógica e investigativa, para explorar y destacar otros aspectos de esta cultura, desconocidos y poco abordados en el mundo académico y

científico, que han invisibilizado su integralidad y aportes en la construcción de conocimientos, de comunidad afrocolombiana, competencias ciudadanas para el entendimiento, comprensión y aceptación de las diferencias existentes en nuestra sociedad.

Desde este panorama, los estudiosos e investigadores de los contenidos de la Cátedra han de tener en cuenta estos saberes y prácticas como parte de las líneas ausentes en los escenarios de investigación y, como elementos de la cultura afrocolombiana, de procesos educativos comunitarios articulados al currículo, que destaquen la importancia y papel que juegan y han de jugar estos saberes y prácticas en la construcción de identidad afrocolombiana, protección de la vida y prevención de la salud de las comunidades en los diferentes ámbitos de la sociedad. En este sentido, se busca que este componente cultural haga parte del fortalecimiento identitario, pedagógico e intercultural que puede impulsar esta propuesta educativa, permitiendo un acercamiento e interpretación del contexto escolarizado y no escolarizado de los municipios Medellín y Turbo del Departamento de Antioquia, de modo particular en las instituciones educativas, América y Santa Fe respectivamente, por estar inmersas en los escenarios de investigación, desarrollar la CEA y por la posibilidad de identificar la situación del tema y problema que se aborda.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA como propuesta educativa reivindicadora de la comunidad para la cual fue creada y su contribución a fomentar y enriquecer las relaciones interculturales dentro de una sana convivencia, también ha de tener un carácter inclusivo de todas las temáticas y problemáticas que afectan al pueblo afrocolombiano y las interacciones cotidianas, por eso, ha de impulsar acciones que

enaltezan los saberes y prácticas médico-ancestrales en tanto se han desestimado sus aportes en las diferentes esferas de la sociedad, en los ámbitos académicos y científicos. En este sentido surge la pregunta central a la cual responde la presente investigación ¿Qué aportes pueden brindar los saberes y las prácticas médico-ancestrales de parteras y yerberos al desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y a su perspectiva intercultural, en dos municipios de Antioquia? De igual manera se derivan otras cuestiones que contribuyeron a materializar las metas y respuestas de este trabajo ¿Cuáles son los contextos culturales, formas de preservación, transmisión y función social de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerberos? ¿Cuáles son los significados y sentidos que atribuyen parteras y yerberos a la visibilización de sus prácticas médico-ancestrales en los procesos educativos en particular en la CEA? ¿Cómo conciben docentes y estudiantes la CEA y el lugar que ocupan los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerberos afrocolombianos para su desarrollo, fortalecimiento e interculturalidad? ¿Que aspectos fundamentales aportan los saberes y prácticas de parteras y yerberos al desarrollo de la CEA, al currículo y a la interculturalidad para reflexiones pedagógicas, futuros cambios educativos, culturales e ideológicos en los contextos de investigación y sociedad en general?

Asimismo fue importante formular los objetivos que son la guía, el derrotero, la ruta o itinerario a seguir para el logro de metas de la investigación:

Objetivo general:

Contribuir al desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y a su perspectiva intercultural, a partir de la identificación y comprensión de aportes que brindan los

saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en dos municipios de Antioquia.

Objetivos específicos:

- Explorar los saberes y prácticas médico-ancestrales para el análisis del sentido pedagógico de sus aportes, contextos culturales, formas de preservación y transmisión y, función social que enriquezcan la CEA y construyan interculturalidad.
- Indagar los significados y sentidos que atribuyen parteras y yerbateros a la visibilización de sus prácticas médico-ancestrales en procesos educativos en particular para la CEA y la interculturalidad.
- Describir la concepción que docentes y estudiantes tienen de la Cátedra de Estudios afrocolombianos y el papel que han jugado los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en su desarrollo y fortalecimiento.
- Identificar aspectos fundamentales que aportan los saberes y prácticas de parteras y yerbateros al desarrollo de la CEA, currículo e interculturalidad para reflexiones pedagógicas, futuros cambios educativos, culturales e ideológicos en contextos de investigación y sociedad en general.

Es una invitación a reconocer otros universos de saberes que subyacen en la pluralidad étnica y multicultural de la realidad del país, como plantea Santos (1995):

Existen diversos tipos de conocimientos, diferentes maneras de conocer. Se debe emprender una búsqueda de las diferentes alternativas de conocimiento y de acción, tanto en aquellos escenarios en donde han sufrido una supresión que resulta más obvia de rastrear, como en aquellos en donde se las han arreglado para subsistir, así sea de una forma desacreditada y marginal. Es una búsqueda que debe desarrollarse

en el sur, como la metáfora con la que identifico el sufrimiento que ha padecido el ser humano bajo el sistema capitalista globalizado (p.506)

La anterior cita sugiere que tanto académicos como científicos sociales han de ampliar el horizonte que diversifique su panorama investigativo con enfoque étnico, para percibir otras realidades y alternativas de conocimientos, y en particular aquellos relacionados con el presente estudio en el marco de los saberes y prácticas médico-ancestrales, en aras de explorar otras líneas de temáticas y problemáticas de interés, capaces de consolidar procesos de producción de conocimiento, identidad y competencias ciudadanas para la reconstrucción de una sociedad que interactúe con democracia participativa, justicia, paz y equidad en los diferentes contextos, en especial los planteados en esta investigación, teniendo en cuenta según Santos (2006) que “debe existir una presencia igualitaria (como simultaneidad y contemporaneidad) y para la incompletud...ningún conocimiento puede dar explicación de todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos” (p.54).

Esa incompletud de conocimientos que plantea el autor es precisamente lo que se ha de visibilizar como elemento de las relaciones interculturales para la complementariedad con otros saberes, otras epistemologías, ya que no hay una verdad absoluta y todos los grupos étnicos producen conocimientos y tienen prácticas que le dan sentido a su vida cotidiana, por ello, se deben impulsar de manera consciente como afirma Santos (2010):

Alternativas poscoloniales y posimperiales, que incluya una crítica radical del imperialismo y cree una posibilidad de resistencia y alternativa contra-hegemónicas, con un doble objetivo: establecer una nueva relación de equilibrio dinámico entre el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia; y mostrar el

potencial de traducción intercultural para crear alianzas basadas en la idea de que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y que la emancipación social debe ser repensada con la misma amplitud (p.8, 9).

Para ello se puede contar como sugiere Santos (2010) con el “multiculturalismo progresista como una precondition para una relación equilibrada y mutuamente reforzante entre la competencia global y la legitimidad local”(p.67)...que ayude a establecer un diálogo intercultural, que según el mismo autor, “debe comenzar por la hipótesis de que las culturas siempre han sido interculturales, pero también con el entendimiento que los intercambios e interpretaciones siempre han sido muy desiguales e inherentemente hostiles al diálogo cosmopolita que aquí se defiende” (p.81).

Esas relaciones de equilibrio desde el multiculturalismo y la interculturalidad, deben verse reflejadas en los contextos escolares, comunitarios y diversos espacios de nuestra sociedad, en aquellos que tengan acceso a este estudio, como un aporte a la superación del ausentismo de algunas problemáticas de la cultura afrocolombiana en el espacio escolar, extraescolar y comunidad educativa en general. Además como parte de los referentes culturales se puede convertir en una contribución para la construcción de identidad, transmisión y conservación de estos saberes en las diferentes generaciones, con la preocupación de que se pueden convertir en un vacío socio-cultural en la medida que se vayan extinguiendo las fuentes vivas del saber, que permiten mantener la memoria histórica y cultural en este campo; toda vez que para Villoro (1998):

La preservación de la propia identidad es un elemento indispensable de la resistencia a ser absorbidos por la cultura dominante. Tiene que presentarse bajo la forma de una

reafirmación...de la propia tradición cultural, de la lengua, de las costumbres y símbolos heredados. En la persistencia de un pasado propio pretende un pueblo verse a sí mismo (p.56).

De la anterior afirmación se infiere que en la construcción de identidad están articulados diversos elementos que la hacen posible, desde los cuales se logra tomar una actitud positiva frente a la vida en defensa de la cultura desde la pertenencia étnica, considerando como destaca Villoro (1998) que:

Un pueblo comienza a reconocerse cuando descubre las creencias, actitudes y proyectos básicos que prestan una unidad a sus diversas manifestaciones culturales y dan respuesta a sus necesidades reales. La identidad de un pueblo puede describirse por la manera concreta como se expresan, en una situación dada, sus necesidades y deseos y se manifiestan sus proyectos (p.64).

El riesgo de extinción de las fuentes vivas que hacen posible la construcción y preservación de la memoria colectiva, ha de convertirse en una motivación para impulsar trabajos que permitan desde su articulación a procesos educativos enriquecer y transformar los contenidos curriculares y a fortalecer la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, para que permanezcan como referentes culturales y fortalezcan la identidad en todas las generaciones, por nutrirse con elementos comunitarios significativos que permitan como señala Villoro (1998):

Constituir una realidad intersubjetiva compartida por los individuos de una misma colectividad y comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Esa realidad colectiva consiste, en un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo y en formas de vida compartidas que se expresan en [...] una "cultura"... (p.55).

Cultura de la cual hacen parte los elementos comunitarios, temáticas y problemáticas afrocolombianas, que han de ser visibilizados y apreciados por la sociedad y sus docentes, como parte importante de los referentes culturales de este grupo étnico y parte de un legado, en el que muchos de sus elementos están por descubrir por los diferentes estudiosos y científicos sociales, como una posibilidad de ampliar el patrimonio inmaterial de la humanidad que ha construido y tejido sociedad históricamente.

Estos aportes culturales entre otros, deben convertirse en fuentes de procesos educativos y curriculares con el fin de mostrar otras facetas de esta cultura afrocolombiana, diferentes al folclor y a la historia entre otras, que sin dejar de ser importantes concentran la mayor atención, desconociendo otras formas de construcción sociocultural del conocimiento, epistemologías comunitarias, que valen la pena resaltar en las interacciones sociales endógenas y exógenas (interculturales), que han permitido construir y consolidar país y sociedad.

Si de facto, la visibilización de estos saberes médico ancestrales no van a fortalecer la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se guarda la esperanza que en un futuro contribuya a tal propósito, de igual manera, aunque tampoco va a resolver de inmediato los problemas de discriminación, por lo menos se espera, que posteriormente apunten a reducir este flagelo en nuestra sociedad, de no hacerlo sería mantener intactas las históricas estructuras racializadas del poder que han marcado y profundizado la injusticia, desigualdad y han evitado reinterpretar las falsas lecturas y comprensión de los otros en el marco de la diferencia, y en torno a los imaginarios colectivos negativos generados por falsos estereotipos, prejuicios y discriminación hacia esta población, teniendo en cuenta como afirma Walsh (2007) que:

La interculturalidad como principio ideológico apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones, relaciones de sociedad con miras a la conformación de poderes locales alternativos, el Estado plurinacional y una sociedad distinta. Además de ser principio organizador, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones de un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto de conocimiento como de existencia, apuntado a la descolonialidad (p.31).

Este estudio se apoyó en cuatro categorías tales como Cátedra de Estudios Afrocolombianos, saberes y prácticas de medicina tradicional/ancestral de parteras y yerbateros/curanderos e interculturalidad y currículo, las cuales estuvieron relacionadas con temas importantes del objeto de estudio, elementos en torno a los objetivos formulados y comprendidos en el marco teórico o fundamentación de la investigación, algunas fueron corroboradas en los resultados y otras surgidas de la sistematización y análisis de la información como categorías emergentes con la utilización del enfoque etnográfico e interpretativo comprensivo, con el que se buscó establecer la pervivencia y caracterización de los saberes y prácticas medicinales afrocolombianas de los municipios de Antioquia Medellín y Turbo, de parteras y yerbateros y/o curanderos; aportes con fines educativos para los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, interculturalidad y currículo en las instituciones educativas de los dos escenarios de investigación, determinando su articulación con los espacios comunitarios. Además, es importante identificar la forma de preservación de dichos saberes y cómo se han mantenido en procesos migratorios o de movilidad demográfica en sus nuevos espacios geográficos, teniendo en cuenta según Santos (2006) que:

Del principio de incompletud de todos los saberes se deduce la posibilidad de diálogo y disputa epistemológica entre los diferentes saberes. Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo como orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia. La confrontación y el diálogo entre los saberes suponen un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias (p.78, 79).

Las categorías centrales, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, saberes y prácticas de medicina tradicional/ancestral de parteras y yerbateros/curanderos, interculturalidad y currículo, presentes en la consolidación del informe de investigación y obtenidas mediante la sistematización, análisis y categorización de la información recolectada, a partir del enfoque etnográfico y sus técnicas de recolección, no excluyeron la emergencia de otras categorías producto de los resultados y análisis de la información obtenida, según la interacción y voces de sus participantes válidas para el tema, el problema abordado y la profundización de la cultura afrocolombiana. De esta manera se contribuye a develar la importancia y elementos relacionados en la construcción teórico-conceptual, sentido pedagógico y social, presentes en la realidad e interacciones cotidianas, invisibilizados en espacios educativos, comunitarios, construcción de identidad, subjetividad e intersubjetividad.

Pretender enriquecer los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con la valoración y exaltación a estatus de conocimiento científico los saberes y prácticas culturales afrocolombianas de parteras y yerbateros, en el campo de la medicina tradicional/ancestral se convierte en un gran reto, con miras a superar la invisibilización sistemática y estereotipada hacia esta población en la sociedad colombiana, aunque se

conciba de manera utópica pero no imposible, porque como cualquier estudio científico este también vislumbra aportes significativos, tanto para los participantes como para el resto de la sociedad, en especial en los espacios multiculturales, donde se debe reconocer de igual manera la diversidad y la diferencia como parte del contexto local, regional y no solo del nacional.

Pues, no se puede olvidar que el mestizaje constituye la colombianidad, de la cual también hace parte la afrocolombianidad, en aras de la construcción de relaciones interculturales, desde una apuesta por el diálogo e intercambio recíproco de bienes culturales en los diversos espacios sociales que tenga presencia la diversidad.

Ese reconocimiento de la diversidad cultural o multiculturalidad ha de trascender la sola confluencia de culturas, ha de convertirse en una apuesta por la reconstrucción de relaciones sociales mediadas por la práctica de las competencias ciudadanas apoyadas en los valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y justicia, que vele por la alta estima con equidad en el intercambio de las manifestaciones culturales que representan esa multiplicidad, orientado a erradicar la subvaloración histórico-social y la estigmatización de la cual han sido objeto tanto los saberes como sus portadores, de lo que no escapa la medicina ancestral, por el desconocimiento de sus grandes aportes en la conservación de la vida, la salud en armonía con la naturaleza y como línea y direccionamiento de esta investigación, en tanto pretende mostrar otras dimensiones de la cultura y del ser afrocolombiano.

Por lo que se hace importante contribuir al fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a través de la re-conceptualización de la medicina ancestral entre otros,

desde los saberes y prácticas que instauren y enriquezcan unas relaciones interculturales inexistentes en la realidad y en la práctica. Sin embargo, hacen parte de las aspiraciones la materialización de la interculturalidad que equilibre y promueva la justicia en las interacciones cotidianas, donde exista solo el privilegio de ser persona y por consiguiente, con los mismos derechos.

La interculturalidad debe convertirse en el horizonte y sueño esperanzador en contra posición a una sociedad asimétrica e injusta, constituida por relaciones de poder hegemónicas y dominantes, en detrimento de los grupos segregados y subalternizados para quienes la inclusión, la reciprocidad en el intercambio de bienes culturales, acompañados de la justicia social se convierte en una alternativa para propiciar conciencia y solidaridad por sus semejantes y por la reconstrucción del país que queremos. Sin embargo, se espera, aunque es una situación compleja, casi utópica, que las categorías emergentes y objetivas según los resultados de la información recolectada, aporten en alguna medida a sensibilizar en la comprensión del otro, de la diferencia para la reconstrucción y transformación hacia una mejor sociedad.

La investigación se realizó mediante metodología cualitativa de enfoque etnográfico e interpretativo-comprensivo, articulando las técnicas de entrevistas, diario de campo, registros fotográficos entre otras, como parte del trabajo de campo en los escenarios de Medellín y Turbo en el Departamento de Antioquia. La información obtenida y el análisis de la misma se estructuró en siete capítulos con sus respectivos apartados desarrollados en cada uno de ellos, que recogen las categorías y las intenciones de los objetivos planteados en la investigación. Los capítulos son: I contexto de la investigación, II. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, III. Saberes y prácticas de las parteras, IV. Saberes

y prácticas de los yerbateros, V. Impacto en el currículo, VI Conclusiones, VII. Planteamientos o aproximaciones teóricas. El informe también incluye tablas, mapas, anexos.

Justificación

En los últimos años, una de las preocupaciones de las poblaciones afrocolombianas ha sido que, a través de las normas promulgadas por el Estado e impulsadas por los movimientos sociales afrocolombianos e indígenas, se resignifique la concepción y lectura histórica concebida en la sociedad colombiana sobre estas comunidades, particularmente de la que convoca esta investigación.

Es una situación que se ha convertido en una constante en los análisis de muchos teóricos e investigadores de los cuales se pueden citar entre otros a Mosquera Juan de Dios (2007), Maya, Adriana (2006), Rojas, A (2008), Garcés Daniel (2005), García Jorge (2000), Walsh, Katherine (2007), Palacio N, Lucelly & Mosquera R, José Eulícer (2006), Palacio N, Lucelly (2007, 2010), que han venido haciendo innumerables contribuciones desde diferentes perspectivas y espacios, así como otros, que si bien no se enuncian también hacen valiosos aportes, pero ello ameritaría otra indagación más amplia y desde otro enfoque.

Los imaginarios colectivos construidos por la sociedad hacia el grupo étnico afrocolombiano han sido predominantemente negativos, lo cual la docente ha tenido la oportunidad de verificar como pedagoga, asesora de procesos de formación, investigadora, en su experiencia personal en diferentes ámbitos y como líder afrocolombiana en diversas lecturas acerca de temáticas culturales y educativas, diversidad étnica y cultural, multiculturalidad, interculturalidad, Etnoeducación, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, varios trabajos académicos e investigativos relacionados con contenidos antropológicos, sociológicos, históricos de formación docente entre otros, en los cuales esta temática se convierte en la más recurrente de los ejes abordados por los

ponentes, autores e investigadores interesados en la misma. Sin embargo, la idea es como recomienda Zemelman (2009):

No atarse, no quedarse atrapado con conceptos definidos, sino platearse el distanciamiento respecto a esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar...las cosas que estamos tratando de pensar. El problema...está en distanciarse de los constructos, y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico. El pensar epistémico es preteórico, funciona sin un corpus teórico y... sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo, o...con funciones de determinación o...de explicación (p. 5, 6, 8).

La lectura hacia la población afrocolombiana ha estado alejada del prototipo ideal, por no considerarse digna representante de la identidad nacional euro-céntrica, heredada de la conquista y la colonia, excluyente de lo no mestizo, de lo diferente a su cultura, conduciendo a prácticas históricas de negación, exclusión, subvaloración y discriminación hacia este grupo étnico (afrocolombiano), que junto a los indígenas solo se les empieza a dar un *estatus* de reconocimiento legal a partir de la Constitución Política de 1991, invisibilizando antes de esta, su histórica presencia, sus valiosos aportes y manifestaciones culturales en el territorio nacional; apoyado en lo que Walsh (2009) argumenta: “la matriz de la colonialidad afirma el lugar céntrico de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación y del capitalismo mismo” (p.14).

Las construcción de los conceptos de identidad y raza se han dado en el marco de las relaciones de poder y del capitalismo, privilegiando a una clase dominante que históricamente ha afectado las condiciones de vida de los menos favorecidos, abocados a

buscar estrategias de luchas que les garantice el cumplimiento de sus derechos por parte del Estado, gobiernos regionales y locales. Por eso es fundamental, como señala Walsh (2009), “la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica, que a la vez y todavía es racial, moderno-occidental y colonial” (p.15).

Dentro de esa lógica de estructuras de poder se plantean alternativas contra-hegemónicas como forma de resistencias locales, que ayuden a romper paradigmas invisibilizadores y excluyentes de la diversidad y mestizaje característicos de la sociedad colombiana, de tal manera que se consolide en palabras de Walsh (2009) una “interculturalidad crítica como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas” (p.14).

Ante esta realidad como investigadora aunque se pretenda tomar distancia no se deben desestimar, subvalorar o relegar las preocupaciones que inquietan a un investigador ante cualquier problema y su proceso. Pues dichas preocupaciones han sido causantes de muchos estudios realizados, con su asiento epistémico en antecedentes y/o estados del arte desde diversos ámbitos, autores y perspectivas. Es ese reconocimiento y estudios desarrollados por anteriores autores e investigadores que han inspirado la ampliación y profundización de ciertas líneas y problemáticas de manera objetiva, fuera de apasionamientos y sesgos que afecten la lectura crítica de la realidad y la búsqueda de soluciones a problemas aún latentes en la sociedad, para los cuales una alternativa puede ser la interculturalidad que desde el punto de vista de Walsh (2005):

No solo permite ir más allá de la simple relación entre grupos, prácticas o relaciones culturales, sino abordar la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de

las estructuras educativas, disciplinares y de pensamiento existente, así como su reducción a la creación de programas “especiales” de la educación “normal” y “universal (p.39)

De manera particular, los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos, han impulsado acciones para sus reivindicaciones en diferentes ámbitos de la sociedad, no solo político, sino además pedagógico, tomando gran importancia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA, como parte de una reparación educativa que impulse la reconstrucción social y una vida con calidad de las personas menos favorecidas, que como indígenas y afrocolombianos han sorteado innumerables obstáculos para superar las limitaciones, marginalidad socio-histórica y cultural, que les permita una vida y condiciones que les garantice sus derechos e integralidad, dentro del reconocimiento, inclusión participativa y humanización por parte de sus semejantes.

Esta investigación también se justifica desde cuatro aspectos puntuales en términos de pertinencia investigativa, social, educativa y novedad, por la dinámica de la sociedad actual y como puede llegar a permearla para futuras transformaciones en la forma de relacionarse, percibir la diversidad y aceptar las diferencias, así como generar acciones de equidad donde prevalezcan el valor de la vida y el bienestar de las personas en el marco de sus derechos, cuestionando las estructuras del poder hegemónico causante de la marginalidad y exclusión en diferentes contextos sociales.

➤ **Pertinencia investigativa:**

La pertinencia investigativa se enfoca en la exploración de los saberes y prácticas de las poblaciones afrocolombianas para fortalecer la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA, visibilizar las formas de construcción y producción de conocimientos en el contexto

comunitario, a través de la creación de estrategias educativas apoyadas en la investigación y la reflexión crítica que de a conocer otros mundos posibles en la creación y producción de conocimientos, particularmente, los relacionados con este estudio como parte de la dimensión sociocultural, que ha construido y reconfigurado elementos comunitarios, culturales y educativos válidos para diferentes contextos cotidianos, con los que se busca proponer alternativas como indica Santos (2006) para:

Superar la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, la cual tiene que ser cuestionada por la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en contextos y prácticas sociales declaradas como no existentes (p.78, 79).

La credibilidad y validez de otros saberes y prácticas se construye en contextos comunitarios mediante las interacciones y utilización en los mismos, donde sus integrantes le dan gran sentido y significados en diferentes espacios y momentos de la cotidianidad. Muestra de ello son las prácticas médico-ancestrales, de gran ayuda a la sociedad y se pretende que sean visibilizadas, como parte de la producción de conocimientos externos a la academia y surgidos como afirma Fanon, Nkrumah, Cabral, Gandhi (como se citó en Santos 2010) en:

Contextos enriquecidos por saberes y prácticas sociales o comunitarias por el reconocimiento de los derechos a que deben gozar todas la personas en contraposición a la “la exclusión radical, de las poblaciones que habían sido sometidas al paradigma de la apropiación/violencia se organizaron y clamaron el derecho a ser incluidas en el paradigma regulación/emancipación (p.37, 38).

Es por ello que, la documentación, clasificación, caracterización y análisis de los saberes y prácticas de la medicina tradicional/ancestral, contribuye no solo a comprender este aspecto como simbiosis cultural, que lleve a concebir una propuesta mediante el registro de estos valiosos aportes que les ha permitido trascender en el tiempo, en el espacio y en la memoria colectiva, sino que también, sean tenidos en cuenta como dinamizadores y enriquecedores de las relaciones interculturales, de la comprensión y valoración de la diferencia, esencia del mestizaje, de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y del currículo.

Esa comprensión y valoración ha de llevar según Santos (2010) a “transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes” (p.22.); desde este punto de vista el autor propone la lógica del “pensamiento posabismal” como un gran aporte al reconocer que “la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología, y que la diversidad epistemológica del mundo todavía está por construirse” (p.48).

Para el autor la construcción de esa diversidad epistemológica tiene unas características especiales y se debe reconocer como la ecología de saberes, basada en una epistemología del sur, que permita confrontar la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Desde esta perspectiva, se busca el equilibrio entre ciencia moderna y saberes comunitarios, que disminuya el desbalance histórico y científico por la subvaloración de la producción de conocimientos externa a la academia y por consiguiente del desconocimiento de sus participantes como agentes científicos, ya que la ecología de saberes para Santos (2010) está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos

sin comprometer su autonomía. La ecología de los saberes se fundamenta en...que el conocimiento es interconocimiento (p.49).

En las ideas expuestas hay un reconocimiento de los saberes populares, extraescolares, como portadores de gran sabiduría y riqueza, tanto para consolidar líneas de investigación como para fortalecer las producciones académicas, desde el reconocimiento de otras epistemologías. Es sencillamente, reconocer la pluralidad epistémica para evitar se siga cometiendo el “epistemicidio masivo” del que habla Santos (2010). Es debido a la invisibilización, desconocimiento, subvaloración de algunos saberes y prácticas que han sido excluidos de debates académicos y líneas científicas por carecer del estatus científico avalado por la academia y la comunidad científica, lo que para Santos (2010) representa:

Un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida. Para recuperar algunas de estas experiencias, la ecología de saberes recurre a una traducción intercultural, su rasgo posabismal más característico. Imbuidas en diferentes culturas occidentales y no occidentales, esas experiencias usan no solo diferentes lenguas sino también diferentes categorías, universos simbólicos, y aspiraciones para una vida mejor (p.57).

Los espacios educativos reconfigurados desde la dimensión investigativa de la CEA, han de enfocarse a visibilizar los diferentes componentes de la cultura afrocolombiana en contextos escolarizados y comunitarios, como reconocimiento cultural y aporte a la comunidad científico-académica a partir de la pluralidad de conocimientos que democratice la ciencia en correspondencia con la diversidad étnica y cultural, basado en lo que para Santos (2010) es la:

Ecología de saberes, en la que el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. La ecología de saberes está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer (p.50, 55).

La ecología de saberes amplía el horizonte a otros escenarios posibles en la construcción y producción de conocimientos, a otras epistemologías de contextos populares, esos que la ciencia ha olvidado, subvalorado y desconocido por los cánones de científicidad establecidos, aunque estos hagan parte de las construcciones sociales y de las memorias colectivas, ha prevalecido más el dogma del rigor científico, que los conocimientos populares los cuales han mantenido, preservado y materializado la cultura en todas sus facetas en lugares específicos y por sujetos específicos, como expresa Santos (2010):

Todos los conocimientos son testimonios desde que lo que conocen como realidad (su dimensión activa)...reflejado hacia atrás en lo que revelan acerca del sujeto de este conocimiento (su dimensión subjetiva). La ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico, por lo tanto expandir el rango de la intersubjetividad como interconocimiento es el correlato de la intersubjetividad y viceversa (p.54).

Los testimonios de los portadores de saberes y prácticas son dinámicos a raíz de diversos motivos; ya sea por voluntad propia, fuerza mayor o alteración del orden público son emigrados a contextos urbanos, en donde las identidades y las concepciones étnico-

culturales se re-configuran, desde su acervo simbólico en interacción con el propio grupo étnico y en relación con otros grupos, lo cual en la mayoría de los casos carece de verdaderas políticas públicas de reconocimiento, inclusión y participación, que garanticen su restablecimiento en igualdad de condiciones a la cultura mayoritaria. En este sentido, la sociedad y en especial el Estado, debe garantizar como mínimo, la protección y el respeto por los derechos de todos sus integrantes, puesto que como dice Cortina (1986) todas las personas:

Tienden a una vida feliz y plena, pero, como ciudadanas, aspiran a desarrollar una convivencia justa, la ética de los ciudadanos, la ética cívica, contiene aquellos valores y principios de justicia que comparten las distintas éticas de máximos de una sociedad pluralista...Los contenidos de esa ética cívica serían los valores de libertad, igualdad, solidaridad, respecto activo y recurso al diálogo como camino para resolver los conflictos frente a la violencia (p.2).

Si una sociedad se apoyara realmente en los valores y principios de justicia en todas las esferas, se pone en práctica, al menos una mínima ética, que permitiera según Cortina (2000):

Decidir las normas que en una sociedad van a regular la convivencia, tenga en cuenta los intereses de todos los afectados en pie de igualdad, y no se conforme con los pactos fácticos, que están previamente manipulados, y en los que no gozan todos del mismo nivel material y cultural ni de la misma información; porque por -decirlo con John Rawls- usted está convencido de la igualdad humana cuando habla en serio sobre la justicia; o cuando ejecuta actos de habla con sentido, por decirlo con ética discursiva; haga, pues del respeto a la igualdad una forma de discurso normativo y de vida

(p.139).

En la medida que se logren mantener los derechos con equidad en aras de unas relaciones horizontales, se contribuye a reparar el desconocimiento étnico-cultural y la negación/exclusión de los personas y elementos que subyacen a la diversidad del país en diversos ámbitos sociales, a raíz del proceso colonizador por el desarrollo expansionista de la época, que ha conformado la estructura social hasta la actualidad; en detrimento de los derechos de varios sectores sociales, rodeados de injusticias e inequidades con gran implicación del Estado y estamentos que lo representan. Una alternativa ante las situaciones de injusticias e inequidad generadas por el poder hegemónico, no es solo el reconocimiento de derechos de los grupos étnicos como tal, sino, su acompañamiento con políticas de inclusión y participación que permeen la estructura del Estado y ayuden con base en Kymlicka (1996) a:

Incluir los derechos poliétnicos y de representación para acomodar a los grupos étnicos y a otros grupos desfavorecidos dentro de cada grupo nacional, así como los derechos de autogobierno para permitir que sea posible la autonomía de las minorías nacionales junto a la de la nación mayoritaria. Sin tales medidas, hablar de «tratar a las personas como individuos» no es más que una manera de tapar las injusticias étnicas y nacionales (p.265, 267).

Tales injusticias van, no solo desde el desconocimiento de los derechos humanos y culturales, sino desde los espacios de poder, donde se toman las decisiones que rigen al país, a las dependencias que lo estructuran y a la vida de la población. En este caso, los aspectos político-económicos, culturales y educativos inciden en la toma de decisiones, en la calidad de vida de los colombianos, en la reproducción y profundización de las

ideologías de dominación y exclusión entre otros. El aspecto educativo ha de plantear alternativas a la monocultura científica, que ayuden al reconocimiento, indagación y profundización de los saberes populares, dentro de un plan programático auspiciado por el Estado, que aporte al equilibrio entre la ciencia moderna y los saberes populares, a partir de la categoría de los saberes y prácticas médico-ancestrales, orientada a rescatar la pluralidad de conocimientos en contraposición a la monocultura científica.

El presente estudio es una oportunidad de indagación, escritura, aporte al desarrollo de la CEA y visibilización de componentes de la cultura afrocolombiana, ya que proporciona elementos para la comprensión del sistema simbólico de este grupo étnico invisibilizado, excluido, marginado, estigmatizado, y en otros casos tergiversado, especialmente, por considerar que las prácticas médicas y sus portadores (parteras y yerbateros/curanderos), no cumplen los estándares de salud o de la medicina occidental, debido a la gran carga de rechazo tipificado de “brujería” con gran connotación negativa dentro de la mirada colonizada en diferentes espacios de la vida social, academia y currículo, con particular implicación de la iglesia. Al respecto, en el campo del conocimiento, es importante contar con el pensamiento abismal sugerido por Santos (2010) que:

Consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de «este lado de la línea» y el universo del «otro lado de la línea». La división es tal que «el otro lado de la línea» desaparece como realidad, se convierte en no existente, y...es producido como no existente...no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser...es radicalmente excluido

porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro (p.29).

La invisibilidad, la negación, exclusión radical, que constituyen el fundamento del pensamiento abismal del lado de las personas marginadas, que alimentan con privilegios en todos los campos sociales una vida de visibilidad, prerrogativas, ventajas, libertades para los que ostentan el poder, profundizan las inequidades y son situaciones de las que no escapa la ciencia, que se alimenta de la polarización del pensamiento abismal que plantea Santos (2010), el cual:

Consiste en conceder a la ciencia moderna en monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento. El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el centro de las disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científica y no científica (p.31).

La verdad científica ha negado la posibilidad de descubrir los valiosos saberes contruidos en la interacción social de los grupos étnicos, desconocidos por verdades científicas absolutas y ratificadas por debates académico-científicos, creando una polarización con saberes comunitarios, contruidos y fortalecidos en las prácticas culturales endógenas, profundizando el pensamiento abismal e impidiendo un diálogo compartido entre lo oficial y lo popular, además aumentando la desigualdad y la injusticia, tan cuestionadas por los movimientos sociales y la CEA, estableciendo como plantea Santos (2010):

La imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de

esto, solo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica (p.30).

Otro aporte de esta investigación es considerar y develar los elementos pedagógicos implícitos e inherentes en las interacciones de las personas que participan de las prácticas médico-ancestrales, los cuales se pueden convertir en elementos sensibilizadores a través de procesos educativos objetivos, que propicien la reinterpretación del ser afrocolombiano y sus saberes concernientes al presente estudio, de su cultura y de la simbología que la constituye.

En el rescate de esos elementos juega un papel primordial la dimensión investigativa de los lineamientos de la CEA, la importancia de los saberes y prácticas de parteras y yerbateros/curanderos en el contexto urbano-comunitario y su contribución al mantenimiento de memorias colectivas de larga duración, los sentidos de lugares culturales de origen re-territorializados en el mundo urbano, los cuales se conocen como colonias, asentamientos o comunidades, habitados por personas con diferentes motivaciones (grupos étnicos, migrantes, desplazados entre otros). Además es significativo indagar la forma como estos saberes fortalecen los escenarios educativos, en un intento por cimentar unas relaciones interculturales que mejoren la percepción del otro y las competencias ciudadanas en los diversos espacios sociales. Al respecto Kymlicka (2002) sostiene:

La demanda para un Estado multicultural es evidentemente más compleja. Diferentes grupos indígenas y afrodescendientes necesitan y desean diferentes formas de reconocimiento, adecuación, y rectificación. Las necesidades y aspiraciones de los inmigrantes de la diáspora urbana en términos de educación, representación política, idioma y demandas por la tierra serán obviamente diferentes a las de los que continúan

viviendo en su territorio histórico. Para las poblaciones rurales lograr cierto tipo de autonomía local es probablemente una demanda mayor (p.7)

El anterior panorama revela la complejidad de las decisiones en cuanto a políticas públicas

que ha de asumir el Estado, como demanda a las necesidades y atención de los grupos indígenas y afrocolombianos en los diferentes ámbitos de la vida, dentro de ellos el educativo como uno de los derechos, por el cual han luchado y creado espacios para la profundización de contenidos y desarrollo de propuestas educativas como CEA, en la medida que estos saberes y prácticas médico-ancestrales se siguen utilizando.

➤ **Pertinencia social**

La pertinencia social se enfoca en crear condiciones para sensibilizar y promover la toma de conciencia sobre la oportunidad que brinda la CEA como medio para el cumplimiento del derecho y reparación educativa, a través de reflexiones que permitan su aprovechamiento desde el cuerpo normativo, teórico y orientaciones curriculares como fundamentos para su desarrollo crítico. Este orientado a la visibilización y profundización no solo de los temas y problemas de interés común, sino aquellos de mayor complejidad incorporados en sus respectivas dimensiones: político-social, lingüística, ambiental, geo-histórica, espiritual, pedagógica, investigativa e internacional como insumos para una transformación social, educativa y verdadera ruptura de la matriz hegemónica de poder que ha encubado el capitalismo, causante de las injusticias y relaciones sociales asimétricas y marginales de los pueblos así como de la invisibilización de los conocimientos populares entre otros.

Las comunidades deben aprovechar las experiencias de construcción colectiva y creatividad que les permita crear alternativas de solución a sus problemas, necesidades y limitaciones en el ámbito interno y externo, según su intención, en donde la CEA ha de adoptar un carácter visibilizador, incluyente, reparador y crítico de todas las temáticas y problemáticas afrocolombianas que garantice la ampliación profundización de las mismas y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Ello implica, ampliar el horizonte de desarrollo de sus contenidos, la CEA no debe parcializarse o sectorizarse con ciertas líneas de estudio e investigación, por el contrario, ha de contar con la integralidad cultural abarcando todas sus dimensiones, para una verdadera reivindicación de los derechos educativos y culturales, incluyendo los saberes y prácticas medico ancestrales de parteras y yerbateros/curanderos que subyacen en la cultura afrocolombiana, que no han sido valorados científicamente, por lo tanto, poco explorados y desconocidos como aporte fundamental a la preservación de la vida, la salud, bienestar comunitario, social y al campo educativo; lo que debe despertar un sentimiento de solidaridad con el fin de contribuir según Kymlicka (2002), a “que las políticas de construcción nacional asimilacionistas y excluyentes sean reemplazadas por políticas de reconocimiento y adecuación; y que las injusticias históricas sean reconocidas (p.9), mediante acciones positivas y evitando la subordinación de los grupos diferenciados y la negación de sus conocimientos.

Es así, como el presente estudio pretende dar cuenta de otros aspectos de la cultura afrocolombiana relacionados con el tema abordado, para hacer visibles otras opciones de indagación que eviten los sesgos, a raíz del énfasis puesto en temas históricos y folclóricos entre otros, que han captado la mayor atención e impedido visibilizar el

amplio acervo de saberes de esta población, muchos de los cuales están por explorar, en beneficio no solo de la cátedra, de la ciencia, del desarrollo de estas comunidades, sino de la humanidad, por lo que han de ser reconocidos en todos los espacios de la sociedad.

Replantear el desarrollo de la CEA con perspectiva crítica puede coadyuvar a la humanización de los participantes de Medellín y Turbo, contextos de investigación, así como de la sociedad colombiana que propicie la reinterpretación y re-dignificación del ser afrocolombiano en los diversos aspectos de la vida cotidiana, con el fin de replantear la falsa lectura de los imaginarios negativos (estereotipos, prejuicios, discriminación...) en torno a su identidad, como parte de los dispositivos de control de la cultura dominante que ha prevalecido en la sociedad y cánones de identidad construidos con referentes simbólicos externos a la propia cultura y subvalorando la afrocolombianidad. En este sentido, se ha de considerar según Sánchez, 2006:

La Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una iniciativa pedagógica de resistencia impulsada por los movimientos sociales que ha logrado avances en su implementación, pero aun no se ha permitido que desde las comunidades educativas de los grupos étnicos y otros grupos marginales urbanos donde hay diversidad de grupos étnicos y culturales, se reclamen cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y se forme parte de una cultura de oposición que proponga cambios sociales (p.73). Proponiendo como indica Vera (1997):

Hoy, tenemos que abrirnos paso por veredas diversas que tal vez inicien una nueva forma de impulsar políticas culturales, no solo por descentralizar esfuerzos, sino para permitir que desde muchos rincones, los creadores se acerquen y se narren mutuamente en espacios múltiples, respetuosos y cercanos (p.2).

Según los autores se plantea desde cualquier propuesta educativa, la necesidad de promover alternativas de formación civilizadoras, que propongan la construcción de un nuevo Estado y tejido social en el marco de una amplia, profunda y reflexiva democracia que permita replantear políticas mono culturales, excluyentes que desde la Etnoeducación y la Cátedra faciliten a las comunidades educativas de los grupos étnicos adquirir nuevos sentidos y referentes a la par de la identidad y la cultura, que lleven a entender, enfrentar y estallar la noción de una matriz dominante en todas las esferas de la sociedad colombiana. Esto propicia que no se cuestione radicalmente desde las comunidades educativas las bases estructurales de la supuesta democracia colombiana, que se rompa con las concepciones monoculturales y excluyentes de manera profunda, se extienda y articulen a otros sectores marginados y oprimidos de la sociedad. La Etnoeducación y la Cátedra no han tenido como fundamento la concepción de una democracia real, sin desigualdades e injusticias. No ha permitido se cuestione la lógica irracional instrumental del capitalismo que vele por la creación de políticas de justicia y equidad que garantice el bienestar de todos los ciudadanos.

➤ **Pertinencia educativa**

La pertinencia educativa apunta a enriquecer el desarrollo de CEA mediante la indagación, exploración, visibilización, comprensión y valoración de los saberes comunitarios de medicina tradicional/ancestral afrocolombiana como aporte educativo, que contemple su incorporación al currículo a partir de un política de inclusión desde el Proyecto Educativo Institucional-PEI y planes de estudio de las diferentes áreas del conocimiento o áreas afines, que logren albergar estos saberes y prácticas por su gran importancia y representativo papel que han jugado y juegan en la protección de la vida y

prevención de la salud de las comunidades en diferentes contextos y ámbitos, dentro de los cuales, la educación desde las comunidades, la CEA y el currículo, se pueden convertir en uno de los principales medios para concientizar a la sociedad sobre el valor de los mimos en el bienestar de la humanidad, y su trascendencia como patrimonio cultural colombiano, legado de la significativa sabiduría ancestral.

De otra parte, es importante conocer las condiciones en que se ha venido desarrollando la CEA en Medellín y Turbo, en las instituciones educativas América y Santa Fe respectivamente, así como su forma de articulación con los saberes y prácticas médico-ancestrales y el sentido pedagógico de estos en las interacciones médico/paciente. De igual forma se aportarán recomendaciones que surjan de la realidad de la implementación de la CEA según sus dimensiones como propuesta educativa reivindicadora, si cumple con los fines integrales para los cuales fue creada o si solo enfatiza en líneas comunes y de la conveniencia de estudiosos e investigadores, que impiden ir más allá de lo repetitivo, creando una sectorización de temáticas y problemáticas existentes.

El anterior panorama muestra la necesidad de indagar y reflexionar de manera crítica, profundizando en las inconsistencias de los elementos pedagógicos que pueden limitar, impedir o distorsionar el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA, dada su forma de implementación, ya sea como proyecto, asignatura u otra modalidad pedagógica. De la manera que se realice es conveniente su seguimiento, tanto de los contenidos, didáctica, currículo y evaluación, para identificar falencias metodológicas, estrategias curriculares, enfoques pedagógicos y procesos evaluativos utilizados.

Además, siendo la CEA un espacio eminentemente orientado a la formación ciudadana integral, democrática y participativa de los estudiantes, los objetivos de la misma deben ir

mas allá del discurso sobre la afrocolombianidad, que sin importar sus contenidos pueda fomentar una actitud de reconocimiento a la multiculturalidad, inclusión e interculturalidad de las diversas etnias, culturas, valores y tradiciones, como responsabilidad del currículo escolar básico, medio y universitario, de todos los docentes y directivas. Para ello se debe contar no solo con actividades académicas normales, sino el desarrollo de diversas acciones integradoras o transversales de la interacción de los estudiantes como los recreos, formación artística, educación física, lúdicas, espacios culturales y eventos sociales o comunitarios. De esta forma se pondría en práctica una verdadera democracia escolar humanizadora que mejore la convivencia y competencias ciudadanas al permear el currículo en sus diferentes procesos desde la lectura e implantación crítica de la CEA.

Las recomendaciones que surjan del estudio han de aportar a la reinterpretación de la CEA, la integralidad de sus dimensiones y temas propuestos para su desarrollo, para apropiar elementos conceptuales y metodológicos que reorienten el aprendizaje, la comprensión y el sentido de solidaridad hacia la población afrocolombiana como parte del mestizaje en diversos contextos socioculturales, involucrando los estamentos comprometidos para su ejecución, con el fin de lograr la contextualización y re-contextualización curricular requerida, atendiendo a las necesidades, expectativas, particularidades culturales de los estudiantes y comunidad educativa. Para lo cual se ha de contar con las directrices que trazan los lineamientos de la CEA, basadas en aspectos recomendados, dimensiones como las pedagógica e investigativa para su implementación, que aportan elementos fundamentales al presente estudio.

Según Palacio & Mosquera (2006) la dimensión investigativa, “permite explorar los diversos sistemas de conocimientos que subsisten en las comunidades afrocolombianas para su valoración, desarrollo y utilización pedagógica” (p.88). La dimensión pedagógica, “permite la reflexión permanente del quehacer pedagógico, debates sobre la naturaleza y sentido de la educación incluyente que supere la discriminación...” (p.89).

Lo anterior devela la gran responsabilidad social que ha de tener la investigadora como docente y líder afrocolombiana, de ayudar a visibilizar las diversas líneas de investigación que subyacen en la cultura afrocolombiana y, la CEA es un medio para lograrlo y contribuir a disminuir la brecha de la desigualdad, exclusión e invisibilización educativa por la ausencia de referentes afro-culturales en el currículo. Por lo cual se ha de mejorar la política instaurada para que desde la CEA se reorienten, no solo los procesos educativos encaminados al fortalecimiento de las identidades étnicas y culturales de los grupos étnicos colombianos, sino además, se enfoquen a develar otros procesos ignorados que pueden aportar a la inclusión, justicia social y desencadenar acciones alternativas que afecten las estructuras hegemónicas de poder.

➤ **Novedad del estudio**

La novedad del estudio radica en articular conocimientos comunitarios al enriquecimiento de los procesos educativos desde la CEA y el currículo a partir de los saberes y prácticas médico-ancestrales con mirada crítica, ya que la cátedra ha de apostar objetivamente por el desarrollo de capacidades ciudadanas que respondan a la realidad multicultural y problemática social, económica y política de Colombia, para una sociedad más justa, pacífica y democrática. En esta sentido, la cátedra debe ir más allá de fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad, y en igual

trascendencia fundamentar los derechos económicos, sociales y culturales. Así como reflexionar y profundizar, además de los educativos, en los políticos y económicos entre otros, porque son estos los que direccionan la toma de decisiones y la inversión en las comunidades, por su gran incidencia en los planes de desarrollo para generar justicia social, paz y equidad, que contrarresten la pobreza histórica y la marginalidad de muchos sectores de la sociedad.

La CEA ha de convertirse en un abanico de posibilidades que de cuenta de su importancia y sentido en la sensibilización y dinamización de la comprensión de la diversidad, la diferencia y el cuestionamiento de los aspectos en las estructuras opresoras de la sociedad, en un país que ha tardado en su reconocimiento y aceptación; y de hecho, en la falta de democracia en los roles sociales y construcción de unas relaciones horizontales con oportunidades para todos, donde se promuevan y reconozcan los derechos en igualdad de condiciones. Ello exige desarrollar acciones educativas sensibilizadoras y democráticas en el currículo, para aceptar y convivir armónicamente con las diferencias como riqueza del mestizaje y su importancia en trascender hacia las rupturas de las estructuras socio-políticas y económicas del poder hegemónico, que han sumergido a la población menos favorecida en la desesperanza y en una precaria calidad de vida.

Situación que ha de concebir alternativas esperanzadoras en el marco de la unidad de la población afectada, donde todos y todas permitan consolidar un movimiento autónomo para la toma de decisiones políticas y económicas que contribuya al bienestar de la población que lo integra. Una alternativa podría ser la CEA entre otras, como propuesta crítica y cuestionadora de las prácticas hegemónicas que impiden pensar y materializar

una verdadera transformación social y educativa, capaz de permear otros ámbitos de la sociedad, que lleve a valorar en igualdad de condiciones el aporte de todos en la construcción de un país con el sello de los colores del mestizaje que nos tocó vivir por circunstancias de la vida. Lo cual invita a deponer actitudes egoístas y a retomar los principios de la vida y los valores autóctonos de respeto y solidaridad, entre otros, ante una realidad que nos exige interactuar con responsabilidad, humanización y fraternidad para entendernos en la diferencia, y aprender a convivir en paz con nuestros semejantes.

De ahí la importancia de articular esfuerzos y formar alianzas entre los estamentos educativos, institucionales y comunitarios para lograr voluntades políticas en la implementación de la CEA y el logro efectivo del sentido para el cual fue creada, evitando limitantes en algunos espacios, temáticas y problemáticas para su desarrollo. En este sentido, es necesario contribuir al enriquecimiento de la CEA, a partir de la comprensión de los saberes y prácticas médico-ancestrales, como muestra de la coexistencia de elementos culturales que pueden aportar en la superación del intersticio del desconocimiento de otras formas de construcción y producción de conocimiento, de otras epistemología que ha sido invisibilizadas como opciones enriquecedoras de la educación, currículo, CEA, del tejido social y de las relaciones interculturales para el bienestar de todos y todas, desde nuevas perspectivas educativas e investigativas que velen por la objetividad y subjetividad implicadas en las construcciones socioculturales.

En el marco de posibilidades transformadoras desde los cuestionamientos y análisis de la realidad en las diferentes esferas sociales que pueda ofrecer la CEA, esta se convierte en un medio en el que la justicia, la equidad y la paz constituyan los valores para plasmar la interculturalidad, pues esta no está dada, hay que materializarla en una

sociedad de relaciones asimétricas, y que ha de trascender para establecer una ruptura en las mentes colonizadas, hacia una perspectiva de apertura para el cambio. En anhelo, la educación debe sumarse como un importante aporte en esta dirección emancipadora y reparadora de grupos que requieren acciones no solo afirmativas sino con justicia y equidad.

➤ **Coherencia**

La coherencia se orientó hacia el mantenimiento de una estrecha relación entre los componentes de la investigación, para contribuir al logro de las metas propuestas, según los objetivos diseñados y demás elementos generadores de los resultados esperados, a través del proceso de todas las etapas, conservando una lógica interna no solo en la estructura de la investigación desarrollada, sino en la organización de las ideas, conceptos y conocimientos aportados. Puntualizando, la coherencia de la investigación: Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en dos municipios de Antioquia, se plantea desde los elementos estructurales del cuerpo del texto y la relación de estos entre sí. De tal manera que garanticen una lógica y estrecha relación entre sus componentes y en los resultantes del trabajo de campo.

La coherencia buscó la congruencia entre el título de la tesis, los objetivos, el tema y problema planteado, así como la fundamentación teórica y los resultados obtenidos según las categorías establecidas, producto del análisis de los resultados y de aquellos elementos, que si bien no aparecen como categorías centrales aportan a la comprensión del tema y problema de investigación. De igual manera, el enfoque, procedimientos e instrumentos para la recolección de información y la muestra, aunque dado el tabú,

estigmatización y prejuicios sobre el tema, aportaron a la materialización del texto y logro de objetivos a la luz de los resultados esperados, basados en el desarrollo de las etapas de la investigación y del trabajo de campo, dentro de una secuencia en su realización, concordancia en sus partes, coherencia y lógica en cada una de los apartados.

➤ **Viabilidad**

La viabilidad permitió tener presente las situaciones necesarias para la realización del estudio, recursos económicos, trabajo de campo, talento humano clave para la recolección de la información en las comunidades seleccionadas, los espacios en las instituciones educativas para la recolección de información y manejo del tiempo con el fin de acceder a los participantes. Los recursos materiales permitieron los espacios y disponibilidad logística para la confianza, tranquilidad, ambiente familiar y empatía.

Dentro de los recursos se destaca el papel de los informantes claves o participantes como los médicos ancestrales, docentes, estudiantes, directivos y demás participantes que facilitaron la recolección de la información para materialización de los resultados esperados. Todos ellos vieron en esta investigación una oportunidad para retomar las costumbres ancestrales en la protección de la vida y de la salud, las cuales consideraron importantes, mas beneficiosas y efectivas que la medicina occidental.

Dentro de las limitantes que afectaron el desarrollo de la investigación se encuentra la falta de tiempo para la ejecución del trabajo de campo y para hacer los ajustes del texto, por carecer de una comisión de estudio que facilitara su realización con antelación. La cantidad de participantes en la muestra se vio afectada por el deceso de algunas parteras y yerbateros que se habían contactado previamente, yéndose con ellos, una gran fuente de sabiduría de la cual eran portadores y con la que se beneficiaron innumerables personas

en sus comunidades.

➤ **Relevancia**

La relevancia se centra en la importancia del discurso actual, apoyado en los derechos educativos de los grupos étnicos y culturales, contemplados a partir de la Constitución Política de Colombia y sus decretos reglamentarios que promueven el reconocimiento, la inclusión, la participación de todos(as) aquellos que integran la diversidad étnica y cultural de Colombia, como un tema de actualidad en la sociedad y desde el cual se han de impulsar estrategias que lo viabilicen en todos los rincones del país.

Esta investigación pretende aportar a la resignificación de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros a partir de la CEA, para construir interculturalidad, por cuanto, el desconocimiento de los referentes culturales en el resto de la población y sus ausencia en el currículo es una forma de violencia que afecta la identidad de los estudiantes, su forma de relacionarse y la sana convivencia en diversos espacios.

Desde la dimensión investigativa y pedagógica de la CEA, se ha de aportar a su desarrollo a partir de estos saberes y prácticas para dinamizarlo desde otras perspectivas que han estado ausentes de líneas y temas de investigación que ella ha suscitado. Ausencia académica e investigativa de temas y problemas que ha limitado el avance de la comunidad científica y la ampliación del horizonte en la producción del conocimiento desde otras latitudes que beneficie a dicha población en particular y a la sociedad en general.

Capítulo I: Contexto de la investigación

1.1. Ubicación geográfica y característica

“El Departamento de Antioquia se ubica al noreste colombiano; limita al norte con el mar Caribe, departamentos de Córdoba, Sucre y Bolívar. Al oriente con los departamentos de Santander y Boyacá. Al sur con Risaralda. Al occidente con el Chocó” (Gobernación de Antioquia. Departamento administrativo de planeación 2014). Su clima es variado y está bañado por las Costas del Mar Caribe y del Pacífico. Antioquia está dividida en 9 subregiones que agrupan 125 municipios.



Mapa 1. Subregiones de Antioquia, imagen recuperada de:
https://www.google.com.co/search?tbs=sbi:AMhZZitEIJfhJlo3c7Vpe_1pgojS7

La población antioqueña se constituye por tres grupos étnicos, el indígena originario de América; el blanco procedente de España y el negro africano traído desde el siglo XVI

para labores de minería. El mestizaje de estos y su medio geográfico formó el grupo étnico regional antioqueño (La cara amable de Colombia (s.f.) TodaColombia.com).

La economía de Antioquia se basa en la prestación de servicios, industria, comercio, agricultura, ganadería y minería. El acceso a regiones y municipios es por vía terrestre y con algunos tramos de ferrocarril para transporte de carga. Se cuenta con cerca de 50 aeródromos y campos de aterrizaje, oficiales y particulares; el más importante es el aeropuerto internacional "José María Córdoba" en Rionegro. Además hay puertos fluviales en el río Magdalena y marítimos en la costa del mar Caribe dentro de los cuales está Turbo.

Los escenarios de investigación son los municipios de Medellín en el Valle de Aburrá y Turbo en la región de Urabá del Departamento de Antioquia, con gran presencia de población afrocolombiana, que representa el 11,5% de la población total. Algunas comunidades se ubican en territorios de titulación de colectiva, de los cuales se identifican 12 en el año 2007 beneficiando a 51 comunidades, con una superficie de 240.000 hectáreas en total, distribuidas en 10 municipios de Antioquia (Nuestro Municipio. Reseña histórica de Turbo (2017))

La población negra de origen africano, fue traída por los españoles a Antioquia, a finales del siglo XVI como esclavizados, de diferentes comunidades étnicas, diferencias culturales, condiciones de dispersión y carácter marginal. Se dedicó a la extracción de oro, en varias subregiones del Departamento, lo que le permitió migrar de un lugar a otro (Cauca Oriente, Norte y Nordeste), e irse distribuyendo, creando procesos de mestizaje y dispersión hacia las áreas de colonización paisa. Esta población también se dedicó a la

la agricultura de caña de azúcar, plátano, maíz y la ganadería, para suplir las demandas de la población y centros urbanos, asimismo se dedicaron a labores domésticas.

En el siglo XVII, se presentaron los primeros afros libres, y se integran por negocio o por otra clase de vínculos, a la construcción de una sociedad y una región antioqueña. Su condición social fue determinada por la actividad realizada (minas, servicio doméstico y agricultura). Sus denominaciones de “negro”, “esclavo”, “bozal”, eran asimiladas a elementos básicos de la cultura de los amos, era “ladino”, si se fugaba para ser libre era “cimarrón”, si se fugaba con otros era “palenquero”, los hijos nacidos en América eran “criollos” y, si adquirían la libertad por leyes establecidas, eran “negros libres” o “libertos”. La población negra que ayudó a construir el territorio antioqueño desde la colonia y que mantiene rasgos afrodescendientes, está en el Nordeste, Occidente y Bajo Cauca, a esta se ha sumado también, afros procedentes del Chocó y de la Costa Atlántica, haciendo evidente la diversidad al interior de esta población, por sus particularidades culturales y geográficas.

En Urabá y Magdalena Medio, en los últimos 30 años, gran población negra ha llegado a repoblar y construir para subsistir y abrir paso a procesos interculturales sobre los que se construye una nueva geografía cultural de Antioquia. Los elementos diferenciales y comunitarios se expresan por relaciones de parentesco, compadrazgo, paisanaje, amistad y vecindad, entre otros; siendo más fuertes entre migrantes recientes establecidos en Medellín, Urabá, Bajo Cauca y Magdalena Medio; nexos que explican particularidades en cuanto a estructura familiar y sistema de parentesco, prácticas, creencias religiosas, recreativas y alimenticias, entre otros. La población afro se desempeña principalmente en

la construcción, servicio doméstico, ventas ambulantes, obreros y diferentes actividades industriales (Valle de Aburrá. Gobernación de Antioquia (s.f.)

El Valle de Aburrá, está ubicado en el centro-sur del departamento de Antioquia, en medio de la Cordillera Central, el clima es cálido, con poca variación en las temperaturas a lo largo del año. El Área metropolitana tiene una longitud aproximada de 60 Kilómetros, su topografía es irregular y pendiente con alturas entre 1.300 y 2.800 metros sobre el nivel del mar, tiene unos 30 km de ancho, aunque en su parte más ancha puede alcanzar 80 ó 90 km. El Área metropolitana de Medellín reúne 10 municipios de la Subregión del Valle de Aburrá (Medellín, Bello, Copacabana, Girardota, Barbosa, Itagüí, Envigado, Sabaneta, La estrella, Caldas), para su integración económica, proyección, planeación y desarrollo de sus integrantes. Su núcleo es Medellín, Capital del Departamento y principal centro económico (labelaantioquia.blogspot.com.co, 2009). Esta subregión es considera como un foco de progreso y desarrollo. Es la zona más urbanizada, industrializada y con más centros de educación superior. Su principal economía es la industria textil, turismo y comercio.



Mapa 2. Área metropolitana del Valle de Aburrá

Urabá y Municipio de Turbo

Urabá es la región costera de Antioquia, en el Océano Atlántico, con el mar Caribe, se puede disfrutar de paisajes exóticos, con gran diversidad cultural, sol y playa. Urabá esta Conformada por Apartadó, Arboletes, Carepa, Chigorodó, Murindó, Mutatá, Necoclí, San Juan de Urabá, San Pedro de Urabá, Turbo y Vigía del Fuerte.



Mapa 3. Zona franca de Urabá recuperada de:
<https://proyectouraba.wordpress.com/uraba/>

El Urabá Antioqueño tiene una extensión de 11.664 km². En la economía de Urabá predomina la pesca, la ganadería, la agroindustria, la explotación maderera, la agricultura, obras de arte realizadas por indígenas y el turismo como visitas guiadas para conocer el proceso de producción bananera desde la siembra hasta el embarque en el puerto de Turbo, uno de los municipios más importantes de la región (Alcaldía de Turbo. Nuestro municipio 2017) por poseer el puerto donde se embarca el banano a mercados europeos y estadounidense. En lengua Katia, Urabá significa “La tierra prometida”. Es la salida de Antioquia al mar, es la región bananera y platanera más importante del país y despensa de

esa fruta tropical de varios mercados internacionales. Urabá es calor, mar Caribe, cultura paisa y costeña en el mismo espacio, banano y plátano (La bella Antioquia, 2009). También se da el etnoturismo, la convivencia de varias etnias comunes en América, personas negras, blancas, indígenas, mulatas, zambas y mestizas tienen presencia en esta subregión.

El acceso a Urabá es por vía aérea, posee varios aeropuertos, el más frecuentado está ubicado en el municipio de Carepa; vía terrestre, partiendo de Medellín se cruza el Túnel de Occidente, Santa Fe de Antioquia, se llega a Mutatá, puerta de Urabá y asiento de dos resguardos indígenas de los Emberá Katio.

Turbo es el municipio más grande de Antioquia, conformado por 18 corregimientos y 230 veredas que junto con su casco urbano son habitados por cerca de 160 mil habitantes. Fue fundado el 28 de agosto de 1840 por Baltazar de Casanova. Sus límites son al norte con el municipio de Necoclí y municipio de Arboletes; por el este con el municipio de San Pedro de Urabá y Apartadó, Carepa, y Chigorodó. Por el sur con el municipio de Mutatá y por el oeste con el municipio de Río Sucio y Unguía. Turbo está a 2 metros sobre el nivel del mar, su temperatura es de 28°C, se encuentra a 373 kms de Medellín. Su extensión es de 3.055 Km² (área urbana 11.9 Km² y rural de 3043,1 Km²)

En Turbo predomina el sector agrícola y comercial este último como sustento del empleo informal por ser zona preferencial aduanera y en perspectiva de un mega proyecto como es el Puerto de Aguas Profundas de Turbo. Su dinámica económica gira en torno a la exportación de banano y plátano. Otros productos son maíz, arroz, yuca y plátano en pequeños valles intramontanos. La actividad agrícola y productiva del banano desde su producción hasta la exportación genera aproximadamente 16.911 empleos de los cuales

4.228 son directos; es una fuente empleo que ha creado una identidad cultural que hace parte del municipio, la actividad de los braceros, personas que se encargan del embarque del banano en los barcos internacionales. La actividad pecuaria ha sufrido deterioro por la violencia en la región de años atrás y por la escasa tecnología y manejo inadecuado de pastos. La actividad pesquera es artesanal y de subsistencia, Turbo es el principal centro de comercialización para Urabá.

Para acceder al Municipio de Turbo las vías de comunicación son aéreas desde el aeropuerto Los Cedros del municipio de Carepa. Terrestres, con recorridos:

a). Medellín–San Jerónimo–Antioquia–Cañas Gordas–Uramita–Dabeiba–Mutatá–Chigorodó –Carepa–Apartadó–Turbo, 375Kms. b). Medellín–Caucasia–Valencia–San Pedro de Urabá–Turbo. c). Medellín–Caucasia–Montería–Arbolete–Necoclí–Turbo. También existe transporte fluvial en la ruta Quibdó–Vigía del Fuerte–Murindó–Río Sucio–Turbo.

Turbo es un territorio pluricultural, diverso y multiétnico, fruto de la hibridación de culturas de diferentes partes del país, en especial de la costa norte de Colombia, del Chocó y de Antioquia; de este amalgamamiento de culturas se ha derivado la construcción de procesos, costumbres, creencias, ritos y otros. Las comunidades afrodescendientes en Turbo remiten a la identidad y raíces africanas, extendidas en todo el territorio colombiano como aporte cultural y preservación de la memoria colectiva de cada uno de los actores sociales, y portadores de las diferentes prácticas de identidad, que se convierten en parte del reconocimiento que como pueblo afrocolombiano se ha construido a lo largo de la historia.

1.2. Problema de investigación.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se convierte en una oportunidad para reflexionar y llenar de sentido pedagógico los espacios educativos, que lleve a replantear propuestas educativas y currículos homogeneizantes, descontextualizados, carentes de sentido en espacios construidos también con aportes de la afrocolombianidad, de los cuales muchos están por visibilizar y reconocer en una cultura caracterizada por la desigualdad, la injusticia e inequidad en un país identificado por el sello del mestizaje, la multiculturalidad y la inexistencia de una interculturalidad que ha de caracterizarse por la horizontalidad de las relaciones cotidianas como parte de la diversidad que representa la sociedad.

La educación ha de formar ciudadanos respetuosos de la diferencia, pero los modelos pedagógicos impartidos han carecido de estrategias educativas incluyentes, reconocedoras de las diferentes culturas y de sus sistemas simbólicos para la construcción de identidad y conocimiento de la propia cultura a través de la formación de sus integrantes. La CEA es un medio para diseñar estrategias educativas que articulen al currículo componentes de la cultura afrocolombiana para sensibilizar y educar al pueblo afrocolombiano y sociedad en general en temáticas y problemáticas de esta cultura que se ha de reconocer, respetar y valorar, impulsando una educación reivindicadora, capaz de reparar la negación y exclusión de algunos sectores de sociedad con la formación y reconstrucción de una nueva ciudadanía. En este sentido Walsh (2005) señala que:

La ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos –y

especialmente los blancos europeos—permanecen encima, permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos otros conocimientos (p.48).

El cuestionamiento del pensamiento y conocimiento totalitario de la ciencia ha de generar nuevos procesos de intervención intelectual hacia la recuperación, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales apoyados en acciones académicas e investigativas dinamizadoras lo cual se puede apoyar según Walsh (2005) en “procesos de intervención intelectual y de pedagogía crítica que podrían poner en consideración modos otros de pensar, aprender y enseñar que cruzan fronteras. La interculturalidad, la descolonización y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos y luchas necesariamente entrelazados” (p.48).

Ese histórico y actual orden jerárquico racial instaurado por la ciencia como fundamento de la modernidad/colonialidad, ha permeado diversas esferas sociales, de las que no escapa el sistema educativo, lo cual se ha evidenciado en diferentes formas, dentro de ellas la discriminación. La investigadora a lo largo de su experiencia docente ha visto y vivenciado, como muchos estudiantes afrocolombianos han sido blanco de burlas, insultos, discriminación étnica y cultural a través de expresiones que hacen parte de los resultados del estudio realizado en Medellín, “Exploración de las prácticas discriminatorias...” (Palacio, 2007), así como de los antecedentes para de la actual investigación, por su pertinencia en desarrollo de algunos elementos significativos, que ayudaron a reflexionar en forma permanente sobre el papel del docente en las prácticas

pedagógicas y en la descontextualización de las que han sido objeto, por las permanentes improvisaciones en la implementación de modelos pedagógicos poco pertinentes.

Lo anterior permitió inferir que una de las causales de choques culturales, es la falta de conocimiento de la cultura del otro(a) diferente que cohabita los espacios escolares, comunitarios y sociales que evidencien la coexistencia, reconocimiento y aceptación de la singularidad de cada persona como parte de estos contextos para una convivencia pacífica, permitiendo el desarrollo de una identidad plena y de competencias ciudadanas con mayor efectividad, ya que en la mayoría de espacios multiculturales de Medellín donde la investigadora ha tenido la oportunidad de desempeñarse como docente, se desconocía a la persona afrocolombiana y su aporte a la construcción de sociedad, país y como parte integrante de esta cultura mayoritariamente mestiza denominada “paisa”. Estas situaciones se convirtieron en nuevos retos para repensar, replantear y transformar el contexto escolar hacia la construcción de nuevos paradigmas educativos, que reconozcan la presencia de la pluralidad en diferentes contextos así como en la construcción y producción de conocimientos, de epistemologías otras.

En muchos estamentos sociales e instituciones educativas en la actualidad, la CEA se ve como propuesta que solo concierne a personas afrocolombianas su implementación, no se aprecia como estrategia pedagógica de interés nacional o general para la inclusión y el reconocimiento de los derechos educativos afrocolombianos y el sentido pedagógico de educar a la sociedad en la aceptación, respeto, valoración del otro/a y en la interculturalidad. Así, la CEA ha sido una propuesta cuestionada por algunas personas que piensan, no debería tener un enfoque diferencial que favorezca a los

afrocolombianos(as), porque fragmenta más a la sociedad colombiana, y se tendría que legislar también para los demás sectores vulnerables. De esta postura se infiere un tinte de desconocimiento, egoísta o sesgado, pues estas personas desconocen la marginalidad en que ha vivido el pueblo afrocolombiano a raíz del desarraigo cultural e injusticias al que fue sometido por el capitalismo colonizador, expansionista y explotador sin el reconocimiento de sus derechos y las mas mínimas garantías, caso en el cual la legislación es un invaluable aporte que busca reparar y superar la negación, exclusión histórica, cultural y económica de esta comunidad durante siglos. Esto invita a tener en cuenta los planteamientos sobre geopolítica del conocimiento que menciona Walsh (2005):

Para desenmascarar y enfrentar las complejidades y amenazas de neoliberalismo y el capitalismo global dentro del orden moderno/colonial y procurar la descolonización de las ciencias, del saber y también del ser es necesario, como he argumentado aquí, una visión crítica de las geopolíticas del conocimiento. Pero esta visión sola no es suficiente. Lo que realmente necesitamos hacer es poner en marcha proyectos políticos, éticos, pedagógicos y epistémicos de la interculturalidad, proyectos en los cuales son esenciales los conocimientos colectivos, los análisis colectivos y las acciones colectivas (p.48).

La normatividad es una forma de pretender un equilibrio social para ir superando la brecha y deuda socio-histórica que se tiene con esta población. Procura trazar directrices y la ruta para concientizar y humanizar a las personas en la aceptación del otro(a) como parte de la diferencia y complemento de nuestra sociedad. Un camino para lograrlo es la CEA, que en uno de sus objetivos dice según el MEN (2004): “Conocer y exaltar los

aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana” (p.13). El desarrollo de la CEA aunque direccionado desde la normatividad, le ha faltado consistencia y voluntad política de estamentos sociales y educativos para su total implementación y fortalecimiento, en especial de temas considerados tabú; en muchos casos y espacios ha estado sometida al capricho de algunos estamentos educativos, especialmente, en aquellos lugares donde no hay etnoeducadores¹ nombrados.

La designación de personas para la implementación de la CEA se da por decisión de las directivas institucionales, aunque no haya docentes preparados para ello. Algunas veces se articula a ciencias sociales y áreas afines, en otras, al desarrollo por apasionamiento de algunos profesores a través de proyectos, actividades, actos cívicos y culturales en fechas especiales como el Día de la Afrocolombianidad y Día de las Identidades. La implementación de la CEA se ha venido dando por esfuerzos aislados de docentes, estudiosos, investigadores y el compromiso de algunos centros investigativos e instituciones universitarias que han desarrollado programas de inclusión, multiculturalidad e interculturalidad, pero ha faltado una verdadera política de Estado que garantice la operatividad y cobertura de la misma, incluyendo los recursos necesarios para mayor efectividad y avance.

Si la CEA se concibe como estrategia educativa reivindicadora no solo de la cultura afrocolombiana sino de la sociedad en general, para reparar la ausencia de los referentes simbólicos de esta población, debe dinamizarse en forma integral, mediante componentes

¹ Docente formado en el tema de la etnoeducación o modelo de educación propia de una sociedad o comunidad dada y que en su ejercicio lo pone en práctica. Debe ser conocedor de la cultura para tener un mejor acercamiento, desempeño en su labor.

que amplíen su horizonte, dentro de los cuales están los saberes y prácticas médico-ancestrales, considerados un cúmulo de conocimientos adquiridos socialmente por los individuos pertenecientes a este grupo étnico, que constituyen su mundo simbólico como parte de la construcción de memoria colectiva e identidad, ya sea por medio de la experiencia o por la transmisión de saberes a las diferentes generaciones durante su evolución histórica, proceso educativo transmitido por el método de la tradición oral y la aplicación de conocimientos propios que históricamente han constituido parte de las experiencias de esta cultura.

La mayoría de los estudios étnicos y culturales han apoyado y visibilizado otros componentes socioculturales afrocolombianos pero no se han evidenciado, investigaciones configuradas para el fortalecimiento de la CEA desde la medicina tradicional/ancestral, enfocadas a su sistema de creencias en salud, como referente simbólico que afiance los procesos educativos comunitarios y escolarizados, a partir de parteras y yerbateros/curanderos afrocolombianos, que lleve a enriquecer el currículo desde otras perspectivas y prácticas culturales. De esta manera, Martínez (Como se citó en García, 2000) plantea:

Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión orientadas a la transformación de las condiciones de vida de las comunidades. Este enfoque busca poner la educación formal, no formal e informal al servicio de la emancipación de los grupos marginados o dominados por la sociedad hegemónica (p.137).

La CEA debe encargarse de visibilizar y ayudar a resignificar aquellos componentes de la cultura afrocolombiana que han sido negados y excluidos, en especial los relacionados con el objeto de investigación de este estudio por la gran carga de

estigmatización, estereotipo y discriminación a que han sido sometidos, por su lectura y comprensión denigrante en el marco de la colonización histórica. Los curanderos y sus prácticas fueron condenados en muchas ocasiones a fuertes castigos por considerarlos “brujos” en términos negativos y peyorativos, nunca en relación con experiencias o procesos educativos comunitarios, preservación de la vida y de la salud en sentido positivo. De esta manera, siguen vigentes las prácticas discriminatorias en la sociedad colombiana ya que la Corte Constitucional Sentencia T422/96 (Como se citó en Mosquera 2007):

Aplicada a un grupo, se expresa a través de la invisibilidad que los miembros de esta adquieren para el grupo dominante y que explica que se puede negar hechos que son públicos y notorios, como son la presencia negra en el país y su significativo aporte a la cultura colombiana” (p.67)

La situación vivida por los afrocolombianos ha de sensibilizar y solidarizar de manera consciente a los estamentos de la sociedad, sobre el valioso aporte que pueden hacer en la realización de acciones positivas para el mejoramiento de su calidad de vida, de las interacciones cotidianas hacia una sana convivencia en el reconocimiento y estima a las demás personas, mediante el constante enriquecimiento de la CEA, la interculturalidad y el diálogo como acercamiento y comprensión a otras realidades existentes en una sociedad multicultural, que pretende con la normatividad vigente reducir en parte las brechas de la desigualdad, la injusticia, la falta de oportunidades y marginalidad de muchos de sus habitantes.

Una de las acciones a tener en cuenta, puede ser la indagación y visibilización de la cultura afrocolombiana en todos sus ámbitos y dimensiones, que aporte tanto a los

contenidos de la CEA como al sistema educativo nacional, a través de resultados que documenten saberes y construyan conocimiento, desde la medicina ancestral/tradicional de parteras y yerbateros/curanderos, articulada a otras prácticas simbólicas afrocolombianas, no solo de los resultados del presente estudio sino de otros a futuro, que contemplen el planteamiento sobre el pensar epistémico que esboza Zemelman (2008) como:

El uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico mismo que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores (p.9).

La dimensión investigativa de los lineamientos de la CEA es fundamental, por plantear su desarrollo desde diferentes enfoques que subyacen en los saberes y prácticas comunitarias de la población en cuestión, como reservorio que merece ser explorado por su gran riqueza patrimonial, y aporte para nutrir los procesos pedagógicos y con ello fortalecer las identidades afrocolombianas, uno de los propósitos fundamentales de la cátedra, además, de darle a conocer al país los aportes en la etnomedicina afro o formas curativas ancestrales, pero considerando según Olivé (2009):

Cómo lograr que los diferentes grupos sociales, tengan las capacidades, no solo de apropiarse y utilizar conocimientos que sean relevantes para la comprensión y solución de sus problemas y, sobre todo de generar ellos mismos los conocimientos que sean necesarios para ello (p.19).

Esta cita genera inquietudes expresadas en los siguientes interrogantes, ¿Cómo potenciar las capacidades en la apropiación y utilización de conocimientos relevantes para

la comprensión, solución de sus problemas y generación de las condiciones hacia el propio desarrollo de los grupos sociales o étnicos? ¿En la lógica de las relaciones de poder hegemónico, que posibilidad hay de realizar acciones desde los propios conocimientos para la solución de problemas? ¿Qué papel juega la sociedad del conocimiento en el reconocimiento del estatus científico de los saberes comunitarios? ¿Cuál es la garantía para proteger los saberes ancestrales producto de las prácticas epistémicas, a sabiendas de los grandes monopolios de patentes de explotación y comercialización de productos por algunas entidades? Todo esto en razón de la afirmación de Santos (2006) que:

La ciencia moderna se convirtió en una instancia hegemónica y por lo tanto institucionalizada apoyada en una concepción colonialista que ve al otro como objeto y no como sujeto de conocimiento, por lo que se debe reconocer al otro como igual, tener un reconocimiento recíproco que no es otro que el principio de solidaridad (p.26,27). Pues, el conocimiento en cierto modo se convierte en “una pregunta ética porque, ya que no existe una ética universal, no existe un conocimiento universal” (p.28).

El reconocimiento de otros saberes por visibilizar y valorar desde la academia, la investigación y demás ámbitos, ha de aproximar a sus portadores a un estatus de sujeto autónomo con capacidades para la toma de decisiones que favorezca la calidad de vida, preservación de la cultura y generación de identidad en sus comunidades, ello invita a una constante pregunta por el ser y la ética del conocimiento con el fin de valorar a la persona en todos los ámbitos y dimensiones en el marco de la solidaridad, debido a la pluriétnicidad y multiculturalidad de Colombia, como señala Santos (2006) que llegue a

existir “una reconstrucción teórica a partir de las experiencias de las víctimas de los grupos sociales que habían sufrido las consecuencias del exclusivismo epistemológico...”

(p.37), que ayude a conocer otras visiones del mundo. El mismo autor expresa:

Una posición ética y política sin fundarla en ningún principio absoluto, sea de naturaleza humana o progreso, pues fue en nombre de ellos que históricamente...se tradujeron en forma de violencia y atrocidades, especialmente en el sur”, es por ello que debe haber una permanente problematización en cuanto a, “quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién” (p.39).

En toda la historia de la humanidad muchas han sido las barbaries cometidas, pero ninguna de sus motivaciones justifica haber acabado y acabar con pueblos, culturas, saberes y prácticas que producen, ha sido algo con lo que se ha tenido que vivir por mucho tiempo, lo cual ha sumergido a personas y comunidades al exterminio, destrucción, desarraigo, marginalidad. Por eso, se han de plantear estudios alternativos a los hegemónicos, permitiendo de acuerdo a Santos (2006) que:

[...] su credibilidad pueda ser discutida y argumentada y sus relaciones con las experiencias hegemónicas puedan ser objeto de disputa política...identificar nuevas totalidades, adoptar otros sentidos para la transformación social,...proponer nuevas formas de pensar esas totalidades y de concebir esos sentidos”...lograr una justicia social articulada a una justicia y reciprocidad cognitiva”,...enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas” (p.77, 91,94).

Para lograr una justicia social y reciprocidad cognitiva se han de utilizar alternativas que apunten a descolonizar el pensamiento, mediante una reflexión crítica de elementos negativos aun presentes en el imaginario colectivo, que ha impedido reconocer, aceptar,

cohabitar con las diferencias y generar relaciones interculturales, justas y equitativas. Es reconstruir el accionar apoyado en el legado africano con aprovechamiento social del mismo por las propias comunidades y el resto de la sociedad, que democratice el currículo y enriquezca las prácticas comunitarias para la preservación de la memoria colectiva, histórica y cultural de esta población con enfoque intercultural, lo cual ha de tomar como referente el movimiento del sur que plantea Santos (2010) en el cual:

Las luchas mas innovadoras y transformadoras vienen ocurriendo en el Sur en contextos de realidades socio-político-culturales (p.18); las cuales se convierten en un recurso importante basado en las realidades del contexto para promover acciones que lleve a la ruptura de paradigmas eurocéntricos, dañinos e individualistas, que profundizan cada vez mas una distancia abismal entre teoría y la práctica desconociendo la construcción y producción epistemológica y hasta ontológica de los grupos étnicos, dentro de ellos, el afrocolombiano. Todo esto invita a tener en cuenta como afirma Santos (2010) que:

Los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica. [...], sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y del individualismo occidentales. Los seres son comunidades de seres antes que individuos; en esas comunidades están presentes y vivos los antepasados, así como los animales y la madre tierra. Estamos ante cosmovisiones no occidentales que obligan a un trabajo de traducción intercultural para poder ser entendidas y valoradas (p.18, 19)

La constante de la producción académica e investigativa se ha enfocado en otros aspectos de la cultura afrocolombiana, dejando al margen de la construcción de propuestas educativas y de conocimiento, los saberes y práctica médico ancestrales de parteras y yerbateros afrocolombianos. Por lo cual es un reto apostarle a una dimensión integral del ser afrocolombiano como rescate de la ontología que ha estado ausente en la forma de nombrarlo y de constituirse desde la pregunta por el ser. Desde esta perspectiva un requisito elemental como destaca Zemelman (2008):

Es construir el conocimiento de aquello que no se conoce, no de aquello que se conoce. Este es el fundamento de la principal función del pensamiento epistémico: este funciona con categorías, con contenidos precisos y, en el quehacer...de la persona, se traduce en la capacidad de plantearse problemas (p.10).

La propuesta o reflexión que se elabore ha de fortalecer el desarrollo de la CEA en el marco del sistema de creencias en salud del pueblo afrocolombiano y una educación inclusiva que incorpore elementos de los saberes y prácticas de medicina tradicional/ancestral de parteras y yerbateros/curanderos y de otras categorías por el derecho a educarse con elementos de la cultura propia, referentes de identidad endógenos que reinterpreten la afrocolombianidad, los saberes y prácticas de ritos de sanación, preservación en salud heredada de la ancestralidad africana, haciendo evidente la multiculturalidad, la materialización de relaciones interculturales, en un país impregnado por su mestizaje, que podría asemejarse a una policromía étnica por la multiplicidad de colores de su gente y los matices que esta toma en la representación de la pluralidad y de los colores de la diversidad. Ello ha de llevar a replantear los diseños curriculares actuales, las prácticas pedagógicas, el desarrollo de la CEA y a fomentar la

interculturalidad, que resalte con equidad y justicia social los valores culturales de todos los grupos étnicos, como símbolo de la diversidad del país que permita reconocer como afirma Walsh (2005):

Aquí lo importante es señalar la atención puesta por los grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, haciendo... evidente un proyecto de la interculturalidad que no solo es político, sino también epistémico...que pretende (re)construir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios como epistemología -sistemas de conocimiento(s)-, lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento (p.31, 32).

Las relaciones de dominación han puesto gran carga negativa y de estigmatización a las personas y a sus saberes y prácticas producidas. Es una situación vigente en la sociedad desde la época de la “Santa” inquisición hasta nuestros días, donde se han estigmatizado saberes como algo “malo”, al margen de otras prácticas culturales más aceptadas por la sociedad. El enfoque crítico que se aborde ha de desentrañar el problema estructural-colonial-racial como plantea Walsh (2009), un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (p.4). Ello con el fin de plantear acciones positivas que ayude a superar dicha problemática, la cual en muchos casos ha sido desconocida por el Estado y visibilizada por la lucha y exigencia de los movimientos sociales de los grupos afectados, provocando tensiones que tardan en buscar soluciones porque como expresa (Zemelman, 2008):

[...] Muchos de los conceptos...para entender el Estado, la sociedad o las desigualdades, la democracia, la cultura, incluso...las dinámicas sociales, la propia educación, no...reflejan...la realidad... histórica, sino que son conceptos acuñados en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin revisar...si están dando cuenta de realidades concretas (p.2).

Todas esas situaciones de desventaja socio-cultural, poca pertinencia educativa han llevado a invisibilizar los saberes y prácticas médico-ancestrales, a no nombrarlos, a considerarlos tabú y reducirlos solo a ciertos espacios, lo que ha provocado mantenerlos casi “ocultos”, a tal punto que la comunidad que los practica llegue a sentir vergüenza de ellos e incluso, a no nombrarlos o no tenerlos en cuenta como componente constitutivo de su identidad cultural de manera abierta, de la educación y menos aún del currículo, estos aún siguen estigmatizados, así como los inquisidores los rechazaron y tipificaron en su época. En la actualidad estas prácticas aún siguen siendo mal vistas y se refieren a ellas con temor, con prejuicio, lo que ha impedido pensarse como componente educativo, enriquecedor del currículo, de la CEA, de la identidad afrocolombiana y nacional. Así como visibilizar y consolidar cuerpos teóricos en relación con el “pensamiento epistémico” planteado por Zemelman (2008) y construido socialmente en contextos comunitarios, en escenarios específicos, dando cuenta de la diversidad y profundidad del acumulado cultural que, “nos permite buscar que significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar” (p.4)

Una de esas significaciones que se busca pensar es la medicina ancestral en poblaciones afrocolombianas, descubrir su importancia en el gran acervo de conocimientos adquiridos socialmente por los individuos pertenecientes a este grupo

étnico, y que hacen parte de su universo simbólico como uno de los componentes que conforman las dimensiones socioculturales de esta comunidad. Saberes y prácticas que se han adquirido, ya sea por medio de la experiencia o por transmisión a diferentes generaciones y evolución histórica, como parte de un proceso educativo de tradición oral, en la aplicación de conocimientos propios transferidos históricamente de las experiencias de esta cultura y puestas en práctica, a través del uso de saberes adquiridos en medicina ancestral/espiritual. Esta investigación buscó contribuir en parte a la solución de la problemática de invisibilización de algunos componentes de la cultura afrocolombiana, que haciéndose evidentes pueden llegar a ser incorporados al currículo, como señala la Cátedra Afrocolombiana-MEN (2004), estos han de:

Elaborarse a partir de la identificación de problemas desde las comunidades hacia las instituciones escolares con especificidades como: identificación y conceptualización de prácticas de enseñanza y aprendizajes ancestrales de corte etnoeducativo para ampliar y enriquecer el debate pedagógico nacional sobre modelos educativos alternativos, diseños de currículos y planes de estudio con enfoques etnoeducativos por niveles, diseños de textos escolares y otros medios de consulta entre otros (p.33).

Esta y futuras investigaciones han de aportar a identificar, conceptualizar y visibilizar formas educativas ancestrales desde los saberes y prácticas comunidades para enriquecer los espacios académicos, líneas de investigación, la cátedra y desde esta al sistemas educativo. Pues, así como el sistema educativo ha reproducido y contribuido la subvaloración y deshumanización de este grupo poblacional, por la negación y exclusión de su sistema simbólico en el currículo y referentes de identidad, con el refuerzo de estereotipos, prejuicios, discriminación y múltiples afectaciones; se hace necesario que

desde el mismo medio, se impulsen políticas transformadoras, reivindicadoras de la afrocolombianidad y construcción de una interculturalidad positiva, restauradora de la falsa concepción hacia la persona afrocolombiana para garantizarle su derecho a ser y existir, percibir y concebir, con autonomía y en pos de una vida con dignidad, con el fin de promover, citando a Walsh (2009) una “interculturalidad...entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos en una sociedad radicalmente distinta” (p.4). Para la rupturas de paradigmas hegemónicos e injustos, obstaculizadores de la percepción y lectura positiva del otro(a) como persona y conciudadano con los mismos derechos, partícipe de construcción social en el ámbito local, regional y nacional. La misma autora indica que:

La interculturalidad desde sus comienzos...ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder hegemónico del Estado (Walsh 2009, p.5).

Desde la presente investigación, en consideración a la naturaleza simbólica que debe pensar una educación desde la lógica de integralidad, inclusión y reparación, se requiere una estrategia sobre los imaginarios que definen las prácticas socioculturales de la medicina tradicional/ancestral a partir de parteras y yerbateros/curanderos afrocolombianos, para incorporar desde una propuesta que visibilice elementos educativos construidos en espacios no escolarizados y permita fortalecer inicialmente la

CEA y con posterioridad el currículo y las relaciones interculturales. Proceso en el cual, como manifiesta García (2000), “la educación asume aquí el carácter de arma para el cambio y para la afirmación de la propia autonomía e identidad” (p.137). Un cambio fundamental para presentes y futuras generaciones que les ayude a tener mejor actitud frente a ese otro(a) diferente en cualquier espacio y rol de la sociedad.

1.2.1. Formulación del problema.

Toda población y/o sociedad mantiene el interés de transformar su realidad, ya sea para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos o para solucionar algunas problemáticas que les aqueja en su diario vivir. Situación en donde la educación se convierte en un escenario propicio para la investigación, en los contextos escolares y comunitarios que requieren ser tenidos en cuenta dentro de un diálogo de saberes para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, reorientando su proyecto de vida, basado en una escala de valores y de competencias ciudadanas para una sana convivencia y entendimiento con el otro(a).

Dada la actual dinámica sociocultural, la educación ha de estar en consonancia con los cambios de la sociedad y la juventud diversa étnica y culturalmente, presente en los contextos educativos. Donde los docentes han de poner en práctica su inmensa creatividad en busca de estrategias que incorporen nuevos elementos pedagógicos y culturales para una educación reparadora, currículo inclusivo y participativo a partir de la CEA, con enfoque intercultural, crítico-reflexivo, que cuestione y transforme las estructuras de poder desconocedoras de la diferencia, por unas más solidarias, justas, democráticas y de relaciones igualitarias, donde entre en juego una interculturalidad crítica que en palabras de Walsh (2009) es:

Entendida como...herramienta pedagógica,... que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, ...son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa y agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que llamo pedagogía de-colonial (p.15).

Según lo anterior, surge la necesidad de plantear la pregunta o preguntas que recoge(n) la problemática descrita en relación con la población afrocolombiana, la que se estudia y orientan la presente investigación, en aras de reivindicar el derecho socioeducativo a través de la reflexión e incorporación de elementos que fortalezcan la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, a partir de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros/curanderos en dos municipios de Antioquia (Medellín y Turbo), que desde la indagación busque posibles respuestas a la misma, basadas en las creencias de su sistema de salud, enfermedades más comunes que afectan o diagnostican en sus comunidades y las formas curativas o tratamientos según los yerbateros/curanderos, así como los cuidados durante y después del parto de las mujeres embarazadas y del recién nacido, por parte de las parteras, es decir, los conocidos

controles prenatales, pospartos y en caso de alguna complicación ¿cuál sería esta y cómo se trataría?.

Referente a los yerbateros/curanderos y las parteras es importante indagar, además del oficio que ejerce cada uno, qué otras prácticas realizan como médicos ancestrales y considerando que el objetivo de este estudio es pedagógico, se hace pertinente investigar y analizar los conocimientos y las orientaciones que ellos brindan a sus usuarios o comunidades beneficiarias, como parte del proceso educativo que se construye en torno a las relaciones yerbateros/curanderos y beneficiarios e incluso que nombre le asignan ellos y como se asumen estos, para ello se consideraron cinco preguntas: La primera corresponde a la pregunta central que orienta la presente investigación y las cuatro restantes responden a los objetivos específicos y metas en torno al objeto de estudio y logro del objetivo general que debele respuestas a la solución de la problemática abordada.

¿Qué aportes pueden brindar los saberes y las prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros al desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y a su perspectiva intercultural, en dos municipios de Antioquia?

¿Cuáles son los contextos culturales, formas de preservación, transmisión y función social de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros?

¿Cuáles son los significados y sentidos que atribuyen parteras y yerbateros a la visibilización de sus prácticas médico-ancestrales en los procesos educativos en particular en la CEA?

¿Cómo conciben docentes y estudiantes la CEA y el lugar que ocupan los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbarteros afrocolombianos para su

desarrollo, fortalecimiento e interculturalidad?

¿Que aspectos fundamentales aportan los saberes y prácticas de parteras y yerberos al desarrollo de la CEA, al currículo y a la interculturalidad para reflexiones pedagógicas, futuros cambios educativos, culturales e ideológicos en los contextos de investigación y sociedad en general?

1.3. Estado del arte o antecedentes.

Referente a los antecedentes de la investigación, Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerberos/curanderos en dos municipios de Antioquia, se indagó partiendo de las diferentes categorías que la estructuraron, las posibles respuestas a la pregunta problema para una reflexión sobre la pertinencia e innovación de la investigación y su contribución a la transformación social y de los participantes de la investigación, teniendo en cuenta los aspectos pedagógicos, curriculares, formativos, didácticos o evaluativos para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lo que implicó una búsqueda sistemática, de elementos conceptuales empíricos y teóricos que aportaran a la literatura educativa y a saberes médico-ancestrales de parteras y yerberos en el marco educativo, relacionados con las categorías centrales del presente estudio, basados en la argumentación, particularidades observables y su finalidad enfocada al fortalecimiento de la CEA y contextos específicos.

La exploración bibliográfica se inicia con un estudio realizado por Palacio (2007) Exploración de las prácticas discriminatorias en la Institución Educativa América de la ciudad de Medellín, que inciden en la experiencia escolar del estudiantado afrocolombiano. Los resultados fueron: Poca interacción entre afrocolombianos y mestizos, por las tensiones en las relaciones, escasa participación en actividades

académicas, conversatorios y eventos comunitarios, poca o ninguna salida al tablero. Discriminación discursiva, relacionada con la condición étnica y cultural asociada a objetos de color negro, oscuridad, animales, palabras soeces, fealdad, olores desagradables, los más expuestos a ello eran los de melanina más fuerte o piel más oscura y de facciones más pronunciadas. Procedencia geográfica o regional (enfocada a costeños y chocoanos), género (al pasar la I.E de masculina a mixta en la fusión de colegios del 2003. las niñas fueron cuestionadas, prejuiciadas y estereotipadas por la amistad y unidad entre ellas) y diversidad sexual, se rechazan y cuestionan fuertemente las relaciones entre parejas del mismo sexo.

Otro resultado fue según Palacio N, (2007) “La medicina tradicional basada en plantas medicinales, y en las parteras como parte fundamental de la cultura afrocolombiana” (p.47,48), con elementos convertidos en punto de partida e interés de la investigadora, por abordar otras temáticas y problemáticas del amplio acervo del sistema simbólico que constituye la cultura afrocolombiana, y ser parte de futuros estudios relacionados por la riqueza diversa de otros saberes y prácticas al margen de la academia y procesos científicos, desconociendo su aporte a la humanidad en la preservación de la vida y salud y que dio claridad a la autora, para hacer evidentes algunas categorías implicadas en el estudio y en estrecha relación con una de las preguntas que plantea Walsh (2005) en su artículo Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad: ¿Cuáles son los legados geopolíticos y coloniales en los que se inscribe la producción académica de conocimiento y, cómo han funcionado para negar la producción latinoamericana, en general, y de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en particular? (p. 41).

De los hallazgos de la tesis surgen reflexiones que destacan la importancia de crear y explorar líneas de investigación en el departamento de Antioquia, para profundizar en el universo simbólico afrocolombiano desde diferentes ámbitos, de cara a la interculturalidad y dimensiones planteadas en los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que consoliden a Antioquia como escenario de investigación en esta y otras líneas con enfoque incluyente. Hay que reconocer que este departamento al igual que otros espacios, tienen las mismas problemáticas que afectan al pueblo afrocolombiano en el ámbito nacional, por ello, las investigaciones no solo han de pensarse en contextos del Pacífico y rurales sino en todos aquellos donde exista presencia afrocolombiana, con sus prácticas culturales, situaciones de marginalidad, pobreza y falta de poder político y económico. Es desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que han de cuestionarse esas prácticas de desigualdad e injusticia que propicien la lectura y planteamientos de esas realidades y un análisis crítico-reflexivo para proponer alternativas de solución a las mismas.

Lo anterior es un llamado a contar con otros escenarios de investigación de manera inclusiva en otras regiones del país, escenarios urbanos donde se recrean los saberes y prácticas que muchas personas llevan consigo, debido a la gran movilidad o migración por diferentes motivos y considerando que el fenómeno de la violencia armada, desplazamiento forzado, y marginación étnica en Colombia ha golpeado fuertemente a comunidades afrodescendientes, aumentando la segregación, agresión, exclusión, subvaloración y desconocimiento del afrocolombiano como sujeto de derechos y agente histórico, cultural y étnico de la sociedad colombiana. Esto ha de conducir a una reflexión crítica donde la educación a través de la CEA tome parte activa, para replantear las

prácticas monoculturales, enriquecer la producción pedagógica en estudios afrocolombianos con enfoque intercultural para transformar la realidad del país, reconocer, aceptar, valorar la diferencia, en especial re-significar y comprender la cultura afrocolombiana para una mejor convivencia y superación de las dificultades por desconocimiento, falta de profundización y articulación de sus componentes a procesos educativos.

Por lo anterior no podían pasar desapercibidas otras dos categorías de dicha investigación, comprometidas en la exclusión educativa y en su enraizamiento sociocultural, que se resumen en el aspecto socio-histórico, cultural y educativo. Los cuales hacen parte del imaginario colectivo, de la institucionalidad y ameritan alternativas de solución al respecto. El aspecto socio-histórico y cultural, ha contribuido a la construcción y proyección de una imagen negativa del sujeto no mestizo en su devenir histórico y cultural, permeando la esfera pública, diferentes contextos e interacciones cotidianas; con la influencia de una política de dominación hegemónica y económica, como parte de las relaciones de poder y dispositivos de control de unos pocos, en una sociedad estructurada jerárquicamente bajo el desconocimiento, la exclusión de sus componentes étnico-culturales y la negación de los derechos de las poblaciones en desventaja. Al respecto para Walsh, 2005:

El pensamiento (eurocéntrico y racista) de Kant encuentra sus bases en América Latina, en lo que el peruano Aníbal Quijano llama colonialidad del poder, entendida como patrones de poder establecidos en la colonia, pero que aún hoy en día perduran, basados en una jerarquía racial y en la formación y distribución de identidades sociales (blancos, mestizos etc.), que borran las diferencias históricas, culturales, lingüísticas de

los pueblos indígenas y los de origen africano y las convierten en identidades negativas de ‘indios’ y ‘negros’[...]La colonialidad del poder instaló una diferencia que no solo es étnica y racial, sino colonial y epistémica (p.42).

Situación que ha generado un desequilibrio social en relación con el estatus, la falta de oportunidades, por el privilegio de un sujeto mestizo europeizado, idealizado y civilista, invisibilizador y excluyente de lo afro e indígena, influenciado por los prejuicios y discriminación arraigada en una sociedad construida con ideas erróneas de la imagen del otro(a), en y para un contexto dominante, hegemónico y colonialista, con el menoscabo y subvaloración de la imagen de lo diferente, deterioro recurrente de la convivencia, la democracia y la producción de conocimientos.

Este panorama hace pensar que en Colombia, no ha existido tal democracia que se promulga y se promueve, el país se ha fundado bajo una falsa concepción de la misma. Solo existe la democracia para sustentar la línea del poder, el de las clases dominantes y hegemónicas. El otro lado de la línea representa las consecuencias de la falsa democracia, sumergido en las inequidades, injusticias, ausencia de poder político en la toma de decisiones y marginalidad que afecta la calidad de vida de cierta población por la falta de oportunidades.

La historia de la educación en Colombia ha estado marcada por la aplicación de currículos mono-culturales impuestos, euro-céntricos, absolutistas, de rechazo a lo no mestizo, descontextualizados de la realidad del país y de las necesidades de su población diversa. Ha sido una educación poco pertinente, reproductora del desconocimiento de los grupos diferenciados y negación del mestizaje, incapaz de evidenciar su contribución a la nación, región, localidad y promoción de los derechos en igualdad de condiciones y

oportunidades. La educación ha respondido a intereses de la clase dominante y a políticas externas de globalización, invisibilizando la dinámica interna del país y la precaria situación de un sector su población, sin importar su integralidad; ha sido una realidad reproducida por instituciones del Estado y aliadas del poder cómo la iglesia, familia, escuela, medios de comunicación, entre otros.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha de ser abordada con enfoque crítico como propone Walsh (2005) que permita “argumentar por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes (p.47), y las que aporten al reconocimiento epistémico para evitar se sigan reproduciendo prácticas y pensamientos discriminatorios y excluyentes. La misma autora afirma:

Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica...racial, moderno y colonial...esta tarea implica trabajar hacia la descolonización de mentes...hacia la transformación de las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad hasta ahora permanentes, es decir hacia la decolonialidad (p.7, 48)

La indagación de otros estudios se relacionó con otras categorías de la investigación para conocer las producciones sobre la temática y/o problemática de investigación: Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros/curanderos en dos municipios de Antioquia como parte de los antecedentes.

En la indagación bibliográfica sobre la categoría CEA enfocada a producciones e

investigaciones desde la visibilización y comprensión de las prácticas de medicina ancestral afrocolombiana de parteras y yerbateros/curanderos, se contó con la investigación realizada por Rojas (2008) “Cátedra de Estudios Afrocolombianos aportes para maestros” (p.7), sobre la implementación en el país en lugares como Antioquia, Atlántico, Bogotá, Bolívar, Boyacá, Buenaventura, Cartagena, Casanare, Chocó, Cundinamarca, Cauca, Nariño, San Andrés y Providencia, Valle del Cauca entre otros.

De los aspectos desarrollados por la investigación nacional sobre la Cátedra de estudios afrocolombianos-CEA, se destaca el aspecto saberes y prácticas de medicina ancestral, enunciado en un breve apartado de Rojas (2008) bajo el título, “curanderos, parteras y brujos” (p.175,176), lo cual en un texto de 300 páginas no da cuenta de la amplitud y profundización de estos saberes, pero sirve como referente para avanzar y profundizar en los mismos, desde el actual y próximos estudios que mejoren la propuestas educativa en cuestión como reivindicadora y transformadora de la realidad social.

En los lineamientos de la CEA, se menciona en su dimensión investigativa de manera breve y superficial, la medicina popular en la costa del pacífico (p.40), enfermedades y remedios relacionados con la medicina costeña y tradicional (p.41), no se despliega completamente, aparecen unas líneas generales que orientan su desarrollo, solo es una contribución para direccionar estudios en esta importante temática que dinamice los contenidos de la CEA.

En la categoría saberes y prácticas de medicina tradicional/ancestral, para su comprensión, argumentación y aporte a la CEA, se realizaron 1.742 consultas sobre el tema, correspondientes a dos búsquedas. Una con el tema general descrito y otra enfocada al tema específico saberes y prácticas de medicina tradicional/ancestral afrocolombiana,

de las cuales solo se evidenciaron 22 con aportes en cultura afrocolombiana, pero no se observó relación de estas como parte de su sistema simbólico cultural e identidad, componente educativo, curricular y mucho menos con el enriquecimiento de procesos y contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En concreto, no se observaron resultados satisfactorios sobre conceptualización y teorización con carácter científico, valor educativo, y reconocimiento del aporte cultural y social en la preservación de la vida, la salud y reconstrucción del tejido social. No se visualizó un estado del arte en este campo como contribución a los contenidos de la CEA y al sistema educativo, lo que demuestra que estos temas aun siguen ausentes en procesos académicos y científicos por la estigmatización y desconocimiento de su aporte social y milenario.

Las tendencias que caracterizaron estos estudios por su desarrollo fueron desde la perspectiva sociológica, antropológica e histórica pero no desde el punto de vista educativo. El resto de los resultados de la indagación hicieron énfasis mayoritariamente a temáticas indígenas, sin embargo, estas pueden ser de utilidad para enriquecer el marco teórico, retroalimentar la investigación y aprovecharla para aproximarse a un tema tan interesante como las prácticas de salud con enfoque étnico, pese a que la acepción no corresponda fielmente con los ejes de identidad de la población afrocolombiana o afroamericana. Estos antecedentes demostraron una amplia apropiación de temáticas y problemáticas indígenas en varios estudios y contextos, lo que puede ser un punto de partida para investigar estos importantes saberes y prácticas médico-ancestrales en otros grupos étnicos, ampliar el panorama de investigación en poblaciones diversas, para mejorar las condiciones de vida, reconocer la pluralidad de saberes para democratizar la ciencia y la academia.

Hay que reconocer que la cultura afrocolombiana también ha estado marginada en diferentes aspectos de la vida, en lo social, educativo, económico, político, además, posee elementos válidos para investigaciones alternativas para el cambio, pero se requiere apropiarse los recursos necesarios para el avance, diseño y realización de estrategias educativas e investigativas que aporten a la solución del problema.

Se hizo una tercera búsqueda sobre parteras y yerbateros/curanderos, que tuvo como resultados: La perspectiva de las parteras tradicionales de Colombia y propuestas en ámbitos de servicio social y comunitario; Araujo Ramírez Yesenia Arminda & Bonilla Hernández Isaac (2005) tesis doctoral: Las etnoprácticas y su relación con las complicaciones en niños y niñas menores de cinco años que consultan en las unidades de salud de Miraflores del departamento de San Miguel y de Mercedes Umaña del departamento de Usulután en el periodo de marzo a octubre de 2004, San Miguel, El Salvador (Centro América); Díaz Diógenes (2011) Medicina ancestral afrodescendiente como conocimiento popular en: Memoria Primer Congreso Nacional Afroecuatoriano Salud, medicina ancestral e interculturalidad, Ministerio de Salud Pública, Quito-Ecuador; y Quiñones María Eugenia, Reinoso Olfa, Padilla Isabel & Mosquera Rosa (2011) Panel medicina ancestral y espiritualidad en: Memoria Primer Congreso Nacional Afroecuatoriano Salud, medicina ancestral e interculturalidad, Ministerio de Salud Pública, Quito-Ecuador.

La categoría de la interculturalidad arrojó resultados de diferentes temáticas y problemáticas abordadas por diversos autores y estudiosos, que se agruparon en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, la otredad, inmigraciones, interculturalidad en contextos educativos, educación intercultural e identidad, entre otros.

El documento N°2 de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2004) habla de interculturalidad en el marco de la norma que ampara la diversidad étnica, el artículo 2° del Decreto 804 de 1995 plantea dentro de sus principios “la interculturalidad como reconocimiento a la propia cultura en interacción con otras” (p.67). El artículo 1° del Decreto 1122 de 1998 (p.77) plantea la CEA en todos los establecimientos educativos del país, así, la CEA es para personas negras y/o afrocolombianas y para la sociedad en general porque la reivindicación no es solo para esta cultura, también es para el resto de la sociedad por el desconocimiento de la misma y de sus aportes. Al respecto, Rojas (2008) en su texto Cátedra de Estudios Afrocolombianos, aportes para maestros dice:

La obligatoriedad de la CEA no es un capricho de los afrodescendientes, es una condición fundamental para que se cumpla su propósito. Si lo que se busca con ella es contribuir a la redefinición y transformación de las relaciones interculturales en el conjunto de la sociedad (...poblaciones blanco/mestizas, indígenas y afrocolombianas, negras y raizales) (p.30).

Los investigadores Iván Pabón Chalá – Ecuador, Axel Rojas Martínez–Colombia, Juan Angola Maconde–Bolivia, en el estudio Rutas de la interculturalidad, estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques experiencias y propuestas patrocinado y publicado en Quito en el 2011 declarado como año internacional de los afrodescendientes bajo la coordinación de la UNESCO (Magaly Robalino Campos y Hugo Venegas Guzmán), afirman que:

[...]la Declaración Universal sobre la Diversidad cultural (UNESCO, 2001), reafirmando los derechos humanos y libertades fundamentales de la Declaración Universal de Derechos Humanos y afirmando que el respeto de la diversidad de las

culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, son uno de los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales, aspira a “una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios interculturales (p.9,10)

La interculturalidad según Aguado et al (como se citó en Antolínez D, 2011) en el estudio comparativo titulado “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”, plantea la interculturalidad como:

Paradigma educativo...desarrollándose casi...en la última década...íntimamente relacionado con...objetivos institucionales: 1) Desarrollo de la competencia lingüística,...capacidad multilingüe...para adquirir la identidad multicultural europea; 2) Lucha contra el racismo y la xenofobia; 3)Desarrollo de la educación intercultural,...búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura (p.52).

Los antecedentes de esta categoría demuestran la necesidad de abordar la CEA desde la interculturalidad por su su carácter reivindicador y crítico tanto para la población afrocolombiana en particular, como para toda la sociedad. Pues, la CEA defiende el enfoque orientado a denunciar la injusticia e inequidad provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella para reconstruir una mejor sociedad. Igualmente evidencia las raíces estructurales del racismo como flagelo que ha afectado las interacciones cotidianas, en especial hacia los grupos menos favorecidos. Además la CEA pretende una formación concientizadora para todos, sobre la aceptación y aprendizaje de cohabitar con la diferencia, a través de la promoción de docentes conocedores de la problemática que afecta a los grupos

étnicos y por último impulsar una discriminación positiva, que restablezca los derechos en igualdad de condiciones y el desarrollo de competencias ciudadanas basadas en el respeto mutuo, la solidaridad, justicia y equidad para una convivencia en la paz y reconstrucción del tejido social con el cambio de las estructuras de poder que promuevan acciones que valoren la vida, el bienestar de todos, la cultura propia y la diferente.

Para la categoría de currículo, se apoyó en la reseña histórica de Ianfrancesco (1998), que se aborda de manera amplia en la fundamentación teórica de currículo, donde se presenta un breve panorama del proceso curricular en Colombia, que lo ubica desde América hispánica con antecedentes en la Revolución Americana de 1776 y en la Revolución Francesa en 1789.

Del mismo modo se tuvo en cuenta las reflexiones apoyadas en la experiencia personal y laboral de la investigadora sobre el tema.

La educación ha sufrido una dinámica de permanentes cambios curriculares, por carecer de una política de Estado clara y pertinente, ha respondido a los intereses particulares de cada gobierno, sometiendo la educación a prácticas ensayistas carentes de fundamentación y planificación programática que garantice el éxito en su aplicabilidad. En el desarrollo curricular ha operado la monoculturalidad, la descontextualización, desconociendo los intereses y realidad de los grupos poblacionales presentes en los contextos educativos. La planificación educativa ha estado en manos de “expertos”, aunque no sepan de pedagogía pero si como han de responder a las políticas de globalización, mas que a las necesidades de la población, lo que ha evitado cambios significativos en los procesos de formación y en la solución real de problemáticas que afectan al pueblo colombiano.

Sin embargo, con la Constitución Política de 1991 el panorama educativo cambia, hay una apertura y se le da un énfasis a la educación, con la creación de una amplia norma educativa concretada en leyes, decretos, haciendo evidente la inclusión educativa y la atención a los grupos étnicos entre otros. Con la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, impulsada por FECODE se logran introducir significativos cambios en la educación, permitiendo las innovaciones y la flexibilización curricular entre otros.

1.4. Metodología de la investigación.

Esta investigación se inscribió en la metodología cualitativa de enfoque etnográfico e interpretativo-comprensivo, la cual se concibe se acuerdo con Murcia y Jaramillo (2008), como “Una de las funciones de la investigación etnográfica es la de descubrir, desentrañar, sacar, exponer la esencia de las estructuras implícitas en un quehacer cultural” (p.71). De igual forma para Galeano (2004), la etnografía significa la “descripción del estilo de vida de un grupo de personas, habituadas a vivir juntas” (p.68). Estos puntos de vista demuestran que la etnografía es una oportunidad para indagar y develar el quehacer cultural de un grupo étnico y/o cultural, basado en su forma de vida y en las interacciones cotidianas donde entran en juego sus saberes, prácticas, creencias, sentimientos, significaciones que le dan sentido a la vida desde el entramado del universo simbólico. En este sentido, según Murcia y Jaramillo (2008) la etnografía reflexiva es un apoyo fundamental en la búsqueda de los rasgos culturales y la reflexión permanente sobre estos (p.72, 74)

Particularmente, para la presente investigación la etnografía revistió gran importancia por los significativos aportes en tanto buscó documentar, registrar, descubrir desde la dimensión investigativa, contemplada por la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, los

elementos de la medicina ancestral de parteras y yerbateros/curanderos afrocolombianos para dinamizar y mejorar su desarrollo teórico-conceptual, educativo y pedagógico, con el fin de ayudar a comprender y difundir estos saberes y prácticas que han sido poco valorados, por falta de una propuesta educativa incluyente y reivindicadora de los aportes en este campo, no solo de esta población específica sino de la sociedad en general. Todo esto se puede superar a través del diseño de procesos educativos incorporados a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que ayuden a sensibilizar a docentes, estudiosos e investigadores sobre el reconocimiento y articulación de otros componentes que favorezcan la indagación de la cultura afrocolombiana con fines educativos, estableciendo un diálogo entre el enfoque comunitario y escolarizado, lo que podría llegar a develarse con la investigación etnográfica que centra su estudio en experiencias, acciones, significaciones y representaciones culturales. Su sentido como afirma Galeano (2004) pretende:

[...] captar el punto de vista, el significado, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones, proyectos personales o colectivos y al entorno sociocultural que los rodea”. “Se trata de retratar el modo de vida, de construir una descripción y reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (p.69)

Momentos o fases de la investigación.

La investigación se realizó en diferentes momentos o fases con el fin de mantener la dinámica y articulación investigativa durante el proceso.

Momento I. Elaboración del proyecto.

Se estructuró y realizó el proyecto de investigación con los elementos pertinentes atendiendo orientaciones de los doctores del CADE-CAUCA, Director de tesis y asesor internacional, con la respetiva indagación bibliográfica para construir el estado del arte que diera luces en la identificación de posibles vacíos conceptuales relacionados con el tema y permitiera reafirmar o desistir del problema de interés. El proyecto de investigación pasó por diversas fases como diseño, rediseño y ajustes, hasta ir logrando su consolidación de acuerdo a las exigencias requeridas.

Momento II. Aproximación a los escenarios de investigación

Se hizo previa preparación del escenario de investigación, acercamiento a la muestra o población participante como docentes y estudiantes de dos instituciones educativas, América de Medellín, por pertenecer a un contexto aunque predominantemente blanco-mestizo, que en la actualidad se viene caracterizando por su evidente diversidad étnica y cultural, es decir, la pluriétnicidad y la muticulturalidad reconocida en la Constitución Nacional de 1991 y Santa Fe de Turbo, por hacer parte de un lugar influenciado principalmente por la afrocolombianidad que se visibiliza no solo con la constitución, sino a partir de los decretos reglamentarios de la misma.

También se aproximó a participantes médicos ancestrales parteras y yerbateros/curanderos de 4 comunidades (7 barrios aproximadamente) donde ellos habitaban y pudieran aportar a la recolección de la información y los beneficiarios tuvieran posibilidad de acceder a sus servicios.

Momento III. Trabajo de campo-Recolección de la información

Se apoyó en la inmersión al escenario de investigación y aplicación de los instrumentos de recolección de información a los participantes (docentes y estudiantes de la I.E. América y Santa Fe, parteras y yerbateros/curanderos de los respectivos barrios seleccionados, mediante diálogo previo y socialización de los instrumentos de recolección de la información.

Se concretó un mínimo de 7 comunidades y/o barrios de residencia o donde atienden los médicos ancestrales, en Turbo (Baltazar, Buenos aires, Jesús Mora, Santa Fe-la playa) y en Medellín (Centro, Enciso, Belencito-La torre), en los cuales se entrevistaron 4 parteras y 10 yerbateros/curanderos, para un total de 14 participantes.

Las grandes temáticas tratadas en las entrevistas con los yerbateros se relacionaron con los saberes y prácticas médico-ancestrales en salud, enfermedades más comunes que diagnosticaron, como lo hacen, formas curativas o formas de tratarlas entre otros elementos. En las parteras los temas de las entrevistas se enfocaron a los cuidados durante y después del parto de mujeres embarazadas y de recién nacidos o controles prenatales, pospartos y en caso de alguna complicación ¿cuál sería esta y como se trataría? Entre otros.

Para la recolección de información se realizaron entrevistas, conversatorios, registros fílmicos y fotográficos entre otros, técnicas que facilitaron la interacción participantes-investigadora en un ambiente de confianza para profundizar aspectos de mayor interés durante el proceso. La investigadora consideró las cuestiones éticas requeridas en cualquier estudio que tenga como participantes personas de determinados contextos

geográficos. La ética estuvo sujeta a criterios de objetividad y validez científica, independencia de la investigadora en los conflictos de intereses, haciendo uso del consentimiento informado de todas las partes, respeto y protección de identidad de los participantes concerniente a la información otorgada, que rigen las normas investigativas, apoyada en apartes referenciados según Parrilla (2010, p.165, 174).

Momento IV. Sistematización de la información y aproximación categorial:

Se realizó a partir de los resultados de la información que arrojaron los instrumentos aplicados, agrupación, selección y clasificación según las recurrencias categoriales.

Momento V. Análisis categorial:

Se concretaron categorías o elementos significativos a la luz de los objetivos planteados en la investigación en correspondencia con la contribución al fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, orientados a debates y reflexión pedagógica para su incorporación al plan de estudios de las dos instituciones participantes.

Momento VI. Elaboración del informe de investigación y socialización o difusión de resultados:

El informe de los resultados de la presente investigación se desarrolló en VII capítulos, que recogen las categorías y subcategorías resultantes de la información y del análisis realizado de acuerdo a los objetivos planteados, metas en relación con la solución del problema planteado en torno al objetivo principal. Con ellos se busca dar cuenta de la producción de nuevos conocimientos visibilizadores de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros/curanderos, con el fin de ser tenidos en cuenta como contribución a la comunidad científico-académica y el resto de la sociedad, dentro del patrimonio de la humanidad para fortalecer la implementación de la CEA, superar el

abandono epistémico en que se ha mantenido esta dimensión de la cultura afrocolombiana y las diversas líneas de investigación que ella puede generar.

Población Participante: Se tuvo en cuenta personas que implementaron la CEA en dos Instituciones Educativas, América de Medellín y Santa Fe de Turbo, donde se entrevistaron 67 personas (51 estudiantes y 16 docentes). Se contó con 14 médicos ancestrales como parteras (4) y yerbateros/curanderos (10) de los dos escenarios de investigación, Medellín, contexto predominantemente blanco-mestizo con gran presencia afrocolombiana y Turbo, una de las regiones reconocida como afrocolombiana.

De igual forma como criterio de inclusión se tuvieron en cuenta otros participantes, que si bien no aportaron a la categorización, lo hicieron desde la perspectiva del talento humano facilitando el desarrollo de la investigación desde otros aspectos, la investigadora, el director de tesis, líderes afrocolombianos, representantes de organizaciones, director de recursos humanos, rectoras de las dos instituciones educativas la América de Medellín y de Santa Fe de Turbo y todos aquellos que contribuyeron a la materialización de la investigación.

Instrumentos: La recolección de información se hizo a través de instrumentos utilizados como entrevistas a profundidad mediante registros narrativos, fotográficos, conversatorios, diario de campo entre otros, que permitieron estructurar y consolidar a partir de la sistematización y análisis de la información las categorías correspondientes a cada objetivo específico, aportando solución al problema en relación con el objetivo general. El diseño metodológico adoptado requirió por parte de la investigadora permanencia en el escenario de investigación, continuidad y profundidad en las temáticas abordadas y propiciar cierto nivel de confianza en los participantes para favorecer la

obtención del mayor flujo posible de la información para el logro de los objetivos y metas trazadas.

Procedimiento: El problema de investigación planteado permitió la realización del trabajo de campo recolectando la información entre junio y agosto de 2016 con la colaboración de rectores, profesores, estudiantes y médicos ancestrales. Los docentes y estudiantes se entrevistaron en sus instituciones educativas y las parteras y yerbateros en sus respectivos lugares de residencia. Solo un yerbatero fue entrevistado en su tienda naturista, lugar de trabajo y atención de pacientes.

Se hizo la lectura, sistematización y análisis de la información, lo cual permitió un abanico de categorías emergentes en aras de consolidar los resultados según su naturaleza y contenido, constituyendo unidades más amplias y comprensivas, desde la percepción, contraste, comparación, agrupación y orden. Así como de los nexos y relaciones entre elementos comunes o relacionados entre sí, que permitieran clasificar, agrupar aspectos, ideas y expresiones alrededor de los objetivos planteados para alcanzar las metas, identificación de categorías y subcategorías importantes y reveladoras de la producción y consolidación de nuevas teorías, nuevos conocimientos desde el problema tratado y la contribución de participantes de las dos instituciones educativas, la documentación de saberes y prácticas médico-ancestrales para la reconstrucción del tejido social desde los resultados, procesos educativos de la CEA, saberes y prácticas comunitarios. A los participantes se les explicó el instrumento, el propósito del mismo, aspectos éticos y confidencialidad de los resultados, dentro de los criterios de objetividad, validez científica, independencia de la investigadora en conflictos de intereses, consentimiento informado de las partes, respeto y protección de identidad de los participantes.

El análisis de la información se llevó a cabo con la transcripción sistematizada y detallada de entrevistas, aproximación categorial, selección y clasificación según recurrencias a partir de la información proveniente de los participantes, selección de temas relevantes, recurrentes, categorías significativas relacionados con el objetivo principal y específicos, aportes a la CEA y reflexión pedagógica, destacando significaciones, acciones e interacciones de la realidad social de este grupo étnico, basadas en su cosmovisión (costumbres, creencias, mitos, medicina tradicional, historia, lenguaje) y universo simbólico que configura la medicina ancestral, para lo cual la etnografía es de gran utilidad, teniendo en cuenta que Galeano (2004) considera, que “la etnografía se concibe como la descripción, registro sistemático y análisis de un campo de la realidad social específico, de una escena cultural, de patrones de interacción social” (p.68). De esta manera la visibilización y reconocimiento epistémico de estos saberes en el marco de la CEA desde un registro que los documente, puede permitir una posterior incorporación al plan de estudios, PEI, procesos educativos comunitarios afrocolombianos e interculturales, a partir de construcciones sociales que hacen parte de la cultura y son validadas por sus participantes, esto relacionado con lo que expresa Murcia y Jaramillo (2008) que, la práctica cultural de una comunidad determinada es la que en forma implícita o explícita genera procesos y mecanismos de validación del conocimiento (p. 71).

El proceso de sistematización estuvo sometido a continua revisión para lograr la identificación de categorías relevantes y subcategorías derivadas, de las cuales, algunas se originaron en el marco teórico, otras fueron precedentes al trabajo de campo en la etapa diagnóstica o exploratoria, que fueron conceptos más generales y abstractos; y luego, las

resultantes de la información recolectada siendo mas específicas y concretas. Todas ellas unificadas en relación con los objetivos planteados, según el diagnóstico y las recurrencias en los resultados obtenidos de la realidad social encontrada, para lo cual es importante que el investigador haya demostrado, como señala Galeano (2003):

Su capacidad de comunicarse, observar, captar significados para interpretar y comprender las acciones de otros en contextos sociales determinados. Su papel es comprender el contexto sociocultural del cual forma parte la escena o la práctica que estudia. Describe aspectos poco observados, desapercibidos, obvios y llenos de sentido en la vida cotidiana. Confronta lo que los actores dicen con lo que hacen, compara distintos puntos de vista y analiza sus propias observaciones (p.57).

Capítulo II: La Cátedra de Estudios Afrocolombianos

2.1. Los movimientos sociales afrocolombianos de la década de los 70 (siglo XX)

Los movimientos sociales afrocolombianos de la década de los 70 han promovido y visibilizado las luchas realizadas por estas poblaciones en diversos ámbitos, para la exigencia y cumplimiento de sus derechos. Luchas que fueron cobrando mayor fuerza a partir de dicha década con la toma de conciencia de la negritud, por los antecedentes de la problemática de marginalidad del pueblo afrocolombiano, el proceso coyuntural preconstituyente de 1990, Constituyente de 1.991 y el posconstituyente, en el cual se dan las reglamentaciones posteriores mediante decretos y leyes.

Este proceso tiene como reto establecer otras rutas que permitan levantar un nuevo mapa de pensamiento colectivo como pueblo afrocolombiano teniendo en cuenta las prioridades a superar, donde unos de los ejes fundamentales que lo motiva es el fortalecimiento organizativo e identitario, que contribuya a consolidar otros aspectos de cohesión social y comunitaria de cara a la unidad y ascenso político en otras instancias, con sentido y sello de colectividad como parte del reconocimiento en la construcción de sociedad. De esta manera, el Movimiento Social Afrocolombiano se estructura y desarrolla a partir de una dinámica interna político-organizativa conocida como Organizaciones de Comunidades Negra, creadas en el ámbito local, departamental y nacional. Es así como en octubre de 1993 surge en el ámbito nacional, según Garcés (2005):

El proceso de comunidades negras-PCN desde donde se promueve el proceso de reglamentación de la Ley 70 de 1993, en asocio con organizaciones chocoanas como OBAPO, ACIA, ACAESAN y otras, que presentan discusiones internas en razón de

los métodos para el logro de los objetivos (p.31).

La Asamblea Nacional Constituyente de 1991 da origen a la Constitución Política del mismo año, la cual en el Artículo Transitorio 55 reconoce por primera vez los derechos de las poblaciones afrocolombianas, identificadas como “comunidades negras” en ese contexto. La creación de la Ley 70 de 1993 como norma constitucional, contribuye al fortalecimiento del movimiento social afrocolombiano y a la ampliación político-organizativa apoyado en sus órganos de dirección y representación para la toma de decisiones que se estructuran como dice Garcés (2005) en:

[...] sus espacios de trabajo tales como: la Comisión Consultiva de Alto Nivel de comunidades negras, espacio de concertación entre el pueblo afrocolombiano y el Estado colombiano, la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Afrocolombianas, sus espacios colectivos semejantes en el nivel departamental y la conformación de los consejos comunitarios (p.31).

Ello ha permitido a las comunidades afrocolombianas promover acciones a nivel interno y externo para el reconocimiento de sus derechos socio-culturales, políticos, económicos entre otros. Dentro de esos derechos están los educativos que permitan entre otros indagar en las comunidades afrocolombianas los saberes y prácticas ancestrales, que garanticen a las presentes y futuras generaciones mantener el legado cultural afrocolombiano en todos los ámbitos, a través de políticas públicas que promuevan su desarrollo, construcción y fortalecimiento de la identidad, la unidad, cohesión, aceptación, comprensión y valoración de la diferencias desde la interculturalidad.

Si bien se ha avanzado significativamente tanto en la legislación, aspecto organizativo, capacidad de lucha y resistencia, en la autonomía e implementación de la etnoeducación,

vemos sin embargo, que en la práctica falta desarrollar acciones concretas que amplíen el panorama y garanticen el cumplimiento total de los derechos, es decir, en todos los aspectos de la vida afrocolombiana. Muchos de estos derechos se han visto relegados, marginados dentro de ellos el económico, donde las comunidades han carecido de poder adquisitivo para suplir las necesidades básicas de sus integrantes hacia una mejor calidad de vida. También hay poco acceso a altos cargos representativos y administrativos que den cuenta de una verdadera inclusión y participación de la población afrocolombiana en la vida nacional, departamental y local. Esto también se observa en el Medellín y otros municipios del Área Metropolitana. Pues al interior de Antioquia y especialmente en Medellín como escenario de la presente investigación, su población es mayoritariamente mestiza y la población afrocolombiana ha tenido limitantes en su ascenso social, laboral y económico.

Estas restricciones se relacionan con casos de discriminación observados históricamente por los vestigios de la colonización, que continúan vigentes, aunque haya mejorado en parte pero no ha sido suficiente para superarlo, en especial, en espacios de poder o toma de decisiones que favorezcan la población, en cuanto a salud, vivienda acceso laboral, y representación política en las corporaciones del Estado y/o gobierno entre otros.

En cuanto a la región de Urabá el panorama es un poco diferente porque esta es reconocida como una región de población afrocolombiana o de comunidades negras y se tiene la oportunidades de ocupar espacios laborales en el campo administrativo, político, social, porque existen relaciones más igualitarias donde todos se valoran como personas de una misma comunidad y grupo étnico en todos los espacios de la sociedad, aunque

hace falta mayor inversión y atención en la región y en especial en el municipio de Turbo entre otros.

El movimiento social afrocolombiano en Antioquia ha tenido la misma estructura político-organizativa de comunidades negras existentes en el país, ya que se rige igualmente por los parámetros legislativos establecidos en el ámbito nacional. En los años 70 se creó la Corporación de negritudes para toda Antioquia con sede en Medellín. En los años 80 surge el Grupo de Estudios Manuel Saturio Valencia, con la creación de la ley 70 de 1993, aumenta el Boom de las organizaciones afrocolombianas y se conforma la Federación de Comunidades Negras de Antioquia-FECONDA y así van surgiendo otras, según el interés de estas comunidades. En el año 2002 se fundó AFROMEDELLIN que agrupa en la actualidad aproximadamente unas 22 organizaciones de la ciudad de Medellín. También se crea la Gerencia de negritudes como espacio de representación departamental de las comunidades afrocolombianas, desde donde se impulsan políticas reivindicativas y de reconocimiento de los derechos de la población afro en Antioquia. Existe también una Dirección de Etnias del Municipio de Medellín.

2.2. La ley 70 de agosto 27 de 1993

La Ley 70 de 1993 desarrolla el Artículo Transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia. Comprende VIII Capítulos enfocados al desarrollo de políticas de Estado que favorezcan a las comunidades negras en los diferentes ámbitos, proteja su identidad, y promueva su desarrollo socioeconómico para mejorar sus condiciones de vida.

En su orden el Ministerio del Interior (2014) desarrolla el CAPITULO I. Objetos y Definiciones (Artículos 1 al 2). El CAPITULO II. Principios (Artículo 3). El CAPITULO III Reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva (Artículos 4 al 18). El

CAPITULO IV. Uso de la tierra y protección de los recursos naturales y del ambiente (Artículos 19 al 25). El CAPITULO V. Recursos Mineros (Artículos 26 al 31). El CAPITULO VI. Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural (Artículos 32 al 46). CAPITULO VII. Planeación y fomento del desarrollo económico y social (Artículos 47 a 59). CAPITULO VIII. Disposiciones finales (Artículos 60 a 68). El Artículo 60 reza, La reglamentación de la presente ley se hará teniendo en cuenta las recomendaciones de las comunidades negras beneficiarias de ella, a través de la comisión consultiva a que se refiere la presente ley. El Artículo 61. El Gobierno apropiará los recursos necesarios para la ejecución de la presente ley. El Artículo 67. Créase en el Ministerio de Gobierno, la dirección de asuntos para las comunidades negras con asiento en el Consejo de Política económica y social (35 a 46).

De los anteriores capítulos se abordan de manera amplia los CAPITULOS I. Objetos y definiciones, II. Principios, III. Reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva y VI. Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural, en especial este último que recoge aspectos relacionados con la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural que despliega elementos relacionados con la presente investigación.

El CAPITULO I de la ley 70 en su artículo 1 recoge los objetos y definiciones desarrollados en la misma:

La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así

mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana (p.35).

La Ley 70 de 1993 se puede considerar el más grande logro legislativo para las comunidades negras, población afrocolombiana, raizal y palenquera, que ha permitido visibilizar sus necesidades, promover los derechos colectivos para avanzar en la unidad y capacidad de lucha con el fin de articular elementos importantes en los Planes de Desarrollo nacional, departamental y local con el propósito de hacer operativa esta ley. Si bien, esta ley inicialmente se rigió entre otros criterios por tierras baldías, ruralidad ribereña de los ríos de la cuenca del Pacífico, se ha convertido en la norma rectora y orientadora de las reivindicaciones del pueblo afrocolombiano, la cual ha de seguirse fortaleciendo desde la operatividad de todos sus capítulos y articulado que la estructura, para lograr llenar las expectativas de su comunidad beneficiaria.

De igual manera el pueblo afrocolombiano ha de empoderarse de los principios que contempla la Ley 70 como la orientación central, fundamento de la misma y apertura para la identificación de carencias presentes en la norma, que lleve a complementar iniciativas para el beneficio de las comunidades, apoyadas en su sistema de valores ancestrales, reconocimiento, protección, integralidad, dignidad y cultura, así como el medio que facilita los mecanismos de participación con autonomía para la toma de decisiones que

favorezcan el colectivo afrocolombiano. Los principios se establecen en el CAPITULO II, artículo 3, de la Ley 70:

La presente ley se fundamenta en los siguientes principios: 1. El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana. 2. El respeto a la integralidad y la dignidad de la vida cultural de las comunidades negras. 3. La participación de las comunidades negras y sus organizaciones sin detrimento de su autonomía, en las decisiones que las afectan y en las de toda la Nación en pie de igualdad, de conformidad con la ley. 4. La protección del medio ambiente atendiendo a las relaciones establecidas por las comunidades negras con la naturaleza (p.36).

Las comunidades afrocolombianas han mantenido unas históricas y estrechas relaciones con su entorno, enmarcadas en interacciones de beneficio, llenas de cuidado y gratitud dado que el sistema del medio ambiente ha contribuido a satisfacer sus necesidades fundamentales en el devenir de su existencia. Es así como las comunidades afrocolombianas se han asentado en reconocidos territorios ancestrales de la geografía nacional, estableciendo mecanismos de supervivencia en los aspectos de alimentación, identidad, sentido de pertenencia, prevención, salud y preservación de la vida, espiritualidad entre otros. El medio ambiente también se ha convertido para las comunidades afrocolombianas en una escuela para el aprendizaje, para la vida, espacio de saber y apropiación del conocimiento donde este ha desempeñado la función de aula inteligente que le aporta los insumos que han de ser utilizados según su creatividad, necesidades, intereses y aspiraciones como fuente de vida y de supervivencia. Por ello ha sido trascendental el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las

comunidades afrocolombianas contemplado en el CAPITULO III, artículos 4 al 18 de la Ley 70 de 1993), donde el 4 se señala:

El Estado adjudicará a las comunidades negras de que trata esta ley la propiedad colectiva sobre las áreas que...comprenden...tierras baldías de...zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico y...ubicadas en...áreas de que trata el inciso segundo del artículo 1o. de la presente ley que vienen ocupando de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción. Los terrenos...se denominarán..."Tierras de las Comunidades Negras (p.36).

Los diversos saberes y prácticas aprendidas y fortalecidas en las comunidades afrocolombianas no se han quedado en sus lugares de origen, han migrado con ellos a diferentes contextos urbanos donde los han difundido, recreado y compartido no solo con las comunidades de la propia cultura, sino con personas externas a ella. De esta manera han mantenido y preservado sus creencias y tradiciones en sus nuevos hábitats e innumerables generaciones, lo que puede seguir siendo posible gracias a la Ley 70 de 1993 según su CAPITULO VI. Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural (Artículos 32 al 46), de los cuales el 32 contempla:

El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales. La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición (p.32, 41). El artículo 33 señala, El Estado sancionará y evitará todo acto de intimidación, segregación y discriminación o racismo contra las comunidades negras en los distintos espacios sociales,...y velará para que se ejerzan los principios de igualdad y de respeto de la diversidad étnica y cultural

(p.31). El 34 dice, la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades (p.41).

Otros artículos a tener en cuenta están relacionados con el sistema educativo de las comunidades negras, que ha de articular sus referentes culturales en el marco de su cosmovisión, además, han de contar para su desarrollo y aplicación con la participación de las mismas teniendo en cuenta según el artículo 35 “sus necesidades, historia, conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus aspiraciones sociales, económicas y culturales...además el derecho crear sus propias instituciones de educación y comunicación”(p.42). Asimismo, el artículo 36 contempla, la “educación...debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar...en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y...la nacional” (p.42). De igual forma según el artículo 37, se deben adoptar medidas para que las comunidades negras conozcan sus derechos y obligaciones en cuanto “al trabajo, posibilidades económicas, educación y salud, servicios sociales y derechos que surjan de la Constitución y las Leyes” (p.42). Además el artículo 38, plantea que se han de “disponer de medios de formación técnica, tecnológica y profesional...en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos”, que “deberán basarse en el entorno económico, condiciones sociales y culturales y necesidades concretas de las comunidades negras” (p.42).

En cuanto al sistema de conocimientos existe el compromiso del Estado para dar a conocer y difundir de acuerdo al artículo 39, los saberes y “prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana...que

ofrezcan...información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades” (p.42), así como la incorporación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las áreas de sociales de todos los niveles educativos acorde a los currículos correspondientes. El Artículo 40, se refiere a las “partidas presupuestales para garantizar mayor... acceso a la educación superior a los miembros de las comunidades negras” (p.43).

El Artículo 41, está destinado a los recursos necesarios para apoyar “los procesos organizativos de las comunidades negras con el fin de recuperar, preservar y desarrollar su identidad cultural” (p.43). El Artículo 42, esboza, el “Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades (p.43).

La presente ley también contempla en su artículo 43, promover el diseño de programas de investigación para fortalecimiento de la cultural y la identidad de las comunidades afrocolombianas, acción que ha de partir de la reestructuración del Instituto Colombiano de Antropología -ICAN-, adscrito a COLCULTURA, mediante la incorporación “dentro de sus estatutos básicos, funciones y organización interna...mecanismos...para promover y realizar programas de investigación de la cultura afrocolombiana,...que contribuya a la preservación y...desarrollo de la identidad cultural de las comunidades negras” (p.43). Para la protección de la identidad cultural el artículo 44 considera, “las comunidades negras participarán en el diseño, elaboración y evaluación de...estudios de impacto ambiental, socio-económico y cultural, que se realicen sobre los proyectos...en las áreas a que se refiere esta ley” (p.43). El artículo 45, se refiere a la Conformación de una

Comisión Consultiva de alto nivel con representantes de las comunidades negras y el artículo 46, se refiere a los Consejos Comunitarios, que podrán designar por consenso los representantes de los beneficiarios de esta ley para los efectos que se requiera (p.43).

2.3. Propuesta de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Para avanzar hacia el desarrollo de los contenidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la comprensión de su importancia en beneficio de la población afrocolombiana y del resto de la sociedad, lleva a precisar su contexto histórico que recuerda las grandes y significativas batallas emprendidas por los movimientos populares indígenas y afrocolombianos desde la década del 70, los cuales no solo luchan por una respuesta a su problemática política, social y cultural descrita en los apartados anteriores, sino además educativa. Por lo tanto, han asumido una posición crítica frente al papel que jugó y ha jugado la escuela en la desintegración de sus culturas y en la afectación de su identidad. Conscientes de ello empiezan a crear y desarrollar programas y proyectos para la investigación y conformación de un modelo educativo que corresponda a sus necesidades y proyectos de vida.

Entre las experiencias más significativas está la de los Arhuacos en la Sierra Nevada de Santa Marta, el programa de Educación Bilingüe del CRIC en el Cauca, el UNUMA en el Meta y Vichada, la OREWA en el Chocó, el CRIVA en el Vaupés, los Wayú en la Guajira, entre otras.

En forma casi simultánea, los movimientos afrocolombianos venían reflexionando sobre la posibilidad de un tipo de educación que respetara los valores culturales de las comunidades y aunque de manera dispersa y poco reconocida, venían desarrollando algunas experiencias entre ellas las de Villa Paz (Valle) Palenque (Bolívar) La Playa

(Nariño) y San Andrés Islas. En suma, estas experiencias y la lucha de los movimientos indígenas y afrocolombianos permitieron que la Constitución de 1991 en el Artículo 10, y posteriormente la Ley General de Educación de 1994 contemplara la Etnoeducación como la modalidad a desarrollar en las comunidades Étnicas.

La participación de las comunidades afrocolombianas en los procesos etnoeducativos, generó un movimiento académico y comunitario, que coadyuvó a la reglamentación del Artículo transitorio 55 de la Constitución y que dio origen a la Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras) y sus decretos reglamentarios, los cuales dieron lugar a la conformación de la Comisión Pedagógica de Nacional de Comunidades negras, instancia asesora en materia de Etnoeducación afrocolombiana al Ministerio de Educación Nacional.

De esta manera se estableció la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que posteriormente se concreta con el Decreto 1122 de 1998, el cual precisa las orientaciones como recomienda el MEN (2004) para su implementación en el área de Ciencias Sociales de todas las instituciones educativas en los niveles de preescolar, básica y media:

La CEA comprenderá...temas, problemas y actividades pedagógicas relativo a la cultura propia de las comunidades negras y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23° de la Ley 115 de 1994, correspondiente a Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política, y democracia (p.11,77)

Luego surgen los lineamientos curriculares de la CEA, a raíz de la petición de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, con participación y en concertación de líderes integrantes de la Comisión Pedagógica Nacional de comunidades negras,

algunos expertos y el Ministerio de Educación Nacional, logrando por parte de este último su publicación en el año 2001, contemplando una perspectiva transformadora de la educación desde la cual no solo se reconozca e incluya al otro(a), sino se comprenda en su particularidad como sujeto de derechos, que integra una sociedad y país que debe velar por el bienestar de todos sus ciudadanos.

Los lineamientos permiten avanzar en los aspectos teóricos, pedagógicos, temáticos y problematizadores de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA e intentan una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término afrocolombiano. Estas orientaciones curriculares sugieren abordar la CEA desde varias dimensiones como destaca el MEN (2004) tales como: “político-social, pedagógica, lingüística, ambiental, geohistórica, espiritual, investigativa e internacional” (p.11, 29,42).

De las dimensiones mencionadas se enfatiza especialmente en la investigativa y pedagógica que se han abordado en apartes anteriores de este estudio. La primera, por su aporte e invitación a profundizar y redescubrir el acervo cultural afrocolombiano, y la segunda, por las reflexiones teóricas y diseño de propuestas que puedan surgir de las exploraciones de nuevas formas de producción del conocimiento y consolidación de otras epistemologías, favorables a la CEA y al currículo, con elementos que emerjan de los resultados de problemáticas estudiadas. Es un reto educativo con enfoque transversal, que debe atravesar todos los componentes curriculares desde sus diferentes dimensiones, para generar acciones tangibles y reparadoras que respondan a las demandas reivindicativas de esta población, y de unas relaciones basadas en la horizontalidad para comprender otros sistemas de conocimientos de las comunidades afrocolombianas como oportunidad, según el MEN (2004) para:

Reconocer que las formas cognoscitivas y los modelos conceptuales son construcciones históricas y socioculturales de todos los grupos humanos, que tienen sus más firmes soportes en el desarrollo de las etnociencias, los cuales se definen como la suma de conocimientos y saberes que circulan en una comunidad étnicamente diferenciada y se referencian desde otra lógica cultural entendida esta como un sistema de cogniciones compartidas...las etnociencias comparten el repertorio del lenguaje, valores, actitudes, rituales, visión del mundo, normas, sistema de toma de decisiones, sistemas de clasificación y categoría de orden cualitativo que le han permitido a los grupos humanos étnicamente diferenciados resolver problemas a lo largo de la historia (p.40)

Lo anterior plantea un contexto educativo de permanente enriquecimiento de los contenidos curriculares y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA, como propuesta pedagógica tanto en espacios escolarizados como comunitarios que logre su avance, profundización y consolidación, mediante el estudio e investigación de temas y problemas de la población afrocolombiana con el fin de contribuir al reconocimiento y valoración de sus saberes, prácticas y aportes a la Nación, desde constantes reflexiones de construcción colectiva, para favorecer la autonomía y empoderamiento de esta población, encaminada a la inclusión participativa, equidad y justicia social, que ayude en parte a reparar la negación y deuda histórica de este sector de la sociedad debido a la vulnerabilidad de sus derechos.

Según los lineamientos, las orientaciones para concebir una propuesta de CEA debe ser de construcción colectiva a través de un proceso crítico/reflexivo, como se ha venido diseñando en muchos municipios del Departamento de Antioquia dentro de ellos algunos

escenarios de esta investigación, y en otros departamentos del país como lo plantea la investigación “Cátedra de Estudios Afrocolombianos, aportes para maestros” Rojas (2008) entre otros, que busca reconocer y exaltar los valores del pueblo afrocolombiano como parte de sus derechos, promoción de la autonomía, la participación en la construcción y rediseño de su propia educación, en una apuesta por democratizar dichos procesos donde la comunidad tenga cabida y decida sobre el presente y futuro de la educación que quiere, para las presentes y futuras generaciones según sus expectativas planteadas.

Por eso, también es pertinente apostarle al rediseño de una propuesta que amplíe y mejore el horizonte de la CEA, con la visibilización y comprensión de los saberes y prácticas médico-ancestrales que visibilice aspectos educativos al interior de las comunidades, retroalimente estos contextos y los escolarizados a través de la incorporación de elementos de aprendizaje con pertinencia educativa, desde otros escenarios válidos como fuente pedagógica e investigativa.

Con esta temática se trata de dar a conocer la importancia de explorar otros escenarios y saberes de la cultura afrocolombiana requeridos para una verdadera dinamización y consolidación de la CEA, con miras a que trascienda como propuesta pedagógica en el tiempo y en el espacio, por lo cual se deben indagar otros saberes y prácticas, sentidos pedagógicos y sociales de los diferentes conocimientos, experiencias, procedimientos y estrategias de preservación por parte de sus actores, en especial de los conceptos que se abordan en este estudio para generar procesos de identidad y cambios educativos desde otras perspectivas y lógicas de la cultura afrocolombiana, que permitan reconocer y

aceptar al otro como parte de la diversidad étnica y multicultural de la que goza Colombia gracias al mestizaje presente en su población en cada espacio y territorio.

2.3.1. Participación de la Comunidad Afrocolombiana en la Construcción de la Cátedra.

La participación de la Comunidad Afrocolombiana en la construcción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA en los ámbitos local, departamental y nacional ha permitido trascender su consolidación desde espacios comunitarios a municipales, regionales y nacionales en diversos departamentos de la geografía colombiana. Todos esos aportes en la construcción de la CEA han sido gracias a la capacidad de lucha y estructura organizativa adoptada por las comunidades afrocolombianas, representadas en organizaciones, consejos comunitarios y sus instancias interlocutoras ante el Estado como son las Comisiones Consultivas y Comisiones pedagógicas departamentales y nacionales, que las han representado en la toma de decisiones para la creación políticas públicas educativas de cara a un currículo inclusivo, pertinente e intercultural que favorezca a niños, niñas y jóvenes para que se formen con autonomía, alta autoestima, identidad cultural y sentido de pertenencia hacia sus comunidades. Desde este punto de vista fue fundamental concretar la construcción de los lineamientos de la CEA con la participación de representantes de las diferentes regiones del país, que incidieran en el sistema educativo colombiano y transformaran las prácticas pedagógicas.

En la segunda mitad de los años 80 se constituyeron círculos de estudio en Bogotá, para impulsar estrategias que permitieran superar la discriminación y buscar salida a la marginalidad de la población afro, desde allí se promovió a través de una convocatoria nacional, la participación de representantes de todas las regiones, para que aportaran en la

consolidación de la constituyente que permitiera incluir líneas importantes para la exigibilidad de derechos y reivindicaciones de los pueblos afrocolombianos, en calidad de delegados en este espacio nacional. Situación que no se logra con representantes afrocolombianos directos, sino con alianzas y apoyo de indígenas y otros sectores sociales. Estos esfuerzos colectivos se concretan en el Artículo Transitorio 55, que posteriormente da origen a la Ley 70 de 1993. Esta ley además de otros, comprende el Capítulo VI, sobre los mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural, lo cual se concreta en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Como propuesta educativa para la conservación, transmisión cultural, que creara conciencia y sentido de pertenencia por la cultura propia y promoviera un cambio estructural en el Estado y el resto de la sociedad mediante el reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad étnica colombiana.

Posterior a la ley 70 de 1993 se concreta con el Ministerio de Educación Nacional- MEN, los mecanismos para la apropiación de los recursos que permitieran financiar eventos en Buenaventura, Tumaco, Cartagena y San Basilio de Palenque para consolidar la construcción de la CEA con representantes afrocolombianos de todas las regiones del país y delegados del MEN. En estos encuentros se debatieron los objetivos de la CEA, los contenidos, metodología de trabajo y demás aspectos pedagógicos. En estos eventos y debates se definieron los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, siendo acogidos y publicados por el MEN. Luego se pasó a la etapa de difusión de los mismos a través de decretos, circulares y capacitación a las comunidades educativas.

2.3.2. Objetivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos según el documento del mismo nombre MEN (2004) tiene como objetivos los siguientes (p.13):

Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.

Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.

Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.

Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.

Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.

Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.

Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.

Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.

Crear las condiciones para el desarrollo de la Cátedra internacional afroamérica.

2.4. Percepción de estudios en Antioquia y políticas públicas

Después de la Ley 70 de 1993, han sido innumerables los esfuerzos de estudiosos, investigadores, entidades educativas, centros de estudios e investigaciones que han contribuido a la implementación de la CEA, dentro de estos espacios de construcción colectiva que dinamizan los lineamientos enfocados a la materialización de esta propuesta, se encuentra el Centro de estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Institutores de Antioquia donde funciona desde 1998 la línea diversidad, Etnoeducación y CEA, integrada por un grupo de docentes afrocolombianos y liderada por la investigadora del presente estudio.

De igual forma, dicha Ley ha contribuido a aunar esfuerzos para el incremento significativo de estudios relacionados con las reivindicaciones del grupo étnico afrocolombiano. Estos estudios se ha enfocado desde diferentes perspectivas dando como resultado, diversas producciones que han ido posicionado a Antioquia entre otras como una de las regiones donde se vienen adelantado acciones positivas, enfocadas a mejorar las condiciones de vida de las personas afrocolombianas, la comprensión de su cultura, la construcción de verdaderas relaciones interculturales para una mejor sociedad, aceptación y comprensión de la diferencia.

Los estudios y producciones realizadas, han sido de gran aporte para ayudar a visibilizar algunos referentes de la cultura afrocolombiana que coadyuven a la interpretación de la cultura del otro(a) a partir del reconocimiento y aceptación de la diversidad que caracteriza al pueblo colombiano. También han sido importantes para ir superando los estereotipos negativos, estigmatización y prácticas históricas discriminatorias presentes en algunos espacios del diario vivir de los Antioqueños y

especialmente en Medellín, que han generado tensiones por la desigualdad, desconocimiento e invisibilización hacia las culturas diferentes del predominio blanco-mestizo existente. Han sido acciones que han involucrado esfuerzos de instituciones de educación superior, básica, media, centros de estudio, organizaciones y otros sectores interesados en consolidar unas relaciones horizontales e interculturales sin exclusión, invisibilización, estigmatización ni discriminación, que ayuden a restablecer los derechos educativos afrocolombianos y a promover acciones transformadoras.

Los temas y problemas que han predominado según el interés de los académicos e investigadores se han centrado en la CEA, afrodescendencia, formación de maestros, africanía, educación intercultural, identidad, estudios africanos, liderazgo político, territorio, igualdad, políticas públicas, conflicto e invisibilidad, despojo, desplazamiento, destierro y resistencia, discriminación racial, etnia e identidad cultural, música y folclor entre otros.

A pesar del panorama de los estudios realizados, los temas y problemas abordados y de unos pocos orientados a saberes sobre plantas, etnobotánica afrodescendiente, todavía existe un vacío en la implementación de la CEA a partir de los saberes médico-ancestrales de parteras y yerbateros entre otros, que den cuenta de la exploración y articulación de otros saberes en el desarrollo de la misma. El aspecto reivindicativo desde la educación y de la CEA ha de articular, la cultura del pueblo afrocolombiano de manera integral, que permita explorar los saberes comunitarios para mantener un diálogo entre estos y los saberes escolarizados, que ayude a superar la educación monocultural, ampliar la cobertura de desarrollo y evitar el sesgo en su implementación.

Gracias a los movimientos sociales afrocolombianos y a sus luchas reivindicativas se

ha logrado gran avance en el reconocimiento de algunos de sus derechos, sin embargo, aun se requieren acciones que garanticen mayor cobertura en la implementación de la CEA y que reparen las injusticias, la inequidad y falta de oportunidades hacia el pueblo afrocolombiano en los diferentes ámbitos, que vele por la integralidad del ser para una vida con calidad mediante verdaderas políticas públicas de Estado y no de gobierno que fraccionan el proceso.

Las políticas públicas para la población afrocolombiana en Antioquia se han enmarcado en el principio de oportunidad y reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, planteado por la Constitución de 1991, orientada a las transformaciones sociales, culturales, educativas, políticas, económicas que favorezcan, no solo a la sociedad colombiana, sino a los pueblos diferenciados en todos los aspectos, con el fin de lograr el desarrollo de sus comunidades apoyado en la visibilización y valoración de sus referentes culturales, resolución de sus problemas, reconstrucción de tejido social y de unas relaciones mas justas y equitativas.

Es de gran importancia fortalecer espacios democráticos con la presencia y participación de las personas afrocolombianas, especialmente aquellos relacionados con la toma de decisiones y diseño de políticas públicas que beneficien la vida organizativa y los escenarios colectivos de estas comunidades. En este sentido, es necesario que las personas tengan conocimiento de los derechos que les otorga la ley que protege la cultura afrocolombiana y el desarrollo de las comunidades que la practica para la exigibilidad y defensa de los mismos.

Las leyes para protección, reconocimiento de derechos de los grupos étnicos son las establecidas en el ámbito internacional, nacional con la Constitución Política de 1991 y las reglamentaciones posteriores referenciadas en otros apartes de la investigación. Asimismo existe la ordenanza 010 de 2007 para reconocer y garantizar los Derechos de las comunidades negras o afroantioqueñas y el acuerdo 11 de 2006, por el cual se crea el Consejo Municipal para asuntos y Políticas Públicas de las Comunidades Afrodescendientes habitantes en el municipio de Medellín.

2.5. Información obtenida y análisis de la misma

La información obtenida sobre la CEA es producto de la realización de 67 entrevistas en las dos instituciones educativas seleccionadas de dos municipios de Antioquia, de las cuales 51 se hicieron a estudiantes y 16 a docentes. En la I.E. Santa Fe de Turbo se entrevistaron 29 personas, de ellas 20 estudiantes de la jornada de la tarde y 9 docentes de ambas jornadas (5 de primaria y 4 de secundaria). En la I.E. América de Medellín se realizaron 38 entrevistas con participantes de las jornadas de la mañana y de la tarde, de estas fueron 31 a estudiantes y 7 a docentes. El criterio de selección de los docentes entrevistados tuvo que ver con su experiencia en la implementación de la CEA y por pertenecer a equipos de trabajos relacionados con la misma en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, lengua castellana e inglés.

2.5.1. Proceso de implementación de la de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

La aplicación de la CEA según los docentes se da en fechas diferentes en las dos instituciones. En la I.E. Santa Fe la CEA se viene implementando de tres (3) a cinco (5) años y en la I.E. América desde el año 2003. Aunque su implementación es un hecho, las

fechas coinciden con las llegadas de los docentes, pero en su mayoría manifiestan que ya existía la CEA, antes de la llegada de algunos de ellos, en especial de los que han llegado después de su desarrollo, pero se han vinculado para nutrirla.

La metodología utilizada en las dos instituciones se da con estrategias como articulación de la CEA al plan de estudios del área de ciencias sociales. En la I.E. Santa Fe algunos la trabajan desde la interdisciplinariedad y un docente de ciencias naturales como área específica. En la I.E. América se desarrolla como proyecto transversal en sociales, ciencias naturales, ética y humanidades lengua castellana e inglés, con sus respectivos cronogramas y temas de acuerdo a la fecha. Se realizan talleres, dramatizaciones, preguntas (sobre la cultura, raíces, procedencia, rituales en curaciones y velorios, personajes destacados en diferentes ámbitos), consultas, investigaciones, actos culturales, cívicos, eventos. En este último se realizan, resaltando dos fechas especiales, el día y/o jornada de la diversidad, afrocolombianidad y abolición de la esclavitud y el día de las identidades y/o encuentro de culturas.

En el día de la afrocolombianidad se realizan talleres, reflexiones, resaltando la identidad y la cultura afro y un evento que especial con stands. La I.E. Santa Fe conmemora esta fecha a través de 3 momentos: 1. Las Reflexiones se realizan sobre diversos conceptos, charlas, ponencias con personas externas, temáticas de acuerdo al grupo; proyección y análisis de video conferencias (6°). 2. Los stands se relacionan con diferentes temáticas como: peinados afros, cortes, vestuarios, gastronomía, escritores, actores, artista, plantas medicinales, parteras, yerbateros, juegos autóctonos, folclor, los stands eran visitados por los diferentes grupos. 3. Los actos cívicos se llevan a cabo con actividades participativas como bailes, carteleras, poesías; convenios interinstitucionales

con la vinculación de la casa de la cultura, con mimos y obras de teatro como aporte a la realización del evento.

En la I.E. América el evento central se realiza en la jornada de las identidades, llamado Festival de las Identidades, valores y talentos, uno de los más significativos, el cual busca fortalecer los valores, los talentos, el trato digno para todos los estudiantes, además se resaltar la diversidad étnica y cultural. También se realizan stand que manifiesten los talentos y capacidades de cada estudiante, relacionados con gastronomía, peluquería, trenzas, manicura, pintura, música, baile, entre otros, también se realizan talleres en las aulas, actos cívico-culturales, análisis de películas y videos.

Los temas que se desarrollan en la I.E. América son: diversidad lingüística, identidades, género, alusivos a la afrocolombianidad, abolición de la esclavitud, talentos, valores, convivencia, competencias ciudadanas, resolución de conflictos, características de las diferentes etnias, valores, competencias ciudadanas, derechos, normatividad, respeto por la diferencia, diversidad, inclusión e interculturalidad, la CEA como Cátedra de paz, el derecho al estudio, la historia, la cultura, acceso y participación de las minorías a diferentes espacios sociales del país, personajes destacados en la política, deportes, novelas, cuentos, la no discriminación, concepto y orígenes del afro, como se han insertado las muestras culturales en el entorno social, situaciones conversacionales de intercambios comunicativos, denotación de los grupos sociales, análisis de actos de habla en el tema afrocolombiano, entre otros.

2.5.2. Concepción de los docentes sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Los docentes conciben la CEA desde diferentes perspectivas que permite articular diversos aspectos para su implementación, generando amplias posibilidades en su

abordaje. De esta manera, los docentes perciben la CEA como una propuesta educativa que puede ser abordada desde varios enfoques:

- Apropiación y rescate de lo ancestral, de lo nuestro: raíces, cultura, costumbres, creencias, valores y sentimientos.
- Enseñanza y sensibilización de la cultura afrocolombiana y respeto por la diferencia: respeto por el otro, independiente de la cultura, religión y forma de pensar.
- identidad del pueblo afro: aprender, conservar y valorar nuestro legado cultural; si sabemos quiénes somos, sabemos reconocer, que se amen como son... porque algunos no se creen negros e incluso algunos profes...aunque con el tiempo se han venido identificando como tal.
- Oportunidad desde el aula e implementación didáctica transversal: en unas áreas básicas se enseñan las etnias de nuestro país. La CEA muestra nuestras luchas, líderes destacados a través del tiempo en la conquista de nuestros actuales derechos.
- Estudio a nivel nacional e internacional sobre los afrodescendientes: se resalta su cultura, aportes a la misma y exterminar rezagos de xenofobia, promueve la igualdad de condiciones y derechos para todas las etnias, estimula y fortalece la multiculturalidad e interculturalidad desde la Constitución y la Ley.
- Inclusión, reconocimiento y aceptación del otro: incluye y reconoce a los afrocolombianos, pero también a uno mismo como persona y los diferentes grupos étnicos de los cuales todos somos partícipes, exalta y valora los aportes de cada grupo para la construcción de una identidad propia, local y cultura de ciudad. Para ir logrando una aceptación entre las personas en las relaciones diarias.
- Intercultural: visibilización de los aportes de los afrocolombianos a la sociedad, a no

excluirlos porque están interactuando con ella, la cual debe ser más abierta a los cambios.

2.5.3. Concepción de los estudiantes sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

En su mayoría, los estudiantes consideran la CEA en la I.E América como compendios de temas, estudios desarrollados sobre la gente afro, sobre la visibilización y valoración de su cultura, forma de vida, población, ubicación, recursos, como se expresan, cómo viven, visten e interactúan entre ellos y con los demás, basados en el respeto y la aceptación. También la asumen como forma de reconocimiento de los derechos, valoración y/o exaltación de las personas afrocolombianas y de sus aportes a la sociedad a lo largo de la historia para promover la aceptación sin discriminación y con las mismas oportunidades para todos, lo cual ha estado influenciado por las luchas del líder afroamericano Martin Luther King entre otros.

En la I.E. Santa Fe, la definen como el estudio de los negros, de las culturas y orígenes de afrocolombianos, de la raza, de donde provienen, de donde surgió la esclavitud de la raza negra, de los esclavos africanos. Revive y evalúa las cosas del pasado, para conocer nuestras raíces, nuestros ancestros africanos, reconocer que somos descendientes de ellos, saber más sobre estas culturas, sobre las medicinas y que hacían con las hierbas.

La CEA es la materia o área que enseña o da a conocer todo sobre las raíces ancestrales u origen de sus antepasados, sobre la raza negra, sobre los afrocolombianos o afrodescendientes, ya sea su color de piel, creencias, costumbres, vestuarios, bailes, fiestas o celebraciones, alegría, peinados, estilos de vida, hábitos, su sabor, gastronomía, maneras de ser, actuar y comportarse; forma de identificarnos como personas. Todo esto

es una oportunidad que se debe fortalecer porque hay muchos que no conocen su origen, de donde surgió su color de piel y por eso la ignorancia de la gente que discrimina a los demás, no sabiendo que ellos podrían ser de la misma cultura, raza y tener las mismas costumbres.

Otros estudiantes conceptualizan la CEA desde el punto de vista de la diversidad étnica, cultural e intercultural. En la I.E América, es conocer la diversidad de etnias, su forma de vida, sus costumbres y que hacen. Nos enseña nuestra cultura, los contenidos de otras culturas, a tratarnos a todos en igualdad de condiciones sin importar como somos, nos ayuda a valorar y respetar entre todos para tener una buena convivencia y a decirle no al racismo.

En la I.E. Santa Fe, la diversidad es el estudio o conocimiento de las razas y etnias de nuestro país Colombia, como la negra, indígena, chislapo etc...Intenta concientizar que todos los seres humanos somos iguales a pesar de las diferencias culturales, color de piel, creencias entre otros, para aprender a vivir en comunidad, sin diferencias ni conflictos, tener paz en nuestros corazones y en nuestra vida para un ambiente sano, recapacitando con respeto, amor y alegría. Es una integración entre las diferentes razas, el día de la afrocolombianidad es una recreación y los estudiantes compartimos cultura entre negros, blancos y diferentes razas para evitar la discriminación, con las recreaciones se integran no solo los afrocolombianos sino todo tipo de razas para evitar el racismo y la discriminación. Todos los niños, jóvenes y demás se relacionan sin importar sus diferencias donde aprendemos a ser mejores personas en el respeto mutuo por el otro.

La mayor parte de los estudiantes coinciden con los profesores en el tiempo de implementación de la CEA en las dos instituciones. En la I.E América se desarrolla desde

el año 2003 a 2004 con una permanencia de 14 años, articulada al plan de estudios de ciencias sociales, ética y humanidades. En la I.E. Santa Fe se desarrolla desde el año 2014, con una vigencia de 3 años, particularmente como área, también se da articulada a ciencias sociales. La CEA se desarrolla a través de algunas estrategias comunes por las dos instituciones y otras de manera particular. Se conmemoran y celebran fechas especiales como el día de la afrocolombianidad y el día de las identidades. Para la I.E. Santa Fe, el evento bandera es el día de la afrocolombianidad en el mes de mayo y para la I.E. América es el día de las identidades a través del Festival Identidades, valores y Talentos en el mes de octubre. Las actividades que se llevan a cabo son alusivas a los mismos donde se integran y resaltan las culturas colombianas.

En la I.E. América se desarrollan en primer lugar estrategias didácticas (talleres, charlas, conversatorios, conferencias, análisis de películas y videos, reuniones, bailes, explicaciones, reflexiones, durante las clases y en el día de la afrocolombianidad. En segundo lugar se realizan eventos comunitarios como actos cívicos y culturales, los cuales están relacionados con las fechas conmemorativas con enfoque étnico expuestas arriba y la semana de la convivencia en los cuales se hace reconocimiento mediante menciones de honor a los estudiantes mas destacados. También se resalta el gran evento cultural del Festival de identidades y talentos, donde cada grupo aporta con sus habilidades y muestras de talentos, práctica de valores al desarrollo de este. El acto cívico del día idioma se hace desde la perspectiva etnolingüística o diversidad lingüística, visibilizando las lenguas de los grupos étnicos que integran la nación colombiana y los escritores afrocolombianos que aportan a su enriquecimiento. En tercer lugar se desarrollan actividades lúdico-recreativas en el marco de la semana de la convivencia resaltando las

habilidades deportivas, colaborativas y de integración.

Los temas que se trabajan en la I.E. América en su orden de importancia para la mayoría de los estudiantes son: formación y práctica de valores (respeto mutuo, responsabilidad, solidaridad, honestidad, amistad y aprecio por el otro), identidades y talentos, la no discriminación, cultura afrocolombiana y sus aportes a la sociedad, abolición de la esclavitud y libertad de los afros, alimentación afrocolombiana, diferencias étnicas, reconocimiento de etnias y culturas, video foros y análisis de películas, valoración de los afros, progreso o mejora en el proceso de formación, aspectos de igualdad.

Con todos los conocimientos adquiridos sobre la CEA los estudiantes de la I.E. América dicen que esta les ha aportado a la construcción de identidad porque les ha permitido: formarse, fortalecer su identidad y autoestima. A reconocer a los afrocolombianos, a no discriminarlos por el color de piel, a reconocer la diversidad étnica, aprender a reconocerse y reconocer a los demás, a cada uno, en su identidad, saber más del otro porque cada uno tiene su identidad, sus defectos. A ser tolerante y tolerar a los demás; A ser inteligentes valorarnos y valorar a los demás sin discriminar, a querernos nosotros mismos.

También consideran que la CEA enseña a valorarse más como persona de la propia cultura. Aprender a reconocerse y quererse más como afrocolombiano, reconocer y valorar a los otros, y que el otro se valore como persona y quiera la raza, a dejar la pena, expresar sus inquietudes, a mejorar y tener alta autoestima y aceptación a sí mismo, felicidad, comprensión. A no ser racistas, a distinguirse entre las demás personas, valorarse y respetarse más como persona y tratar a todos con respeto e igualdad. A

reconocer las identidades afrodescendientes, a ser solidario. “Me aporta y me inspira a quererme a mí misma y a valorarme como soy y me inspira a ser mejor cada día” alumna (8°2). A reconocer mis habilidades, conocer nuevas personas y sobre su cultura.

Los estudiantes de la I.E América manifiestan que han aprendido con la CEA a no discriminar al otro (afro) por su color de piel o por ser afro, ya que ellos también podrían ser discriminados, además enseña a respetar y a aceptar a todos por igual.

Dicen que deben respetar a los afros porque todos somos iguales, sin discriminar porque todos y cada uno somos valiosos, se debe valorar a los demás por su color, a no pelear, a no estar alegando, a participar, a aceptarme como soy y aceptar a las personas tal como son, a no rechazarlos, a respetar al otro sin importar las dificultades o defectos que se tenga, a valorar a los demás y sus actividades, enseñándoles cada día más sobre nuestra cultura y dándonos a conocer valores como sentido de pertenencia.

En la I.E. Santa Fe se trabaja una hora semanal de la afrocolombianidad durante el año. Los temas trabajados son: la esclavitud de los negros, origen afrocolombiano, reconocimiento y culturas afrocolombianas, costumbres, economía, bailes, la música, el ritmo, el arte, alegría, color de piel, ancestros, poemas, celebraciones, reflexiones sobre la CEA, personajes populares; resguardos indígenas, territorios afros, lugares de mayor población afro, descendencia, racismo, ritos a personas fallecidas y ritos para los niños muertos antes de que tengan 1 año de vida, fiestas o celebraciones, cultura de cada región, plantas medicinales, valores (tolerancia, respeto y alegría, sentido de pertenencia), dramas, artes y homenaje a personajes afros importantes (Catherine Ibargüen, Cuadrado...). Las actividades realizadas son al igual que la I.E América actos cívicos y culturales con evento especial del día de la afrocolombianidad y de las identidades.

También se realizan exposiciones, vestuarios, muestra de platos típicos, peinados afros (trenzas, moños espeluncaos), corte de cabello en hombres, consultas, diálogos psicológicos, vivir en comunidad, lecturas, charlas institucionales.

2.5.4. Papel de los saberes médico ancestrales en la implementación de la CEA.

La mayoría de los estudiantes de la I.E. América dicen tener conocimientos de las plantas medicinales aprendidos en casa de mamá, tíos, abuelos, de los libros que leen, para que sirven las plantas por ejemplo, la flor de menta para la gripa, el uso del eucalipto para la tos y la gripa, el jengibre, aromática y sábila. Sin embargo, dicen, en el colegio no nos han enseñado las plantas medicinales ampliamente, solo se mencionan brevemente en clases de ciencias naturales, sociales, por algunos profesores pero sin profundizar en ellas.

La medicina ancestral en la I.E. América se transversaliza en varias áreas del conocimiento como ciencias naturales, sociales y lengua castellana, se hace un paréntesis para hablar sobre los aportes de los afros sobre el uso de las plantas de medicina ancestral y/o tradicional, lo hacen profesores comprometidos.

Desde ciencias naturales se trabaja en el conocimiento de las propiedades curativas de las plantas de diferentes regiones, como la Pacífica, Caribe, Andina, remontándose a la historia de la química donde los alquimistas empezaron a identificar propiedades medicinales mediante la iatroquímica (curación a base de extractos de plantas), se les da el conocimiento e importancia de las propiedades curativa de las plantas a partir de saberes previos, se dejan consultas y basado en eso se desarrollan actividades en la clase siguiente. Se hace en forma general, se puntualiza en la tradición y se les da a conocer que nuestros ancestros fueron los primeros en aplicar estos conocimientos, para que ellos

conozcan de qué se trata la tradición.

En lengua castellana no se ha tocado específicamente el tema de medicina ancestral, pero se hace más desde la ficción y de la historia; sin embargo, desde algunos temas literarios como mitos y leyendas se contextualiza el caso de algunas plantas, cuando aparecen en el texto literario se toca su uso e importancia en el manejo de salud de los pobladores. En sociales una docente trabaja desde videos como “el profesor superó” que trata sobre enfermedades de la colonia y medicinas ancestrales con las que eran tratadas. Por ejemplo para el 20 de julio las luchas, las enfermedades como se trataban estas en las personas.

Los docentes ven fundamental la medicina ancestral, algunos dicen: “La medicina ancestral es un tema de mucha importancia”, algunos testimonios de los docentes son:

“[...] conozco recopilaciones de textos que han tratado de hacerle seguimiento”, “personalmente las utilizo”, por ejemplo tengo en mi casa algunas plantas y conozco muchas de ellas: caléndula, albahaca, jengibre, tomillo, orégano, yerba mora para los riñones... se siembran en materas, bolsas...hay un proyecto que impulsa que las personas cultiven sus propias plantas medicinales, proyectos de huertas urbanas, documentales para incentivar a las personas al cultivo y uso de estas (Docente lengua castellana I.E. América).

La medicina ancestral es un tema muy importante porque estamos en un mundo que debemos retomar las cosas buenas que tenemos, que no sea así suelto, sino más articulado y pensando en lo de los demás, en los de afuera no valoramos ni retomamos lo nuestro (Docente sociales I.E. América).

También puede ayudar mucho porque el entorno es con la naturaleza, desde el

conocimiento de la flora y la fauna, en la medida que se vaya apropiando y concientizando, conociendo sobre la importancia en la relación con el otro, con el ser humano, si puede llegar a ser un tema de impacto. Además, es fundamental reconocer y trabajar la medicina ancestral porque esta es el origen de la medicina y sirve para curar verdaderamente las enfermedades (Docente de lengua castellana I.E. América).

En la I.E. Santa Fe, la medicina ancestral y plantas medicinales se enseñan como herencia de los ancestros para la cura de enfermedades físicas y psicológicas, se hacen ritos y remedios naturales. Las plantas conocidas y utilizadas por los estudiantes participantes de las I.E se referencian en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Plantas Utilizadas por Participantes del Contexto Educativo*

<u>Planta</u>	<u>Uso o utilidad</u>
Celedonia, paico	Para la lombriz
anamú	Para la sangre y dolor
Albahaca	Aromática
Espinaca	Anemia, circulación y buen funcionamiento de la sangre
Anamú y matarratón	Fiebre y gripa
Cebolla cocinada	Gripa
Rosa amarilla	Fiebre
Nacedera	Para las mujeres recién paridas
Totumo	Asfixia
Matarratón	Baso, fiebre, gripa y dolor de cabeza
Limoncillo	Aromática
Cilantro montuno	Cólico y dolor bajito
Orégano	Dolor de oído
Riñoneras	Dolor en los riñones
Ajonjolí	Colesterol y para el corazón

Los estudiantes consideran que las plantas medicinales son importantes por muchas razones:

Porque a veces no tenemos como comprar un remedio científico y usamos esas plantas medicinales, porque son buenas para mejorar nuestra salud y a veces sirven más que cualquier remedio químico. Por medio de ellas podemos curarnos del mal, de las enfermedades de nuestro cuerpo, nos ayudan a nuestra salud, es decir, nos aliviarnos gracias a esas plantas, a través de las cuales podemos curar muchas enfermedades.

Si normalmente uno se enferma y no hay medicamentos, al tener conocimientos sobre las plantas se pueden desmenuzar y preparar medicamentos con ellas, se usa para nuestro propio beneficio, para decirles a algunas personas que lo necesiten, nos dan una mejor salud, en cambio la medicina química solo trae problemas. Podemos usarlas y nos puede servir de mucha ayuda en un caso dado, porque gracias a ellas podemos salvar la vida de muchas personas curando alguna herida o una enfermedad, nos enseñan para que es importante la medicina ancestral, en adelante podemos ayudar a otras personas, a nuestros familiares, conociendo las plantas, cual es su uso, para que sirven en qué lugares las cosechan.

Los saberes médico ancestrales además se trabajan en la I.E Santa Fe a través de un Álbum medicinal, orientado por un docente de ciencias naturales, quien da el nombre de las plantas a los estudiantes, ellos consultan el significado y la utilidad, con el fin que les quede el conocimiento que les sirve en algún momento. El día de la afrocolombianidad se realizan stands con estudiantes del grado 10°, que buscaban de uno a dos médicos o curanderos dentro de sus abuelos, para compartir conocimientos con los estudiantes, que debían llevar al stand muestras de plantas medicinales conocidas, para dar degustaciones

de aromáticas (albahacas y otras plantas aromáticas) a los visitantes.

Lo anterior demuestra que la medicina ancestral sigue vigente en la sociedad, donde muchas personas aun hacen uso de ella para mejorar y prevenir situaciones de salud a su alcance. Es una tradición que se conserva en las diferentes generaciones de varios grupos étnicos que como los afrocolombianos mantienen vivas sus creencias sobre el uso de plantas y rituales ancestrales para preservar su salud. Por eso son válidas las acciones que emprenden a través de eventos y actos cívicos desde plantas medicinales que por su importancia, todavía se siguen utilizando como herencia de los abuelos en toda la comunidad, familias, hijos e incluso como afirma un profe “los docentes la utilizamos para nuestros hijos”...

Capítulo III: Saberes y prácticas de las parteras

Abordar los saberes y prácticas de parteras remite a conceptualizar las dos categorías para mejor comprensión de las experiencias en medicina ancestral o los cuidados de salud, tanto con personas de sus comunidades como por fuera de ellas.

3.1. Saber y práctica

Este aspecto como parte de la conceptualización se aborda de acuerdo con Ferrater (1964) quien hace diferencia entre conocimiento y saber, pues:

El saber se equipara con frecuencia al término conocimiento [...] En la literatura filosófica de varias lenguas (...español, francés, alemán) se emplea saber en un sentido más amplio que conocimiento. Mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas y da lugar; una vez debidamente comprobado y sistematizado a la ciencia, [...] puede referirse a [...] situaciones tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como prácticas. El saber es más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual esta queda fijada en un espíritu, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición. En un “contacto con la realidad “el saber requiere [...]: tendencia a una objetivación y universalización de lo sabido, tendencia a hacer consciente lo que se sabe, admiración ante lo real, actitud de interrogación (p.600, 601).

De las anteriores nociones se infiere que el concepto saber se concibe como un conjunto de conocimientos adquiridos por alguien o como una facultad para realizar algo en la vida cotidiana, ya sea por medio de la experiencia o por un proceso de formación, y puede ser pensado como acción o como objeto. En algunos lugares saber no se reduce

solo al conocimiento, va más allá del mismo, trasciende los espacios académicos, lo cual conlleva a establecer una diferencia entre estos dos conceptos, conocimiento y saber.

El conocimiento se caracteriza por la objetividad de las situaciones, su comprobación y sistematización para crear ciencia, el saber se refiere a diversas situaciones objetivas y subjetivas; teóricas y prácticas, las cuales pueden llegar a ser realizadas durante las diferentes acciones e interacciones que desarrolle un grupo humano o social, por su saber como una facultad para algo y que le permite desplegar la experiencia adquirida por sí mismo. Esta última parte tiene relación con las poblaciones afrocolombianas, por el gran acumulado de sus saberes y prácticas médico-ancestrales, especialmente de parteras y yerbateros/curanderos que enfocados a sus sistema de salud han beneficiado a la humanidad milenariamente, y se pretenden hacer visibles como patrimonio de la humanidad a través de esta investigación, mediante un registro y documentación para fortalecerlos y mantenerlos como memoria colectiva, a través del enriquecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA con enfoque intercultural.

La CEA ha de ser el medio que motive la indagación de la cultura afrocolombiana para su enriquecimiento a partir de la sabiduría popular, que ofrece respuesta a los significativos interrogantes planteados en la cotidianidad y que a juicio de Santos (2010):

¿[...] no deberíamos ser sorprendidos por la abundancia de los conocimientos, los modos de vida, los universos simbólicos y las sabidurías que han sido preservados para sobrevivir en condiciones hostiles y que están basados enteramente en la tradición oral? El hecho de que nada de esto habría sido posible a través de la ciencia ¿no nos dice algo sobre la misma? (p.54).

Los saberes populares se encuentran en una dinámica permanente y son externos a las disciplinas escolarizadas, para mostrar la diáspora que estos pueden haber sufrido debido a los movimientos migratorios de sus portadores por diferentes causas y en diversas partes de la geografía nacional, es necesario recordar la siguiente cita de Zuluaga (2003):

El saber ubica el conocimiento en un espacio abierto y plural de permanente intercambio. No está ubicado en el interior de las disciplinas, si no en su exterior. Busca la línea, el movimiento y establece puentes, caminos y encuentros con otros saberes y con disciplinas formalmente constituidas. La categoría saber explica que un objeto, un concepto o un sujeto, se produce en una condición de saber, es decir, primero que todo en un campo abierto y plural que no es una disciplina (p.15).

Los dos autores rescatan y validan los conocimientos construidos por fuera de las disciplinas y del claustro académico, considerando que los saberes populares configurados en las prácticas cotidianas, en las interacciones sociales, en el mundo de la vida y en los escenarios comunitarios, también deben ser tenidos en cuenta como parte de la construcción social, de la ciencia y porque no, incluidos en la enseñanza y el aprendizaje escolarizado, como contempla el Decreto 1122 de 1998 de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que busca rescatar y promover la enseñanza basada en los referentes culturales de la población afrocolombiana que democratice el currículo y construya interculturalidad.

Aquí se rescatan los saberes como una herramienta que permite hacer lectura crítica de los problemas de la realidad instituida, los ubica en la lógica constructivista de la dinámica del conocimiento, la ciencia y el concepto. Al respecto Zuluaga (2003) manifiesta que:

El saber es el espacio abierto de un conocimiento, comprende las prácticas de saber externas, así como sus objetos, sus modalidades enunciativas, sus estrategias y, desde luego, consiste en un territorio de encuentros con otros saberes, ciencias o prácticas que pueden generar tensiones o posibilidades para la formación del saber excluyendo visiones totalitarias o evolucionistas (p.17).

El saber nos remite a explorar los espacios educativos externos o comunitarios, a rastrear esas prácticas externas a la academia, a identificar los objetos de conocimiento que estas poseen y que las hacen posible gracias a los discursos que se tejen en torno a ellas en espacios comunitarios y, las estrategias que posibilitan sus prácticas cotidianas recreadas en lugares compartidos, de construcción social, descartando miradas absolutas que impiden e invisibilizan las construcciones colectivas. En este sentido, cobra importancia abordar el concepto de saber pedagógico que invita a una reflexión y mirada crítica para comprender el entramado que subyace al mismo y que puede aportar acciones transformadoras en el campo educativo, teniendo en cuenta que, según Zuluaga (2003):

El saber pedagógico es una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación, para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconden un sentido, oculto, profundo, implícito e invisible. Las reglas, leyes, organizaciones conceptuales, preposiciones, estructuras, de estos discursos no se pueden explicar solo desde ellos mismos, hay que hacer intervenir el sentido oculto, que se manifiesta no en formas de lenguaje o en visibilidades arquitectónicas sino en fuerzas, movimientos, desplazamientos, intensidades, en una palabra, en poderes (p.17).

Hablar de saber conlleva mencionar también el concepto de práctica puesto que ello se

evidencia a través de la acción, de la ejecución sobre algo, como una facultad que se fortalece a través de la experiencia. Es por esto que además debe conceptualizarse la palabra práctica. Para los griegos el término práctica es la praxis que se concibe según Ferrater (1951) como:

Un quehacer, transacción o negocio, es decir, la acción de llevar a cabo algo, en uno de los sentidos de 'práctica', la praxis designa la actividad práctica, a diferencia de la teórica. La praxis puede ser "exterior", cuando se encamina a la realización de algo que trasciende al agente, e "interior", cuando tiene por finalidad el agente mismo. El término 'praxis' puede designar también el conjunto de las acciones llevadas a cabo por el hombre. 'La praxis manifiesta, según Sartre, una serie de avatares, entre los cuales cuenta el perderse a sí misma para convertirse en mera "praxis-proceso" (p.467).

La anterior permite reconocer la estrecha relación entre los conceptos saber y práctica, ya que para las poblaciones afrocolombianas son dos términos muy unidos que permiten evidenciar los invaluable saberes y experiencias en la medicina ancestral en el campo de las parteras y de yerbateros/curanderos, no solo para el beneficio aportado a la etnia de pertenencia, sino para la humanidad en general que ha hecho uso de estos en algún momento como medio para proteger la vida, la salud y que valdría la pena pensarse desde el papel que juega la educación y en especial la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para su visibilización, transferencia y pervivencia.

3.2. Saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras

Los saberes y prácticas médico-ancestrales están ligados a la cosmovisión, manera de ver e interpretar el mundo, ya que esta guarda una estrecha relación con las creencias y tradiciones que tanto las personas afrocolombianas como cualquier otra puede utilizar, en

la aplicación de sus saberes y prácticas a través de situaciones preliminares que se requieran.

La cosmovisión como expresa Herreros (2002) son “las creencias que una persona o un grupo tiene sobre la realidad. Son un conjunto de presuposiciones o asunciones que un grupo sostiene, práctica y mantiene sobre el mundo y cómo funciona el mundo” (p.1). Para Kottak (s/f) citado por Illicachi (2014) “la cosmovisión es la forma cultural de percibir, interpretar y explicar el mundo” (p.17, 32).

Según León (2012) “Es muy difícil entender el sistema de salud de los pueblos afroecuatorianos, si no se conoce su cosmovisión, que no es más que su forma de entender, de sentir y de estar en el mundo” (p.1). El autor destaca dos elementos fundamentales en la cosmovisión “afro”, el primero es la concepción holística y el segundo, el sistema de la palabra de salud y curación es la palabra (este último será explicado más adelante), para este autor además:

En la concepción holística, todos los elementos no solo se encuentran interrelacionados sino que son poseedores de una energía que puede ser transferida y ello exige la intervención de unos conocimientos específicos. Esta condición de integralidad está ligada a la complementariedad [...]. Su sentido de existencia está en la complementariedad y no en la contradicción (p.1).

Dentro de la cosmovisión afrocolombiana se incorporó el oficio de la partería de gran utilidad no solo en estas comunidades en particular, sino en sectores poblacionales y sociedades que han sido beneficiados con esta práctica milenaria enfocada al sistema de preservación de la vida y de la salud, por las múltiples situaciones que dieron origen al desarrollo de la creatividad afrocolombiana, en estrecha relación con la sabiduría que

ofrece la naturaleza y que le ha permitido empoderarse de sus altas contribuciones para la supervivencia en los diferentes ámbitos de la vida. Muestra de ello es la afirmación de Quiñonez, R y Quiñonez, L (2013):

El nombre partera y sus variantes, matrona y comadrona, se registran en la biblia para definir a la mujer sabia, con habilidades específicas para atender a la madre y su criatura durante la gestación, el parto y el cuidado posparto. El oficio de partera es una ocupación muy antigua de la cual se tienen datos en todas las civilizaciones. Sus orígenes se remontan a los primeros estadios del hombre prehistórico, pero solo [...] hasta el siglo XV [...] se intenta regular el trabajo de las parteras por el Tribunal del Real Protomedicato en España, [...] imponiendo un examen a la interesada (p.3).

Las mismas autoras Quiñones S y Quiñones F, (2013) plantean que la Organización Mundial de la Salud (OMS) (WHO 1992) también define a las parteras como “las personas que asisten a las madres durante el parto y que inicialmente adquieren destrezas a partir de sus propios partos o a través del aprendizaje de otras parteras” (p.6).

De igual forma la definición de parteras para (Palacio, 2007) expresa:

Estas mujeres hacen el acompañamiento a las maternas para contribuir al buen estado durante el embarazo y la preparación del parto para que éste se lleve a feliz término. Es una especie de control prenatal que ellas ejercen durante el tiempo de gestación para garantizar la correcta posición del bebé y detectar posibles dificultades. En algunos casos se establecen los dos controles, tanto el de las parteras como el de los médicos según la posibilidad (p.48).

La partería en Colombia tiene antecedentes ancestrales y de tradiciones culturales especialmente en poblaciones afrodescendientes e Indígenas, se enmarca en el

acompañamiento, confianza, apoyo y cariño hacia la mujer en su periodo de gestación, parto y posparto, para garantizar la vida y el bienestar tanto de la madre como del recién nacido.

La labor de partera es ejercida en gran parte por mujeres, que aprendieron este arte por necesidad social partiendo del autocuidado, desde sus experiencias con la atención de sus propios partos y prestando un servicio vital a sus comunidades. En la actualidad el ejercicio de partera sigue vigente a través de organizaciones como ASOPARUPA (Asociación de parteras unidas del Pacífico), que busca reivindicar los derechos de la mujer en diferentes ámbitos, empoderándolas de su valioso papel social “como dadoras de vida y generadoras de cambio, constructoras de paz, hacia una sociedad justa, equitativa e incluyente”.

El oficio de partería se puede considerar una práctica histórica que ha beneficiado a miles de personas representadas en diversas generaciones, y hasta nuestros días se conserva en muchas comunidades y lugares del país, como parte de sus saberes y prácticas médico-ancestrales articulada a sus costumbres, tradiciones y creencias a partir de la tradición oral, aspectos estos que, entre otros elementos hacen parte de su cosmovisión.

3.2.1. Tradición.

Algunos antropólogos ven la importancia de la resemantización de los significados de tradición en relación con el contexto más comprensivo que supone la teoría del cambio cultural, en este sentido Arévalo (2004) afirma:

La tradición es una construcción social que cambia temporalmente, de una generación a otra; y espacialmente, de un lugar a otro, varía dentro de cada cultura,

en el tiempo, según los grupos sociales y entre las diferentes culturas. Para mantenerse vigente [...] se modifica, existe en todas partes, en todos los grupos sociales, urbanos o rurales. En la ciudad también se da expresiones tradicionales provenientes del mundo rural a través de la emigración [...] cada persona según su contexto y profesión, posee peculiares formas económicas, sociales y creenciales de vida, tradiciones diferenciadas a partir de sus propias experiencias existenciales (p.926).

La tradición al hacer parte de la cultura y al ser construcción social está en permanente movimiento y articulada a espacios geográficos, que sus portadores a bien tenga elegir o que las circunstancias de la vida les deparen. Según Lenclud (como se citó en Arévalo 2004) considera que:

La tradición es el resultado de un proceso evolutivo inacabado con dos polos dialécticamente vinculados: la continuidad recreada y el cambio. La idea de tradición remite al pasado pero también a un presente vivo, lo que del pasado queda en el presente, es la permanencia del pasado vivo en el presente, transmitida socialmente y deriva un proceso de selección cultural en el tiempo con una función de uso en el presente. El pasado, decantado, es continuamente reincorporado al presente [...]. Implica cierta selección de la realidad social, una construcción social que se elabora desde el presente sobre el pasado. No es el pasado el que produce el presente, sino a la inversa, es el presente quien configura al pasado [...]. El presente es el legado cultural en marcha, con significado social, que carga a la tradición de sentido (927).

La tradición, para permanecer cambia y se adapta socioculturalmente, se reproduce y mantiene. Al transformarse, se ocasiona una relación dialéctica entre pasado y presente,

entre continuidad y cambio, para el que la tradición suele ser el soporte. La tradición se reactualiza y transforma continuamente, de acuerdo con Lenclud (como se citó en Arévalo 2004), la tradición “integra el pasado y el presente en el futuro en vez de sustituirlo. Es decir, es un proceso inacabado de creación-recreación, producción-reproducción, continuidad-discontinuidad; un sistema en constante renovación” (p.928).

Arévalo (2004) también relaciona la tradición con el término tiempo y para ello la retoma en palabras de Moreno (1981):

La idea de tradición, vinculada a la categoría tiempo, remite al pasado pero también al presente vivo, porque (la tradición) significa continuidad y no sólo aquello en peligro de extinción. La tradición es dinámica, cambiante y adaptativa; pues en su perpetuación, está continuamente recreándose, asumiendo nuevas funciones y significados según las contingencias dentro del contexto de la sociedad global (p.928).

Si la tradición se reactualiza y transforma continuamente es una posibilidad para retomar los saberes y prácticas médico-ancestrales de la cultura afrocolombiana como una tradición ancestral que permita su re-significación social, destacándola como un importante aporte histórico a la construcción de sociedad y país, dentro de una dinámica social permanente en beneficio de la humanidad, al respecto Arévalo (2004) sostiene:

Cada comunidad, colectivo, grupo humano, social [...] construye y recrea su tradición en función de diferentes experiencias vivenciales. La tradición, el pasado vivo en el presente, remite a la identidad de los grupos sociales y a las categorías culturales. Es decir, cada grupo específico, con una experiencia histórica colectiva, posee una cultura o tradición propia. De manera que la identidad se construye social y culturalmente a partir de la tradición diferenciada. Todas las sociedades tienen tradición y lo

tradicional se encuentra en todos los grupos humanos: étnicos, sociales, económicos, políticos, religiosos, ocupacionales, de sexo y género, etc. (p.229).

En el caso de los grupos étnicos, las construcciones culturales hacen parte de sus tradiciones, identidad, vivencias, creencias que se convierten en el patrimonio inmaterial, heredado no solo por la comunidad específica, sino que permea otros espacios y grupos sociales que interactúan desde diferentes roles estableciendo un diálogo intercultural, para la lectura y comprensión de los referentes simbólicos en que se apoya cada sector de la sociedad, según su pertenencia étnica y/o cultural y atendiendo al planteamiento de Villoro (1998):

[...] la tradición presenta el rostro que nuestro proyecto dibuja en ella, la singularidad concibe el pasado como una realidad que se nos impone, la búsqueda de la autenticidad ve en él un anuncio de los ideales que abrazamos. La identidad de un pueblo nunca le está dada; debe, en todo momento, ser reconstruida; no la encontramos, la forjamos (p. 66).

Además de los anteriores conceptos, también es fundamental abordar el concepto de tradición, no como tal, sino desde el punto de vista de la oralidad, ya que esta perspectiva ha jugado un papel importante en la conservación y transmisión de las creencias, tradiciones, saberes, entre otros, pues se ha convertido en el método por excelencia de la transferencia y preservación de los saberes y prácticas culturales, del sustento de la memoria colectiva que ha permitido mantener y transmitir el acervo cultural en las diferentes generaciones y, que en la actualidad es un reto del que se ha de ocupar la CEA para seguir salvaguardando y visibilizando, en especial los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros/curanderos de este estudio. Ese reto ha de trascender con la indagación del universo simbólico del que goza la cultura afrocolombiana, el cual

se ha mantenido gracias a la tradición oral, pero que se puede ir registrando también mediante la investigación y la escritura para que se siga manteniendo como legado desde otra manifestación del lenguaje, que den cuenta a presentes y futuras generaciones de esa gran herencia ancestral que ha permeado a la sociedad históricamente, porque ha estado presente en los diferentes espacios, épocas y generaciones.

La tradición oral es abordada desde las perspectivas de la memoria y como escuela de la vida según varios autores referenciados por Friedemann (1999) en su artículo “De la tradición oral a la etnoliteratura”

Para Vansina (1985), “la tradición es la memoria de la memoria y las tradiciones presuponen un lento remodelaje de la memoria así como una dinámica de reorganización más o menos frecuente” (p.161). Según Hampaté Ba (1982) un estudioso africano dice: “la tradición oral no se limita a cuentos y leyendas o relatos míticos e históricos; la tradición oral es la gran escuela de la vida, es religión, historia, recreación y diversión” (p.186, 187).

Pereira (1995) y Friedemann (1997) dicen:

En América y en otros lugares del mundo como en África, donde sus gentes durante mucho tiempo no tuvieron acceso a la escritura, muchas de sus sabidurías permanecieron en la memoria y se han expresado en mitos, cuentos y cantos o en narraciones épicas. También en rituales festivos, en fiestas sagradas, y como en África seguramente en los toques y los silencios del tambor o en los ritmos musicales de canoas y canaletes en aguas de ríos y mares.

La tradición como construcción social que se recrea en un espacio determinado en función de diferentes experiencias vivenciales e interacciones diarias de una comunidad,

se podría considerar como el conjunto de costumbres, creencias y relatos, transmitidos de padres a hijos, de generación a generación como legado de sus antecesores, en este caso la tradición estaría conformada por las prácticas culturales como fiestas, músicas, bailes, vestimentas, comidas o gastronomía, juegos, ritos, supersticiones, cánticos, entre otros, lo que también estaría relacionado con las creencias por el carácter espiritual que se le imprime a algunos de estos elementos y relacionarlos con la fe en diversas prácticas comunitarias que bien podrían convertirse en creencia. Algunas de estas tradiciones se expresan, se ven reflejadas y recreadas en actividades y eventos que se realizan cotidianamente en fechas especiales y conmemorativas en espacios comunitarios, escolares y sociales.

3.2.2. Creencia.

Fernández (2006) en su ponencia, “creencia y sentido en las ciencias sociales” afirma que:

Las creencias o sistema de creencias son analizadas en el devenir de las ciencias sociales como portadoras del sentido de la interacción humana. Los hombres las elaboran a través de procesos que desde la interioridad subjetiva se proyectan a las relaciones con los “otros” y, desde ese ámbito, reconfiguradas, vuelven a moldear lo creído subjetivamente, y generan de esa forma secuencias inacabadas y recursivas (p.3).

Al concebir las creencias como portadoras de sentido de la interacción humana se puede plantear que para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, este es un elemento de gran importancia por descubrir en la práctica de los saberes de medicina ancestral de parteras y yerberos/curanderos afrocolombianos, en las relaciones endógenas e

interculturales que hacen uso de las mismas. Esta relación es puesta en escena mediante una construcción subjetiva que se evidencia en la interacción con otras personas y que gracias a ello se reconstruye el tejido social para que pueda trascender en el tiempo y en el espacio.

Ortega y Gasset (Como se citó en Fernández, 2006), en su prosa galana, sostienen que las creencias:

Constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas” (p.24). Los sistemas de creencias elaborados y transmitidos por el hombre conforman contextos significativos dentro de los cuales se desarrollan las relaciones sociales (p.3)

Lo anterior señala que las creencias al constituir la base de la vida de las personas, ponen de manifiesto la realidad del contexto en que se elaboran y transmiten, permitiendo las interacciones establecidas entre las parteras, yerbateros/curanderos y los pacientes o beneficiarios de esas prácticas. Se constituyen unas relaciones de enseñanza-aprendizaje que pueden ser tenidas en cuenta en la construcción de propuestas educativas fortalecedoras de la CEA.

Todo lo expuesto hasta aquí permite pensar en algunas tendencias de pensamiento y autores que las sustentan, que pueden direccionar el debate y la argumentación de los conceptos y/o categorías que se han venido trabajando en el recorrido del texto.

3.3. Información obtenida y análisis de la misma

Los resultados presentados en esta categoría corresponden a la entrevista de 4 parteras o médicas ancestrales afrocolombianas de Medellín y Turbo. El propósito de

las entrevistas quedó descrito en el aparte de los yerbateros.

3.3.1. Características de parteras.

Las características de las parteras se describen a partir de una tabla que comprende caso, edad, procedencia, años de residencia en el lugar donde viven, años de experiencia, con el fin de contextualizar la información relacionada.

Tabla 2. *Características de Parteras de Turbo y Medellín.*

<u>Participantes</u>	<u>Edad/años</u>	<u>Procedencia</u>	<u>Años de residencia</u>	<u>Años de experiencia</u>
1	83	Quibdó-Chocó (RRB)	55	45
2	88	Pavarandocito (NMD) Antioquia	65-70	53
3	74	María la Baja-Cartagena-Bolívar (IBS)	64	61
4	77	Curiquidó-Las Mercedes-Chocó (DChR)	19	57

Las parteras entrevistadas son personas mayores, procedentes del Chocó, de Antioquia y de María la Baja-Cartagena-Bolívar. Tienen gran experiencia en los saberes y práctica de partería, lo que les ha permitido interactuar y dar vida en su entorno y roles desempeñados. Además de ser parteras ejercen como yerbateras porque utilizan plantas para los tratamientos que realizan antes, durante y después del parto. Una de las parteras fue desplazada de Cacarica-Chocó en el año 1997.

Ellas manifestaron haber aprendido sus saberes desde niñas, en diferentes espacios, algunas no sabían leer ni escribir y los adquirieron viendo, con lo que les decían

(tradición oral), desempeñando el papel de ayudantes de algunas parteras, de familiares, y con lo que un médico le enseñó a una de ellas. Son personas entre 74 a 88 años de edad y de 45 a 61 años de experiencia salvando vidas y aportando a prácticas de salud y prevención de la misma.

En 1986 iniciaron 87 parteras a capacitarse en el SENA de Apartadó, para capacitarlas como parteras para ejercer su cargo como “las que les seguían el rastro a los médicos, que donde los médicos no pudieran ir, íbamos nosotras, las parteras”; también en el hospital de Turbo, nos daban una certificación para que se llenara y se certificaran los niños vivos (Partera 2 de Turbo)

Fueron muchas las motivaciones que llevaron a las parteras a aprender este oficio de servicio a la comunidad y de su entorno familiar. Las médicas ancestrales manifestaron las motivaciones que las llevaron a aprender el oficio de partería, las cuales se relacionaron con aspectos como la tradición, la vocación e iluminación después de una larga enfermedad, la automotivación y la observación, la necesidad por las enormes distancias de hospitales y/o centros de salud al lugar de residencia.

En cuanto al aprendizaje por tradición una partera da el siguiente testimonio:

Aprendí porque mi madre era partera, pero ella no me enseñó, aprendí con un doctor barranquillero que trabajaba en Real Santa María de Panamá, pero como ya tenía la idea, aprendí por tradición. El doctor me dio un libro de parteo con el que aprendí (Partera 1 de Turbo).

En el aprendizaje de la partería por vocación e iluminación fue inspirador un largo proceso de enfermedad, en el cual se despertó la aptitud por este oficio y la capacidad de servicio a la comunidad, fue como la misión que Dios le encomendó para desempeñar

durante el resto de su existencia en la tierra porque todavía no la necesitaba en el cielo.

Me inicié como partera en 1950, “en el mes de febrero atendí mi primer parto de Rosa Edila Gómez en Pavarandocito, vereda de Mungudó”. Aprendí a partear porque sufrí una larga enfermedad de tifo, estuve al borde la muerte, a quien conocí, era muy bonita y elegante, también conocí a un señor que me regañó porque fui allá y...decía a alguien: “póngale a cargar un niño a esa sin destino, 1 hora...porque nadie la necesita aquí” y me echaron, me decía: “no se quede, no baje, no vengas sin llamarte porque nadie te necesita aquí”. “Me curaron a fuerza de puras plantas, después de sufrir la enfermedad, se me despertó la vocación por ser partera, además soy devota de la virgen del Carmen intercesora de los partos” (Partera 2 de Turbo)

Otras parteras expresaron que el aprendizaje del importante oficio de partería se relacionó con la automotivación o fuerza interior que despertó a través del impulso, entusiasmo e interés para aprender a través de la observación y ejercer como parteras para servir a la comunidad.

Aprendí la partería a los 13 años, viendo a una partera de Necoclí quien me enseñó, como yo la veía a ella me interesé por aprender, pero una tía con quien me crié, me pegaba porque iba a aprender a partear en Necoclí (Partera 3 de Turbo).

La necesidad y largas distancias de los hospitales y centros de salud al lugar de residencia, fue otro aspecto que llevó a las parteras a aprender esta labor, pues existían enormes distancias entre los centros de atención de salud y sus lugares de residencia, lo que les dificultaba una atención oportuna poniendo en riesgo la vida tanto de la materna como del bebé. Además, los medios de transportes eran de difícil acceso, al momento de requerirlos se les dificultaba su consecución y el horario era otra limitante para ello, ya

fuera tarde de la noche o en horas de la madrugada era menos probable conseguirlo.

Fui partera de mis propios embarazos, de 5 de mis propios hijos, a quienes recibí porque cuando yo tenía dolor, era muy rápida para tener mis hijos, no me daba tiempo de ir al hospital, me gustaba tener mis hijos sola porque cuando reventaba fuente, sabía que iba a parir. Con los dolores hacía una agua de azúcar y me la tomaba y ahí mismo daba a luz. No sabía leer ni escribir, pero aprendí a partear viendo, ponía a que me leyeran las recetas y me buscaran las yerbas (Partera 4 de Medellín).

3.3.2. Imaginarios de parteras

Hablar de los imaginarios de parteras lleva a hacer una aproximación conceptual del término imaginario, que contextualice el discurso en torno al mismo y en relación con los saberes y prácticas utilizadas por estas médicas ancestrales, para beneficiar a sus comunidades. En este sentido, para Martínez (s.f) el imaginario,

Se trata de una producción colectiva, ya que es el depositario de la memoria que la familia y los grupos recogen de sus contactos con el cotidiano. En esa dimensión, identificamos las diferentes percepciones de los actores en relación a sí mismos y de unos en relación a los otros, o sea, como ellos se visualizan como partes de una colectividad...el imaginario social se traduce en símbolos, alegorías, rituales y mitos, que plasman modos de ver el mundo, modelando estilos de vida y comportamiento y particulares formas de ver y entender el mundo con lo cual lo preservan o generan cambios (p.1).

Los imaginarios aunque son construcciones sociales de lo que ocurre, apoyados en las interacciones con otros y en permanente búsqueda de explicaciones y postura frente a la realidad, según Martínez (s.f) “es el lugar de elaboración de insatisfacciones, deseos,

búsqueda de comunicación con los otros” (p.3). Así los imaginarios se convierten en una permanente indagación de aquellas preguntas que inquietan y motivan a buscar respuestas en el universo de nuestra imaginación, con el fin de satisfacer aquellas necesidades que dan origen a los cuestionamientos que estimulan la creatividad para fortalecer la visión de mundo en lo personal y colectivo o social. Ello, considerando como señala Martínez (s.f.) que:

El proceso de construcción de la realidad social, se apoya en la imaginación como proceso creativo individual y que se muestra como social al ser compartido y aportado a la sociedad que en cierta forma es coautora, al entregar las pautas y conocimientos para situar las imágenes que se representan en la mente y desde las cuales trabajan elementos compartidos y por lo tanto socializados. Los imaginarios sociales forman parte de nuestra cultura puesto que al constituirse como un nivel interpretativo de la realidad, generan formas de pensar que se traducen o reflejan en prácticas objetivas (p.2)

De esta manera, las parteras han hecho uso de su imaginación y creatividad como elementos importantes en el manejo de sus saberes y prácticas ancestrales curativas, las cuales han beneficiado no solo a las comunidades afrocolombianas, sino aquellas cercanas a las mismas, que comparten y han compartido territorio, creencias, tradiciones destacando otras formas de percibir el sistema de salud y tratamientos que han validado en el transcurso del tiempo, como parte de sus imaginarios sociales tanto en sus entornos como fuera de ellos. En este caso sus imaginarios han estado relacionados con la atención de parínderas o parturientas y los tratamientos requeridos en los momentos necesarios, es decir antes, durante y después del parto.

3.3.3. Atención y tratamiento a las parideras o parturientas.

Este aspecto concierne a los cuidados que se dan a la embarazada durante el periodo de gestación, equivalente al control prenatal que se hace en los hospitales, con el objeto de brindar bienestar y proteger la vida tanto de la madre como del bebe durante el parto y atenciones posparto que permita llegar a feliz término todo el proceso hasta el cumplimiento de la dieta con todas recomendaciones, ya que los últimos días de esta son cruciales ciertos cuidados con el fin de evitar complicaciones posteriores.

El control prenatal se puede decir que es el momento inicial de todo el proceso del embarazo, en este se trata de brindarles a las maternas las atenciones necesarias para que este transcurra de la mejor manera y sin dificultades. En relación con esta etapa del embarazo una partera decía:

Durante el embarazo les hago control prenatal, les masajeo la barriga para ayudar a poner el niño en su posición correcta, utilizo vaselina. Todavía me buscan para hacerles el control, sobarles la barriga...también les daba baños a las mujeres con yerbas para que se fueran preparando para su parto (partera 2 de Turbo).

En los días próximos al parto y durante los dolores o trabajo de parto de las maternas, igualmente se realizan rituales que se preparan en forma de baños de asiento con platas calientes, bebidas, bebedizos o tomas para acelerar el parto y evitar que este se surja sin contratiempos. En este sentido, algunas parteras afirman:

Antes del parto y durante los dolores suaves les hago baños de asiento, calentaba agua, le rallaba canela africana y le hacía un baño de asiento. También se les daba una Toma o bebedizo, al mismo tiempo del baño de asiento con canela africana o cilantro cimarrón o cilantrón, para acelerar el parto (partera 1 de Turbo).

Después del baño y de secarse, le frotaba con aceite de hígado de raya para acelerar los dolores, si era para parir el mismo día o ese día, si se pasaban los dolores no era para parir ese día, entonces la mandaba a acostar para que descansara. El aceite lo sacaba secando el hígado al sol en un pedacito de zin y lo ponía una chócora (recipiente) donde escurría el aceite, que después se echaba bien colado en un frasquito de compota, se calentaba en una ollita y se frotaba la cadera hacia adelante durante 2 o 3 veces no más y luego tenía el bebé, eso facilitaba el parto. A las mujeres que tenían 3 días con el niño muerto en el vientre, también se le daba el aceite de hígado de raya para que el niño saliera. Cuando les daba calambres las curaba untándole alcohol tibio y las iba pampeando (palmadas suaves) (Partera 1 de Turbo).

Les daba bebedizo de canela con manzanilla cocida para acelerar los dolores, les hacia un baño de aguasal para abrirles los poros y acelerar el parto, aceite tibio para aflojarles las carnes. A las que tenían el hueso bajito se lo subía con precaución, les untaba aceite para levantarlo. La placenta se sacaba con cuidado, muy lentamente porque si no la mujer se sangraba y se podía morir por la hemorragia. A los niños que vienen sentados se le rasca para que estiren la patica y se le agarra y se rasca la otra patica y también se le agarra y así se pueden sacar mejor. Con la hierba revienta cama, el carpintero se bajan los niños cuando están muy arriba. El muchacho atravesado hay que moverlo para encarrilarlo para que tomen su posición correcta. Hay tres clases de partos: de agua, seco y de sangre. El seco es el más doloroso. Atendía también los partos con oraciones y secretos en caso que las personas estén tramadas² (Partera 2 de Turbo).

² Dificultad para la mujer dar a luz porque le han hecho algo malo que le impide tener un parto normal.

Para acelerar el parto usaba tomas de manzanilla, sobre todo cuando estaban pintando (sangre) para dilatar y cuando los dolores estaban muy lentos. Cuando tenían mucho dolor, o el dolor era muy fuerte les daba medio vasito de agua de azúcar y con eso se les reducía el dolor (Partera 3 de Turbo).

Durante el embarazo les preparaba pitamorrial, y después del parto les daba tomas de pitamorrial con manzanilla para el frío y limpiar, ellas botaban unos coágulos de sangre. Después que alumbraban, durante 3 días les seguía removiendo la barriga para que siguieran botando sangre y limpiando. En algunos casos cuando el feto estaba muerto me daba cuenta por las palpitaciones, cuando le tocaba la barriga a las maternas. Utilizo el credo y el Padre Nuestro para partear, porque Dios me ilumina, me alumbra, me da ese ánimo para partear (Partera 3 de Turbo).

Manejo del ombligo

Para el manejo del ombligo las parteras utilizaban los elementos que les proporcionaba el entorno, preparaban lo que estuviera a su alcance, como tijeras, cuchillas, rulas o machetes esterilizados al fogón. También utilizaban pita de nailon o madeja de hilo grueso para amarrar el ombligo. Realizaban además la ombligada con algún elemento de la naturaleza, con el que la mamá y/o el papá estuvieran de acuerdo, y se relacionaran con el propósito que ellos perseguían para sus hijos y lo que quisieran resaltar o reforzar en ellos. Esto lo hacían, ya fuera para que no le faltara el dinero, para que tuviera mucha fuerza, para nadar bien o muy rápido, entre otros aspectos.

Lo cortaba con su tijera normal, pero cuando era una emergencia utilizaba una rula (machete) para cortar el ombligo. Primero se lo amarraba bien con pita de nailon o madeja de hilo grueso. El machete lo ponía a esterilizar cuando lo calentaba en el

fogón y cortaba el ombligo después de amarrado lo pringaba (toques intermitentes) con el machete caliente, le ponía luego albahaca morada, cebolla y ajo. Esto se refritaba en acetite de comer, los envolvía en un trapito y le ponía una cataplasma (emplasto), era para curarlo más rápido y que cayera a los 3 0 5 días (Partera 1 de Turbo).

Les cortaba el ombligo con una cuchilla nueva y les amarraba el ombligo con un hilo, a las mujeres les cortaba 4 dedos del ombligo hacia afuera del cordón umbilical y a los hombres 3 dedos. La placenta salía con el niño, ella solo pujaba y salía todo. Aprendí a partear desde que vi por primera vez y con mi primer hijo. Tengo 57 años de ser partera, de haber aprendido a partear (Partera 4 de Medellín).

Después del parto

Después del parto todas las parteras acostumbraban hacerles tratamientos a las paríteras con baños de plantas, bebedizos, untos o mixturas, para que recuperaran el estado normal del cuerpo y terminaran de salir bien de esta última fase del parto, para estar fortalecidas y retomar sus labores cotidianas dentro de lo normal.

A las parturientas se le daba baños calientes en ponchera con la concha de guama, jobo y guayabo cocido, con alucema y romero, preparaba alumbre, un poquito de flor de azufre y se sentaban ahí y ellas se hacían el aseo muy bien. También les daba baño de nacedera, santa maría de anís y altamisa, se cocinaban y se le echaba polvo de canela a los 5 días, para que no sufrieran de dolor de cabeza o de pasmo. Luego les daba una bebida de nacedera, miel de abeja y una cucharada de aguardiente en la mañana antes de comer y antes de acostarse para limpieza. Para los jugatorios, utilizaba concha de totumo, concha de guayabo y de palo de guama, se cocinan, cuelean y le echa alumbre y

flor de azufre y se lava con eso (Partera 1 de Turbo).

Atención al recién nacido

Al recién nacido se le proporcionaban todos los cuidados necesarios para su bienestar y protección, además se le brindaba especial atención en salud, en aquellos casos en que el bebe presentara algún síntoma relacionado con enfermedades diagnosticadas por las parteras después del nacimiento, ya fuera el mal de pujo, el mal de nacimiento, los siete males entre otros. En este caso: Al recién nacido se le curaba el mal de nacimiento o accidente porque el niño se encoca, se retuerce, le dan ataques; y se curaba con hierbas y plantas... (Partera 4 de Medellín)

3.3.4. Contextos culturales y función social de los saberes médico-ancestrales.

Son muchos las rutas y espacios recorridos por las parteras para favorecer y proteger la vida de las mujeres embarazadas y de los bebés que estas traían y traen al mundo. Por eso no tenían reparos para hacer presencia en los incontables lugares donde eran solicitadas para ejercer su oficio de partería, siendo este de gran utilidad para la humanidad en innumerables contextos y épocas. Las parteras no ponían resistencia sobre el lugar al que debían llegar para hacer las veces de médicas, al recibir el símbolo de la vida representado en cada recién nacido que recibían. No les importaba salir a cualquier hora de del día, de la noche, de la madrugada, bajo lluvias o tempestades, su objetivo era salvar vidas sin importar las circunstancias de su recorrido o del tiempo en que les tocara hacerlo, solo les interesaba cumplir con la misión que les fue encomendada, la partería, sin importar el momento, el espacio o las condiciones para atender el parto.

➤ A quienes trataban y tratan las parteras

Dos de las parteras atendieron 5 de sus propios embarazos, partos e hijos. Tres de ellas parteaban a diferentes mujeres, ya fueran blancas, paisas, negras, cholos, a las que las buscaran, de todas las etnias, contexturas y colores, chislapas de Tierra Alta-Córdoba, porque los esposos y sus familias de estas últimas iban a buscar tierras para el ganado y trabajar la agricultura. El lugar preferencial de atención en el parto era la propia casa de las parteras y si era necesario, las llevaban al hospital para evitar complicaciones durante el parto, aunque pocas de ellas lo hicieron porque siempre se encomendaban a Dios y todo les salía bien. Referente al lugar de atención una de ellas dijo:

Fui partera en el hospital Real de Santa María de Panamá, en toda la región de Cacarica-Chocó y sus alrededores: Cacarica, la Raya, la Travesía, Perancho, Peranchito, El Limón entre otros. Atendía mujeres entre 15, 25 y más años de edad (Partera 1 deTurbo).

Otra partera describió sus itinerarios de atención, el número de partos atendidos y las condiciones en que estos se daban, así como los reconocimientos por su hermosa y significativa labor.

Parteaba desde Dabeiba, Pavarandó, Pavarandocito, Caucheras, Villa Arteaga, chigorodó, Necoclí, La Olga al frente del Totumo, Las Changas de Arboletes, Zapata de Arboletes, en todo el pueblo de Turbo y en todos sus barrios. Hubo un tiempo que atendí 17 partos en un mes en el año 1986, atendí 20 partos de gemelos y 19 de mellizos. “Me tocaron partos difíciles, partos de placenta previa, preclancia, niños atravesados, de nalga, y siempre los acomodaba para que vinieran bien” y salían bien con el favor de Dios”. Atendía primerizas y mujeres desde los 15 años en adelante.

Ejercí de partera hasta el año 2003 en el hospital porque ellos no quisieron que siguieran atendiendo partos. Ahora atendí solo mis 2 nietos. Tengo 5 diplomas: 4 del hospital Francisco Valderrama de Turbo y 1 del hospital de Apartadó. Me daban los diplomas por antigüedad o porque era la más vieja de andar atendiendo los partos y porque no se me murió ninguna paríndera (Partera 2 de Turbo).

De igual forma, otra reconocida partera sobre su fundamental labor, además de las rutas y espacios de atención, cantidad de partos también expresó la edad de la parturienta o materna mas joven que atendió:

Atendí unos 600 partos aproximadamente, en la región de Urabá: en Necoclí que era mi puesto de atención, Turbo, Currulao, Nueva Colonia, Rio Grande, Apartadó, Chigorodó y luego en María la Baja Cartagena. En un lugar muy conocido de Turbo en “Chucunate”. “También atendí un parto a una niña de 10 años, embarazada de su primo hermano; y atendí de 15 años en adelante, me tocó atender un parto de una *viejita de 74 años*” (Partera 3 de Turbo).

En cuanto a la partera 4, el contexto de aplicación de sus saberes era su propio hogar porque atendió ella misma 5 de sus partos.

Las parteras también ponían en práctica su espiritualidad al afianzar su vínculo de fe en Dios, que les permitiera confiar en sus capacidades y sabiduría para atender un parto, lo cual les lleva a encomendarse a Dios y confiar plenamente en él para que todo saliera bien en ese decisivo momento de dar a luz como símbolo de vida, “porque confiando en

Dios todo poderoso no se me murió ninguna paridora. Yo atendía a las personas en cualquier momento cuando me buscaban, de noche, con aguacero...” (Partera 2 de Turbo)

3.3.5. Formas de preservación y transmisión.

La preservación se relaciona con las estrategias o formas utilizadas para cuidar, defender y proteger estos saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras, que han sido portadoras de experiencias de vida y de salud, tanto de sus comunidades afrocolombianas como las de otros grupos étnicos, que han experimentado formas curativas ancestrales basadas en rituales y plantas naturales.

Algunas parteras preservan sus saberes con la lectura, para que no se les olvide lo que saben, para fortalecer los conocimientos, también, anotando las cosas para poderlas conservar y aquellas que no saben leer tienen familiares e hijos como auxiliares para que les ayuden en la tarea de la escritura o la lectura. Asimismo salvaguardan sus saberes poniendo en práctica lo que saben para mejorar la experiencia.

Otra forma de preservar estos saberes y prácticas médico-ancestrales es la transmisión a las personas de su preferencia o que demuestren interés para aprender. La transmisión hace referencia a la acción y efecto de transmitir, en este caso de transferir cultura, saberes, conocimientos, costumbres, tradiciones, creencias a las diferentes generaciones de padres a hijos o familiares cercanos, entre grupos étnicos, comunidad y sociedad. Es una forma de difundir y comunicar las raíces ancestrales y el legado cultural para mantener la identidad de un pueblo, de sus integrantes y los lazos afectivos que se construyen al interior de la familia, entre padres e hijos, parientes, comunidad, paisanaje y compadrazgo. Esto, teniendo en cuenta que en las comunidades afrocolombianas se establecen lazos afectivos y de familiaridad por diferentes motivos, lo cual abarca muchas

generaciones. En el caso de las parteras reconocen como sus “propios hijos” a los que han recibido de diferentes parturientas, en diversos momentos y tiempos, ampliando grupo familiar o la parentela.

Aunque en su mayoría las parteras sostuvieron que a los jóvenes no les gusta aprender, no se interesan por estos saberes, estuvieron dispuestas a enseñarle a los hijos o familiares que quisieran hacerlo. “A la juventud no le gusta aprender, no quieren aprender. Los jóvenes me ven arreglando las cosas para atender a las personas y no quieren aprender, pero a los que les gusta aprenden viendo para sus hijos” (partera 1 de Turbo)...

Ninguna de mi familia ha aprendido a partear. Los hijos debieron interesarse por aprender pero ninguno quiso, les daba miedo... Si una de mis nietas quiere aprender yo le enseñaba pero mis nietas son muy asquientas y por eso no aprenden (Partera 3 de Turbo).

Solo una partera manifestó haberle enseñado a una hija porque ella demostró interés y disposición. “Yo le transmito mis saberes de partera y otros remedios a mi hija, le enseñé a partear, también los bebedizos, rezos, santiguos para sus hijos” (Partera 2 de Turbo).

Ante el poco interés y la negativa demostrada para aprender los saberes y prácticas de partería en el entorno familiar, han sido otras las personas interesadas por adquirir estos importantes conocimientos para proteger la vida y la salud en sus comunidades desde el rol que desempeñan. En este sentido, el cuerpo médico y enfermeras del hospital Francisco Valderrama de Turbo han contactado a varias parteras para que les enseñen sus saberes, ya que han sido muy útiles en las comunidades y hay experiencias que demuestran y han demostrado haber beneficiado a gran parte de las maternas. Es un saber que lo consideran complementario al conocimiento de enfermeras que poseen. Por eso el

personal del hospital es un gran beneficiario de la transferencia de estos saberes para su preservación y favorecimiento de los pacientes que lo requieran en algún momento.

Tres parteras dijeron compartir sus saberes con el personal del hospital de Turbo, les enseñan a las enfermeras y una de ellas le ha enseñado tanto a enfermeras como a médicos. Esto lo hacen mediante conversaciones, charlas, explicaciones. Las parteras después de dejar de ir al hospital, les hacen un llamado para que en sus casas les enseñen y expliquen a enfermeras el uso de las plantas, en un lapso de tiempo de 3 horas (8 a 11) en la mañana, durante tres días seguidos y después en otra cantidad de momentos que se programan en acuerdo con las interesadas hasta adquirir los conocimientos y aprendizajes requeridos para desempeñarse eficientemente en este saber y práctica. Algunas parteras sostienen:

“Le enseñé a unas enfermeras para que ayudaran y aprendieran. Muchas enfermeras me han venido a buscar para que les enseñe” (Partera 1 de Turbo).

Yo misma me entregué o me ofrecí al hospital hasta los 60 años, en el hospital reciben parteras hasta los 59 años. Pero en caso de emergencia asisto a alguien y la llevo al hospital (Partera 3 de Turbo).

No enseñé a partear a nadie porque no parieron junto a mi o conmigo, y estaban separados de mi (Partera 4 de Medellín).

Capítulo IV: Saberes y prácticas de los yerbateros

4.1. Los yerbateros/curanderos

Los yerbateros al igual que las parteras se ubican en la categoría de medicina tradicional/ancestral. Este es un concepto abordado por algunos teóricos e investigadores relacionados en los antecedentes de este estudio, como medicina tradicional, y por otros, como medicina ancestral, pero se relaciona con el mismo referente, con la preservación de la vida, de la salud o ritos de prevención y sanación, los cuales desde cada perspectiva apoyan la investigación en diferentes momentos. Se puede decir que desde el punto de vista tradicional se convierte en una tradición ancestral, heredada de los antepasados por innumerables generaciones y, desde el punto de vista ancestral es una tradición milenaria, transmitida de generación en generación por los sabios, donde la palabra ha jugado y juega un papel preponderante, tanto en la adquisición de saberes y prácticas como en la transmisión y preservación de la cultura. La biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana (2009) define los yerbateros (o hierbateros) como:

Especialistas de la medicina tradicional que usan plantas medicinales como recurso principal en sus terapias. Ellos, se inician y adquieren sus conocimientos por transmisión oral, herencia familiar o como aprendices de un hierbatero experimentado; reconoce las propiedades del vegetal y uso medicinal, para la preparación de medicamentos herbolarios; la dosis que debe suministrar y vía de administración, contraindicaciones y efectos secundarios no deseados. También se realizan ceremonias, rezos, cantos, danzas y ofrendas para potenciar el efecto de las plantas medicinales en las colectas y momento de uso. Todo esto les permite a los yerbateros el reconocimiento popular como curanderos especializados.

Los yerbateros establecen conexiones con los antepasados como parte de la cosmovisión y la dimensión espiritual donde entran en juego, no solo las creencias y las tradiciones, sino también la palabra, la cual se convierte en el eje articulador o transversal en la vida de las comunidades como medio de comunicación, construcción sociocultural y de poder curativo en el sistema de creencias en salud. Desde este punto de vista, León (2012) plantea:

La palabra constituye el vínculo tanto con lo profano como con lo sagrado (lo sobrenatural), alcanzando en determinados momentos un carácter de sagrado o ritual, la palabra constituye un poder en sí misma. No se puede concebir una práctica de curación sin la palabra, ella se expresa en forma de secretos y oraciones y de su buen manejo dependerá la eficacia de la curación (p.1). Escobar (como se citó en León (2012) “en la concepción misma de la enfermedad y de sus prácticas terapéuticas hay una relación permanente entre lo sagrado y natural” p.1)

4.2. Medicina ancestral:

La conceptualización de la medicina ancestral, es concebida por varios académicos e investigadores desde las perspectivas de la salud y por otros como una unidad articulada a la dimensión espiritual. Dentro de esta dimensión espiritual, se puede citar a Maya (2001) quien afirma:

Los africanos le transmitieron a sus descendientes saberes y técnicas sobre el mundo vegetal y animal. Estos conocimientos, que fueron utilizados para curar los males del cuerpo y los del alma, se caracterizaban por un componente experimental, cuyo éxito dependía también de la interacción con los espíritus (p.1).

Según el concepto de la autora se puede inferir que la medicina ancestral afrocolombiana está constituida por un conjunto de saberes y prácticas que los africanos trajeron consigo desde su continente africano y culturas de origen, relacionadas con enfermedades y prácticas curativas del cuerpo y del alma, de aquellas personas y comunidades que hacían uso de ellas como medios para preservar su salud y superar las afecciones del alma, estas acciones estaban profundamente ligadas a su cosmovisión y espiritualidad en conexión con la naturaleza, dioses y ancestros, como una unidad que les proporcionaba energía vital para la sanación, en la que, como argumenta Maya (2001) el “Poder, saber botánico y espiritualidad conformaban una unidad sagrada, en la cual los seres humanos eran entrenados para mantener un diálogo con los seres del mundo vegetal” (p.1).

Maya (2001) en su artículo, “Botánica y Medicina africanas en la Nueva Granada, Siglo XVII”, no solo conceptualiza los saberes y prácticas de medicina ancestral, sino que reconstruye la historia u origen de la misma y de sus protagonistas, los cuales en condiciones de esclavizados no les fue posible formalizar o legalizar y visibilizar sus conocimientos y prácticas al respecto, mucho menos, demostrar que estos hacían parte de su cultura ancestral, construida en el territorio africano y que posteriormente recrearían en el continente americano, en aquellos lugares donde habitaran y más se aproximaran a su lugar de origen en tanto naturaleza y espacios sagrados donde podían llevar a la práctica ritos, creencias y tradiciones culturales. Al respecto, Maya (2001) sostiene:

La relación que los bozales (africanos que llegaban directamente de África que no se expresaban en lengua castellana ni conocían la fe católica) y sus hijos nacidos en la

Nueva Granada mantuvieron con los vegetales y los animales, en particular las aves, es otro de los legados ancestrales que la nación colombiana le debe a África (p.1).

Los testimonios de los protagonistas en que se apoya la autora, demuestran que los saberes y prácticas curativas utilizadas por los africanos y sus descendientes es otra importante contribución de esta población a la humanidad, que aun no se le ha dado el debido valor y estatus como conocimiento y fuente investigativa, acompañado de insumos aportados por la naturaleza, técnicas y procedimientos de aplicación que permite dar a conocer su estrecha relación con la conservación y equilibrio con el medio ambiente, como fuente de vida y protección de la salud que este posee, esto basado en un diálogo dentro del beneficio que aporta el entorno al ser humano en todo sentido y el cuidado que este debe asumir con este por garantizarle la supervivencia durante toda la vida. En cuanto a los cuidados de salud Maya (2001) destaca:

En palabras de esos sabios de la botánica, las plantas no solo sobresalen como ingredientes de brebajes, ungüentos y polvos, sino porque las palabras mágicas, los gestos y las ofrendas que ellos hacían en el contexto de la curación permitían liberar las propiedades de cada uno de los vegetales. La primera fase del diagnóstico consistía en prácticas de adivinación. Luego, los practicantes procedían a preparar remedios apropiados para curar. Entre esos sabios de los poderes de las plantas y los espíritus sobresalió Mateo Arará. Sus conocimientos sobre las plantas y sus diagnósticos le dieron renombre en las haciendas circunvecinas a la ciudad de Cartagena (p.1).

Los saberes y prácticas médico/espirituales de los africanos no solo vinieron con ellos, sino, además siguieron las mismas rutas y se recrearon en aquellos espacios donde se

llevaron y, que estos fueron configurando como templos sagrados para realizar sus rituales durante la diáspora y especialmente en aquellos lugares de asentamiento que se convertirían posteriormente en su nuevo hábitat, de los cuales algunos se convirtieron en permanentes y dan cuenta de ello en la actualidad los que figuran bajo el nombre de territorios ancestrales, que han luchado por conservar con la modalidad de titulación colectiva o asentamientos de comunidades negras, como parte de las reivindicaciones adquiridas producto de la Ley 70 de 1993.

4.3. Invisibilización y estigmatización de los saberes y prácticas de yerbateros

Los saberes y prácticas curativas de los yerbateros han sido invisibilizadas y estigmatizadas por una serie de dispositivos de control establecidos en y desde la época de la colonia. Dispositivos estos, que aun siguen vigentes en la sociedad establecidos como parte de los imaginarios sociales, que integran la memoria colectiva y cultural instaurada y reproducida en todas las generaciones, desconociendo el fundamental aporte de la medicina ancestral en la salud preventiva, rituales curativos y prácticas de vida en las comunidades y población en general. Estas prácticas han sido sometidas a una serie de estigmatizaciones, menosprecio y rechazo socio-cultural excluyéndose como parte de los referentes sociales afrocolombianos que no han sido dignos de reconocimiento junto al resto del acervo simbólico que lo integran.

Por lo anterior, estos saberes deberían hacerse más explícitos al abordar la diáspora africana, porque se han preservado en muchos lugares por su transmisión a diferentes generaciones, demostrando su vigencia actual, aunque estos hayan querido ser destruidos en su época, por las falsas concepciones y connotaciones dadas a los mismos y por subvalorar su histórica importancia médico-curativa. Las prácticas médicas ancestrales

han de ser visibilizadas como parte de los imaginarios colectivos afrocolombianos que lleven a ser valoradas como patrimonio de la humanidad, reservándoles el lugar que se merecen en la comunidad académico-científica de acuerdo con los diferentes estudios que han de despertar la sensibilidad, solidaridad de las personas en el reconocimiento de sus aportes a la sociedad desde la época de la colonia hasta nuestros días. Pues, ese conocimiento que tuvo su origen en África, llegó a América siguiendo la ruta que permitió recrearse en muchos lugares para permear la sociedad colombiana, tal como Maya (2001) puntualiza:

El conocimiento que permitía mantener ese diálogo sagrado con el entorno, atravesó el Atlántico en las naves negreras y permaneció en la Nueva Granada, aún bajo el impacto de la desterritorialización impuesta por la trata. Mateo Arará representa la permanencia de los saberes de la tradición africana respecto al bosque y además, simboliza la capacidad de adaptación de los africanos respecto a la naturaleza americana (p.1).

Los saberes y experiencias curativas africanas de Mateo Arará, quien fue iniciado por su tío materno Saa y que se desempeñó en calidad de esclavizado al interactuar en diferentes partes de esta sociedad, son una oportunidad y la mejor muestra del legado médico-ancestral presente en la diáspora africana, y de un complejo proceso educativo, del cual valdría la pena establecer líneas de conexión que permitieran evidenciar las rutas dinamizadoras de los saberes y prácticas curativas recorridas, a través de un mapa que demuestre el camino transitado por estos saberes en las diferentes partes del mundo, y en especial, de aquellos utilizados para la supervivencia, articulados a las plantas y a los

espíritus de los antepasados como una experiencia vigente en muchas comunidades. Aun cuando todavía no sean reconocidos y no gocen de total aceptación porque sobre estos saberes y prácticas, sin embargo, sigue pesando la concepción anti-humanista y de rechazo establecido por los esclavizadores en el imaginario colectivo de la sociedad colombiana, dicho en palabras de Maya (2001):

De ahí que el Tribunal de la Inquisición de Cartagena hubiera juzgado a los africanos y a sus hijos en calidad de "brujos(as)", "hechiceros(as)" y "curanderos(as)". Los testimonios de ellos, según fueron captados por la pluma de los escribanos, constituyen la materia prima de esta reflexión. Y Mateo fue condenado “por supuestas alianzas con el demonio, sin las cuales, pensaban los jueces, era imposible realizar tantas proezas” (p. 27,48).

La anterior cita es la muestra fehaciente de que los africanos en calidad de esclavizados traían consigo su cultura, la simbología que la representaba, sus saberes y prácticas que les permitía sortear las dificultades vividas en esa época diaspórica. En la actualidad de la misma manera lo hacen los afrocolombianos, quienes trasladan con sus rutas migratorias los símbolos culturales y los recrean en diferentes espacios geográficos que convierten en hábitats por diferentes circunstancias. Esas rutas y caminos recorridos son aliados silenciosos de sus saberes y simbologías migrantes que constituyen el legado ancestral de la africanía, presente en toda la geografía universal como prácticas de supervivencia y resistencia que integran una tradición milenaria; lo cual contribuye a pensar que estos ejercicios se pueden remontar posiblemente al origen de la humanidad en el continente africano, y con este, todos los saberes y prácticas que les ha caracterizado históricamente como cuna de la humanidad.

Al igual que Mateo Arará muchos africanos y sus descendientes pusieron al servicio de la humanidad su experiencia en la cura de enfermedades y expresiones de vida, que fueron mal vistas y estigmatizadas por los esclavizadores considerándolas como prácticas de “brujería”, siendo tipificadas y castigadas por el “Tribunal de la santa Inquisición” de Cartagena hasta la segunda mitad del siglo XVII. Maya (2001) menciona algunos(as) nombres de personas castigadas en su época por los tribunales de la Santa Inquisición, los cuales se sintetizan haciendo uso de la siguiente tabla de elaboración propia siguiendo a Maya (2001):

Tabla 3. *Síntesis de Protagonistas de los Saberes y Prácticas Africanas Médico Ancestrales. Fuente: Elaboración Propia de la Investigadora Siguiendo a Maya (2001).*

<u>Nombre</u>	<u>Año</u>	<u>Origen/Lugar de procedencia</u>	<u>Razón o motivo (algunas palabras conservan su escritura de origen)</u>
Mateo Arará	Siglo XVII	Yoruba, reino Allada, a 6 grados de latitud norte, en el golfo de Guinea y quizás hablaba la lengua Evhé	En 1651 denunciado como Mohan o maestro de hechiceros y usar una esterilla que se abría y cerraba al Mateo interpelaba. Además tenía un cuernito al que le hablaba en su lengua; lo colocaba en el suelo y éste se levantaba al hacerle alguna pregunta. Por su fama de curandero era muy consultado por la gente sobre sus males. Don o virtud sacado del vientre de su madre, y a su tío materno, Saa, le debía todo cuanto sabía, el cual era curandero en la casa del rey
Guiomar Brand Leonor Zape, Cosme Biáfara y María Mandinga.	1614 1633	Costas de Senegambia (Senegal y Gambia actuales) y la Alta Guinea	Cautivos en las minas de oro de Francisco de Santiago ubicadas sobre márgenes del río Nechí, en Antioquia. Las mulatas y criollas dicen de sus destrezas sobre diversas formas de curar los males del alma, conocidas como magia amorosa. Estas fueron acusadas de hechicería y componen la segunda categoría de acusados. Acusadas de hechicería.
Brujas y brujos de Zaragoza reemplazados por mulatas y criollas caribeñas.		Algunas nacidas en Europa y otras en América	
Cambio de tendencia en demografía de trata por Cartagena.	1650	Reaparecen africanos provenientes de puertos africanos de “nación” Arará, Congo y Angola	En el último cuarto del siglo, varones africanos aprehendidos por el Tribunal declararon haber aprendido sus artes curativas y de adivinación en África. Lo significativo de estos expedientes es que a diferencia de otros acusados, éstos muestran haber aprendido la medicina tradicional en sus propias culturas de origen en África.
Francisco Mandinga	1648	Dijo le “habían echado agua” en el puerto de Cacheo donde lo habían embarcado.	Procesado dos veces por la inquisición, acusado de brujo y curandero por identificar las virtudes de las yerbas y, mediante el olfato, a personas hechizadas. Dijo haber aprendido en su tierra natal el don de curar desde el vientre de su madre. 15 años después apresado en la villa de Tolú donde vivía, seguía curando con plantas y por su fama, indígenas de pueblos cercanos lo buscaran para curar sus males o descubrir quien les robaba.
Alejandro Matamba	1658	Región del Antiguo Reino del Congo, en la selva ecuatorial.	Confesó haber aprendido en África lo que sabía sobre las plantas. Esclavizado en la ciudad de La Habana afirmó “[...] que avia curado a diferentes personas y la gente de su casa con algunos palos y yerbas con que en su tierra curan, que los ay en La Habana [...]” [9].
Francisco Angola	1685	Angola	Declaró ante los inquisidores de Cartagena que masticaba las yerbas, las colocaba en las heridas y las chupaba para sacar de ellas palos, piedras, cabellos y otras cosas, conforme se usaba en Angola.
Antonio Congo	1690	Hombre libre de la ciudad de Cartagena	Dijo que “en su tierra le enseñó su madre las yerbas y curaciones”, y arrojaba monedas al aire cuando curaba, que “era costumbre en su tierra hazerlo a fin e intenzion de que el Mohan les diga y enseñe las contras con que avian de hazer dicha curazion”.

Los archivos inquisitoriales demuestran que personas como Mateo Arará siendo de los grandes iniciados en la medicina ancestral africana, se convierte en una oportunidad para visibilizar y reivindicar este legado de los afrodescendientes invisibilizados en nuestro país, prácticas actuales en algunos contextos y excluidas como construcción y producción de conocimiento en nuestra sociedad desde el siglo XVII y, que según Maya (2001) “es evidente que durante el siglo XVII, los saberes botánicos y medicinales africanos hacían parte de los saberes sometidos” en la Nueva Granada (p.6). Además la misma autora cita a Foucault (1992:21) para definir como saberes sometidos “toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (p.6).

Aunque estos saberes y prácticas médico-ancestrales hayan sido estigmatizados y tipificados históricamente, no se ha sentir vergüenza de ellos, pues han de ser incorporados por el grupo étnico como parte del inventario de sus bienes culturales, los cuales deben ser reconocidos, aceptados y valorados como cualquiera de los demás componentes simbólicos más visibles y que han gozado de mejor aceptación social, puesto que, estos también han permitido construir identidad afrocolombiana en los ámbitos, local, departamental y nacional, por eso, es fundamental que desde la CEA se diseñen y desarrollen estrategias pedagógicas, investigativas y demás acciones, que contribuyan a superar la subvaloración y descalificación asignada a los mismos.

La invisibilización y subvaloración de los saberes en cuestión también se ve reflejada en la búsqueda del estado del arte, pues, en la revisión bibliográfica realizada no se encontró producción o explicación teórica sobre propuestas pedagógicas, relacionadas

con la ampliación de contenidos para fortalecer la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, apoyados en los saberes y prácticas de medicina ancestral, que den cuenta de la articulación de los conceptos estructurales del presente estudio, en una propuesta con fundamentación científica relacionada, que dinamice el proceso educativo, las interacciones sociales y el currículo escolar.

El acervo de los saberes ancestrales afrocolombianos, prácticas de medicina ancestral enfocados al sistema de salud, no se ubican en espacios educativos endógenos y escolarizados o desde propuestas que fortalezcan la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, apoyados en la producción de conocimiento relacionado con prácticas de vida, prevención y protección de la salud o ritos de sanación, tejido social afrocolombiano y sociedad en general.

Es así como la ausencia de estudios para el enriquecimiento de la CEA a partir de los saberes médico-ancestrales afrocolombianos, se ha sumergido en una constante negación e invisibilización de este componente simbólico en el currículo, en los libros de texto y en otros espacios como saberes y prácticas construidos socioculturalmente en la cotidianidad, sin embargo, algunos estudiosos e investigadores han intentado construir teoría al respecto desde otro componentes de las prácticas culturales; pero la dispersión teórica no logra superar el ausentismo investigativo y conceptual relacionado con la temática en cuestión.

El esfuerzo de muchos estudiosos e investigadores se ha orientado a otras prácticas culturales afrocolombianas, pero en esencia, algunas investigaciones existentes no evidencian un consolidado teórico con carácter científico, que de cuenta de estudios

realizados y sirva como fuente de indagación frente a la construcción de conocimiento, nuevas epistemologías y pedagogías enfocadas a la medicina ancestral afrocolombiana, como componente educativo incorporado a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde experiencias comunitarias, que permita avanzar científicamente sobre las mismas, hacia el reconocimiento de otras formas de construcción y producción de conocimiento, epistemologías otras, que puedan lograr cierto estatus académico e investigativo refrendado por la comunidad académica, científica y diferentes estamentos de la sociedad.

La negación y estigmatización de los símbolos culturales afrocolombianos tanto en la sociedad como en los espacios educativos, plan de estudios y contenidos de textos escolares, ha contribuido a la configuración de relaciones conflictivas y choques culturales en la cotidianidad, porque se ha negado y se niega el derecho de plantear una educación incluyente y democrática, a partir de la construcción de conocimiento desde los referentes de la cultura propia de los grupos étnicos diferenciados, al imponer patrones educativos mono-culturales y exógenos que producen enajenación, rechazo y vergüenza hacia lo propio.

La falta de reconocimiento y oportunidades reforzadas por los imaginarios colectivos exógenos y dañinos hacia las personas afrocolombianas, profundizando las relaciones de inequidad e injusticia social en torno a las mismas, requieren de otro lapso de tiempo para ser superados, los cuales, así como han prevalecido más de cinco siglos, necesitan por lo menos un tiempo prudente para eliminarlos de las mentes colonizadas de los colombianos; por lo tanto, se requiere descolonizar el pensamiento a partir de una educación contextualizada, pertinente que contrarreste todos los imaginarios de rechazo en torno a lo diferente, dándole el debido valor a los saberes populares o comunitarios y a

sus portadores como sujetos de conocimiento, con el fin de ser también incluidos y reconocidos como parte del inventario en la construcción de país, permitiendo la indagación de compendios educativos por descubrir, contruidos en las interacciones comunitarias para que sean develados y aprovechados por el currículo escolar desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y contrarresten la falsa democracia o democracia disfrazada que se pregona en las instituciones y corporaciones del Estado.

La CEA como estrategia educativa ha de permitir registrar y recrear la configuración del universo cultural afrocolombiano expresado en cada uno de sus componentes, particularmente el de los saberes de la medicina ancestral/espiritual, creencias, tradiciones y prácticas, que hacen parte de la cosmovisión heredada por las diferentes generaciones mediante la pedagogía de la tradición oral, manteniendo viva la memoria histórica, cultural y colectiva del pueblo afrocolombiano. Sin embargo, muchos de estos aportes no se han valorado y están todavía por investigar en términos de producción de conocimiento y otras epistemologías, que permitan hacer visibles sus contribuciones en la construcción de nación, educación, tejido social y elaboración de una pedagogía de la inclusión participativa con perspectiva intercultural y justicia social.

Solo se requiere centrar la atención, sensibilizarse frente al cambio, a esta temática y a las preguntas que ella deriva, para el diseño de posibles proyectos de investigación que reconozcan esta significativa línea como complemento para la sociedad, la educación, la pedagogía y la ciencia, evitando que las acciones programadas y leyes solo queden en palabras y en buenas intenciones limitando su avance y trascendencia.

4.4. Información obtenida y análisis de la misma

Los resultados aquí presentados corresponden a la realización de 10 entrevistas a 10

médicos ancestrales o yerbateros(as) afrocolombianos de Medellín y Turbo. Entre otros, los objetivos de las entrevistas se resumen en explorar los saberes y prácticas médico-ancestrales para el análisis del sentido pedagógico de sus aportes, contextos culturales, formas de preservación, transmisión y función social como aporte a la CEA, al currículo y a la interculturalidad. Además indagar los significados y sentidos que atribuyen estos a la visibilización de sus saberes y prácticas.

4.4.1. Características de yerbateros/curanderos

Las características de los yerbateros se describen a partir de una tabla que comprende participante, edad, procedencia, años en el lugar residencia, años de experiencia en su oficio, con el fin de contextualizar la información relacionada.

Tabla 4. *Características de Yerbateros/Curanderos de Turbo y Medellín*

<u>Participante</u>	<u>Edad</u>	<u>Procedencia</u>	<u>Años de residencia</u>	<u>Años de experiencia</u>
1	84	Puerto Escondido-Córdoba (MJC)	60	64
2	83	Quibdó-Chocó (RRB)	55	
3	88	Pavarandocito Antioquia (NMD)	65 y 70	53
4	51	Istmina-Chocó (MIA)	40	42 Aprendió desde los 9
5	32	Riosucio-Chocó (MCR)	20	22 aprendió desde 10 años
6	77	Curiquidó-las mercedes-Chocó, en el bajo Atrato DChR	19	57
7	52	Chocó REA G (docente)	19	27
8	54	Cértegui-Chocó (MPM)	20	48 aprendió de 8 años
9	51	Nóvita-chocó (MLM)	30	36
10	62	Condoto-Chocó (CEI)		55

Los yerbateros(as) participantes son personas mayores, ocho de ellos procedentes del Chocó, uno de Córdoba y otro de Antioquia. Los que llegaron a Antioquia fue con el propósito de buscar mejores condiciones de vida, por trabajo y porque tenían a algún familiar en este departamento. Todos ellos son personas que poseen gran experiencia en la práctica de la medicina ancestral, lo que les ha permitido aportar sus conocimientos a muchas personas en el medio que habitan para mejorar su salud.

Los yerbateros dijeron haber aprendido sus saberes desde niños, en el seno del hogar, algunos no sabían leer ni escribir y los adquirieron observando, escuchando o contando y preguntando, otros por tradición oral de sus abuelos, padres y madres, tíos, vecinos, personas mayores y particulares. Algunos tiene entre 36, 48 y 64 años de experiencia, solo una tiene 10 años. Su edad oscila entre 32 y 88 años. Algunos testimonios son:

Mi mamá me decía, “aprendan, aprendan que uno no es semilla, uno se muere y ustedes

aprenden alguna cosa” (yerbatera 8 de Medellín).

Aprendí con las personas mayores del campo, de mi mamá, de mis vecinos, porque no usaban remedios de farmacia, sino puras plantas. Esas cosas no se me olvidan y las he seguido practicando seguidamente, no cobro por mi trabajo, es por obra de caridad, para ser humanitaria (Yerbatera 9 de Medellín).

Las motivaciones que llevaron a los yerbateros/curanderos a aprender este oficio fueron muchas, dentro de ellas por tradición familiar, heredado del papá, mamá y abuelos(as), quienes llevaban a algunos de ellos a los lugares donde curaban a las personas de diferentes enfermedades. Les enseñaban porque los consideraban responsables y muy cultos, dos de las condiciones importantes para ser portadores de

estos saberes y prácticas. Les permitían aprender por observación y escuchando lo que hablaban los médicos ancestrales con sus pacientes, uno de ellos afirma:

Me enseñó mi abuelo desde los 7 años, tengo toda la vida de estar practicando porque me gustó, además me enseñó mi papá, conocí las hierbas desde la azotea porque las cultivaban en ese entonces. Cuando llegaban los enfermos donde mi papá, quejándose, retorciéndose y él les daba los remedios, ellos se recuperaban después de la bebida... Cuando mi papá me llevaba al monte me daba a probar las plantas, él me llevaba a todos lados, porque yo tenía la disposición y me gustaba (Yerbatero 10 de Medellín).

4.4.2. Imaginarios de yerbateros(as).

Además de la conceptualización de imaginarios en el aparte de parteras, se abordan otras definiciones relacionadas con el mismo término para facilitar, ampliar su comprensión y hacer énfasis en el aspecto de la creatividad e imaginación y búsqueda de sentido que se imprime en lo que se hace. De esta manera los médicos ancestrales han impregnado de creatividad e imaginación sus saberes y prácticas, que les ha permitido preservarlos para las diferentes generaciones que han valorado sus beneficios como portadores de los mismos en sus comunidades. Desde este punto de vista Martínez (s.f.) plantea:

El imaginario es el lugar de la creatividad social, de los límites y fronteras dentro de los cuales cada colectividad puede desplegar su imaginación, su reflexión y sus prácticas. Es el núcleo del que se alimentan los sentidos, el pensamiento y el comportamiento [...]. Como estructuras subjetivas que dan sentido a la realidad, los imaginarios sociales se nutren de una base de conocimientos y prácticas sociales establecidas y de la capacidad cognitiva de imaginar y recrear. Se mantienen o

reproducen a partir de factores simbólicos como la tradición, la rutina o la memoria histórica. Así se pueden constatar los diversos elementos constitutivos de la vida social que conforman nuestra propia subjetividad/identidad (p.1, 2)

Los yerbateros al recrear sus imaginarios, dan sentido y valor a la propia realidad y a la de otros, construyen estrategias de significación y validación a sus saberes y prácticas mediante la subjetividad, interacción con otros y la interpretación de la realidad. De esta manera para Martínez (s.f):

El imaginario establece un parámetro valorativo de la realidad, donde los sujetos crean niveles de significación, atribuyendo validez y significado a ciertos aspectos de la realidad que constituye la base interpretativa a través de la cual las personas estructuran y desarrollan sus vidas, dándoles sentido, personalidad y carácter a sus estilos particulares que se expresan colectivamente por medio de formas identidad heterogéneas (p.2)

4.4.3. Enfermedades diagnosticadas, plantas y tratamientos

Estas formas curativas aunque sean consideradas parte de las creencias populares, han venido trascendiendo y ubicándose dentro de los referentes culturales no solo en la población afrocolombiana, sino en otras comunidades que comparten con ellas sus creencias y tradiciones médicas ancestrales. También se destaca que no es lo mismo percibir las expresiones curativas desde afuera, que desde la perspectiva de las personas que creen en ellas y las practican al interior de sus comunidades, validando así los rituales que se realizan apoyados en la fe, las creencias y tradiciones de sus participantes, donde entra en juego no solo la palabra y la espiritualidad como una unidad inseparable, sino además, las plantas y otros elementos de la naturaleza, así como la forma en que son utilizados para los tratamientos requeridos.

A continuación se clasifican las categorías según los datos, de algunas enfermedades más comunes diagnosticadas por los médicos ancestrales, el número de yerbateros que las tratan, plantas y tratamientos utilizados y sugeridos para la sanación o recuperación de las personas atendidas por estos.

- **Infantiles:** Son de las más comunes y de mayor incidencia en los recién nacidos, es una creencia popular capaz de afectar a una persona, en algunos casos hasta puede llegar a provocar la muerte, si no son tratadas a tiempo. Ejemplo de estas enfermedades son el mal de ojo, el mal de nacimiento, los siete males y el pujo de crecimiento. El mal de ojo no solo puede afectar a los niños, sino también, a todo tipo de personas, adultas, jóvenes entre otros.

Mal de ojo: Tratado por 5 yerbateros(as). Las plantas utilizadas son Santa María, guandú, judía y secretos. Se machucan las plantas, se echan en suficiente agua que alcancen para bañarse todo el cuerpo, se ponen al sol y se baña con ellas. También se utilizan guandú, matarratón, hierba mariposa, cogollo de anamú. Se amasan y se echan 3 limones según la edad de los niños. Para identificar el mal de ojo se coge un plato pando, se le aparean al niño los dedos grandes del pie, si sobresale uno más que otro, tiene mal de ojo. Otro remedio para curar la enfermedad es agua bendita, ramo bendito, una prenda de oro. Se pone a cocinar la prenda de oro en un vaso de agua y se le echa la misma cantidad de agua bendita. Cuando el agua repose se mide el muchacho para ver si tiene ojo y luego se le da un sobijo, se quema el ramo bendito, se le echa al agua la ceniza del ramo bendito. Se le dan 3 sobijos, una toma de la misma agua y si es ojo se cura. Esta enfermedad se cura con estos remedios y a base de santiguos, con secretos.

Mal de nacimiento: Es tratado por 3 yerbateros(as). Se les quemaba la punta del

ombbligo a los recién nacidos y se reventaba la bolsita que contenía el mal. Las plantas utilizadas son altamisa, canime, toronjil, la uña de la gran bestia, oravilla colorada, y un metal de oro. El oro se echa a cocinar con las otras yerbas, después que enfríe se echa en una botella. Luego se da solo 1 toma al día hasta que termine la botella, luego se purga para que salga la baba.

Los sietes males en el recién nacido: Son tratados por una yerbatera ancestral. Estos males no los curan los médicos. Estos son el mal amarillo, de sangre, morado, blanco, mal de pujo, mal de varilla, mal de baba. Las plantas utilizadas son altamisa, aceite canime, toronjil, la uña de la gran bestia, oravilla, ajo macho. Se utilizan machacadas.

El pujo de crecimiento: Es tratado por un yerbatero(a). Se utiliza cabalonga, leche de vaca y el azúl.

➤ Dolencias: Son padecimientos de cualquier tipo que puede sufrir una persona, relacionados con una enfermedad, la cual es detectada con la realización de un diagnóstico al asistir al médico-ancestral. Ejemplos de dolencias detectadas por los yerbateros son: dolor de cabeza, de oído, de muela y de estomago.

Dolor de cabeza: tratado por 4 yerbateros(as). Las plantas utilizadas son cairita, zarzaparrilla, gualanday, cogollo de caña brava; se amasan y se ponen en emplasto donde está el dolor. También se utilizan dos limones, estos se exprimen, se les saca el jugo, se echan en la cabeza en la parte de la mollera (molleja), se esparce en la frente en forma de cruz, de izquierda a derecha, y de abajo hacia arriba.

Dolor de oído: tratado por 2 yerbateros(as). Se saca el zumo de la lechuga, después de que se tibia al fogón. El zumo calientico se le echa al oído en gotas.

Dolor de muela: tratada por 1 yerbatero(a). Se coge un copito de algodón y veterina. El

copito de algodón se unta de veterinaria y se lo mete en la muela si está hueca y ahí se alivia.

Dolor de estómago y de cabeza: tratada por 1 yerbatero(a). Las plantas utilizadas son altamisa amarga, paico, un bejuco: se toma en bebedizo.

➤ **Inflamaciones:** Son afectaciones de determinada parte del cuerpo o de un órgano manifestada por síntomas de enrojecimiento aumento de tamaño, dolor, impresión de calor, trastornos en su funcionamiento, causada por algunos virus o bacterias, elementos irritantes o como consecuencia de un golpe. Son ejemplos de inflamaciones el bazo, la fiebre como síntoma, papera azul, conjuntivitis, vistsas (terigio, inflaciones e infecciones), colon, gastritis, hinchazón de los pies, inflamación de la próstata

El Bazo: Tratada por 2 yerbateros(as). Se utiliza para su cura la leche del palo de árbol del pan, que se debe coger en menguante, se mide un trapo del largo del tronco de la persona y así mismo se le unta esa leche y luego se pone el trapo al afectado.

Fiebre: Tratada por 2 yerbateros(as). Las plantas utilizadas son pronto alivio, san Joaquín, matarratón, malva; guácimo, limón. Estas se amasan en suficiente agua, se ponen a calentar al calor del sol y se le dan 3 baños al enfermo. El guácimo es una concha, se pone a remojar en suficiente agua, se hierve, se descachaza³ y se le echa limón, se le da a la persona como agua ordinaria. El matarratón se amasa en un balde con agua, se cuele y se le da a la persona un baño para abajo, de la cabeza a los pies o baño golpiao.

Papera azul: tratada por 1 yerbatero(a). Se utiliza ceniza tibia con limón: Se parte el limón se unta de ceniza y se soba para arriba la parte afectada.

^{3 3} Quitar una especie de espuma gruesa (cachaza) que forma una capa o película en la superficie de la olla al hervir el guácimo.

Conjuntivitis: Tratada por 2 yerbateros(as). La planta utilizada es la rosa amarilla y la miel de rosas. La rosa amarilla se amasa con poca agua y se pone al sereno, se lava la cara con esa agua y con la miel de rosas se echa 1 gota en los ojos para la mirada china.

Vistas: terigios, inflaciones e infecciones. Tratadas por 2 yerbateros(as). Se utilizan las rosas rojas, rosas amarillas, agua de azúcar, gotas de uchuva. Se amasan las rosas y se lava la cara con esa agua, también con agua de azúcar y por último se le echan las gotas de ochuva.

Colon: Tratado por 4 yerbateros(as). Se trata con curibano, cáscara sagrada, espadilla, estas se apagan en agua hervida y se toma esa agua cuando enfría. También se utiliza piña, limón, jugo de pepino, fresa, manzana roja, cristal de sábila, jugo de naranja, se licua todo esto y toma por 5 días tres vasos al día con las 3 comidas.

Gastritis y para sacar los gases: Tratada por 3 yerbateros(as). Se utiliza la caléndula en gotas o cocinada y tomar tres veces al día. También se trata con cristal de la sábila, papaya y otra fruta que no sea ácida y apio, lo que es de colar se licua primero y luego se cuela y en esa agua se echa la sábila, la papaya y luego se toma para cicatrizar por dentro. Otro tratamiento para la gastritis es la papa para la sopa, esta se ralla, se saca el zumo y se toma por 7 días.

Hinchazón de los pies: Tratada por 1 yerbatero(a). Se utiliza el menticol rojo, sal de glove o sal de Epsom, esto se revuelve y luego se soban los pies.

Problemas de próstata: Tratada por 2 yerbateros(as). Se utiliza 1 zapallo y níspero: Se cocina el zapallo o ahuyama, se deja enfriar, se licua y se toma. Se recomienda comer siempre el níspero.

➤ Infecciones: Es un proceso de adquisición y multiplicación de bacterias y virus en una

parte vulnerable del cuerpo causando una enfermedad, debido a las bajas defensas que tiene el organismo. Son ejemplos de infecciones, la varicela y el sarampión; el fuego o calor; hongo, pecueca, mazamorra o pie de atleta y diarrea aguda.

Varicela y sarampión: Tratada por 1 yerbatero(a). Se utilizan la planta escubilla babosa y la cebada. Se cocinan y se le dan a tomar al enfermo todo el día como agua de pasto. Deben ser hierbas frescas.

Fuego: Tratada por 3 yerbateros(as). Se utiliza la planta caidita, se le da a tomar al enfermo como agua ordinaria y también se baña con ella.

Infección: hongo, pecueca, mazamorra o pie de atleta. Tratada por 1 yerbatero(a). Se asiste con las plantas penicilina en rama, salvia y anamú, se utilizan para lavados. También se utilizan inyecciones de penicilina de acuerdo al grado de enfermedad.

Diarrea aguda: tratada por 1 yerbatero(a). Se recomienda sopa de fideos cabello de ángel, se le agrega cebolla de huevo, sal al gusto y ajo. Esto cuando la diarrea es muy aguda y no se quita con medicamentos o sueros. Además se utilizan 2 guineos verdes, estos se cocinan con un punto de sal, se comen solo después de estar listos.

- Picaduras: Asistida por 1 yerbatero(a). Es una marca en la piel causada por el pinchazo de un insecto, el picotazo de un ave o mordedura de un reptil o culebra. Se mencionan como ejemplos de picaduras, las de la culebra, la cobra, escorpión y hormiga negra grande entre otras. El tratamiento es una botella de balsámica que contiene ruda, albahaca, paico, cidrón y el diluvio.
- Insuficiencias: Son ejemplos de estas, la insuficiencia venosa, hepática y renal. La insuficiencia venosa es tratada por 3 yerbateros(as). Es la falta de capacidad de las venas de las piernas para llevar la sangre desde sus conductos hasta el corazón, por

fallas de las válvulas adheridas a sus paredes pierden su flexibilidad, tienden a hincharse y la circulación presenta dificultad. Como ejemplo de la insuficiencia venosa están las venas varices, bastante comunes en gran cantidad de la población, especialmente en mujeres. La hepática: La tratan 3 yerbateros(as). Es la pérdida de la capacidad de funcionamiento del hígado, causado por cualquier enfermedad que afecta el normal desarrollo de sus funciones en el organismo. La renal es tratada por 2 yerbateros(as). Es la pérdida de las funciones de los riñones en la tarea de eliminación de los residuos y del exceso de agua en el organismo.

Para las venas várices se utiliza el hielo y hoja de ahuyama. Cuando la vena está rota primero se le pone hielo y después de le coloca la hoja de ahuyama. También se utiliza la baba de caracol para sobar con esta, la parte afectada o si se alteran las venas. Para las venas taponadas se cogen 3 mandarinas, estas se cocinan con cáscara y todo, se les agrega un trocito de panela y se toma esa bebida después como agua ordinaria.

Para el hígado, se utiliza el botoncillo. Se cocina, se toma en la mañana en ayunas y luego se sigue tomando durante tres veces al día y antes de acostarse. También se utiliza alcofa y boldo para limpiarse si está sucio y además hay que purgarse.

Para los riñones se utiliza la riñonera. Se apaga la hierba en agua hirviendo y luego la primera toma se hace en ayunas. También se utiliza la malva, cola de cabello, pelo de maíz y el níspero.

➤ Parásitos: Tratada por 7 yerbateros(as). Son organismos que habitan al interior de un ser vivo del cual se alimentan, viven a expensas de quien los hospeda y del cual obtienen la forma de subsistir. Como ejemplos de parásitos de citan las lombrices,

muy comunes en los niños, aunque existen otros portadores de estas como los jóvenes y adultos.

Para las lombrices, se utiliza el paico, limón, ajo, cebolla y un secreto del abuelo. Se hierve el agua, se apaga el paico en el agua y primero se dan tres tomas del paico, luego se ralla cebolla cabezona, el ajo, se le echa limón y se le dan 3 tomas al enfermo. De igual forma se utilizan los ajos colocados en hilos para formar un collar y/o gargantilla, luego se ponen en la muñeca (mano) y pierna contraria. Otros tratamientos para la lombriz son el zumo de limón, un punto de sal y una gotica de petróleo; cebolla roja con limón y sal; ajo machucado, limón y una gótica de petróleo. Cada uno de estos 3 remedios se da como bebida, en una cuchara o copa pequeña. También se utiliza la balsámica con paico, cebolla roja, ajo y aguardiente. Asimismo se hace uso de la planta la espadilla, esta se lava, se pone a hervir agua y luego se apaga la hierba en ella o se echa en el agua.

Para bajar las lombrices de la garganta se usa la planta de Churco. Se arrancan hojas y tallos de esta, se machacan con una piedra, se les agrega gotas de limón y se le da una cucharadita al niño o niña. Se cogen también dientes de ajos y trocitos de limón, se pelan los dientes de ajo con ellos se hace una gargantilla y se le agregan trocitos de limón y se le coloca en el cuello al niño o a la niña

- Neoplásica: Es resultante de una variación y multiplicación de abundantes células de los tejidos en determinada parte del cuerpo, que van reemplazando los tejidos normales y en algunos casos se manifiestan en forma de tumor, ya sea benigno o maligno, alterando o deteriorando la salud del portador del mismo. Se cita como ejemplo el cáncer, que puede darse en cualquier parte del cuerpo.

El cáncer es tratado por 1 yerbatera. Se trata con miel de abeja una hoja de sábila grande con la cascara, ½ copa de brandy; guanábana; zanahorias. Se lava bien la hoja de sábila, se le quitan las espinas, se parte, se licua y se le echa media botella de miel de abeja pura y media copita de brandy, se embaza en un frasco de vidrio bien limpio y se toma un vasito aguardientero media hora antes de cada comida.

La Guanábana se despepita, se mantiene lista en una coca o bolsa transparente para el uso pero sin leche. Se coge un pedazo de cristal de sábila y se licua con la guanábana para evitar la acidez de la guanábana y si quiere endulzar se le echa azúcar o el endulzante que quiera. Es mejor una guanábana que 10 quimioterapias y la guanábana solo destruye las células cancerígenas y las quimios destruyen las que son cancerígenas y las que no lo son. Se puede tomar 3 veces, en ayuna y antes de cada comida. La zanahoria, solo se saca el zumo de 24 zanahorias en el extractor de frutas y se toma. El yanten, se hace en bebida, se lava bien, se cocina y se toma como agua ordinaria (yerbatera 9 de Medellín).

Para el cáncer y desinflamar el colon, se utiliza el anamú, se puede tomar 9 días [...]. Se cocina el anamú, se deja enfriar se cuela y en esa agua se licua el borojó para tomar como jugo.

➤ Trastornos del cerebro: Tratada por 1 yerbatero(a). Son daños cerebrales causados por lesiones o padecimientos médicos. El ejemplo de este caso es la epilepsia. Se cura con el caracol redondo. De la misma manera se utiliza una prenda de oro de cualquier persona, la planta de guandú y una piedra. Se pone a cocinar con una prenda de oro de cualquier persona y el guandú, luego se le echa una piedra, después se les da el baño y una toma de lo mismo.

- Fractura y descompostura: Son atendidas por 3 yerbateros(as). La fractura es la quebradura de un hueso ya sea causada por enfermedad o fragilidad de estos, por una caída o un golpe fuerte. La descompostura es una dislocación del hueso, se puede lastimar por una caída o un golpe y es tratado por los sobadores. El ejemplo de este caso es la soldadura de huesos y la sobada en el caso de la descompostura para volverlo a su estado original.

Para la soldadura de hueso y la descompostura, se tiene en cuenta el agua con sal, paico y granos de maíz cocidos.

Se pone el agua al fogón, se le hecha sal paico y unos granos de maíz para gallina con el agua caliente se soba y se soba lo mas que pueda. El maíz sirve para cerrar los poros de los nervios de la descompostura y el que sabe sobar le va sobando y según la descompostura se le pone un secreto muy particular (yerbatera 4 de Medellín).

También se utiliza la suelda con suelda, desbaratadora y pegapega. Se machucan y se hace un emplasto. Se usa un secreto, suelda con suelda, aceite canime, ricino u oliva, la Santa María de anís quita el dolor y la manzanilla para desinflamar. Todas las yerbas se muelen, se remojan con aceite, aguardiente y un puntico de sal, se mezclan, se soba la parte afectada y se pone como emplasto o cataplasma, si es necesario se entablilla. La suelda con suelda, se lava bien y se machaca y con el zumo se le da masajes y luego se coloca la hierba en emplasto o cataplasma y se amarra un trapo para que la hierba no se quite.

- Disfunción eréctil y esterilidad en la mujer: Tratada por 1 yerbatera. La disfunción eréctil es la incapacidad constante para el logro y conservación de una erección satisfactoria, que lleve a la realización de una relación sexual placentera. La

esterilidad en la mujer es la incapacidad de esta quedar en embarazo por problemas relacionados con los óvulos, que no permiten su fertilidad. Aquí se mencionan como ejemplos la frialdad o impotencia en el hombre y para la mujer parir. Como tratamiento se utiliza la botella de balsámica para cada enfermedad, preparada con diferentes plantas.

- Estrés: Tratada por 1 yerbatero(a). Es un agotamiento mental causado por el exceso de algunas actividades desarrolladas, que puede ocasionar trastornos físicos y psicológicos. Las plantas para tratar esta enfermedad son la chinacia y hierba de san juan; rescate en gotas homeopáticas o con verbena, las aromáticas y plantas armagas que relajen.
- Respiratorias: Tratadas por 3 yerbateros(as). Son enfermedades que afectan al sistema respiratorio, a causa de infecciones y alergias entre otros factores. Los ejemplos mas comunes que se encuentran son gripa y tos. Para su tratamiento se utiliza hoja de limoncillo, descancel y tallo de caña agria. Se lavan se machucan y en un recipiente de plástico, se echan las 3 cosas al agua hervida, se reposa y se le da a beber al enfermo, si la gripa no se quita se debe buscar al médico. También se tratan con agua panela, jengibre, saúco, limón, miel de abeja. Se hierve el agua de panela con el jengibre y el sauco después de lavar estos, se le echa el limón y la miel de abeja. El tiempo que dure con la gripa, sean 3 o 4 días, ese tiempo se toma la bebida en las noches.
- Para limpiar la matriz: Tratada por 5 yerbateros(as). Es la acción tendiente a apartar la suciedad de un lugar, de algo o de alguien. En el caso de la matriz es quitar la

suciedad que impide la concepción en la mujer o quitar los residuos que quedan en la matriz después de un parto. La planta utilizada es nacedero o quiebra barrigo, se lava se pone a hervir con panela o miel de abeja, se le echa un punto de sal, limpia mucho pero es fácil quedar en embarazo.

- Azúcar y colesterol: Tratada por 2 yerbateros(as). El azúcar es el padecimiento que se caracteriza por mantener altos niveles de azúcar en la sangre, es conocida como diabetes. Se trata con hierbas amargas, salvia, verbena. El azúcar también es tratada con la papa rallada, se saca el zumo y se toma por 7 días.
- Reumáticas: Tratadas por 1 yerbatero(a). Es el conjunto de padecimientos o malestares que alteran el normal funcionamiento de las articulaciones entre otros, ocasionando dolor, reducción de la flexibilidad y movimientos. El ejemplo de esta enfermedad es el reumatismo. Este se cura con chuchuhuasa y anamú.
- Detener o parar la sangre: Tratada por 2 yerbateros(as). Es la acción de contener, estancar, atajar un sangrado causado por una cortada entre otros. Se trata con la hierba la sardina, paico y la amargosa, agua con sal y maíz cocido. Se mastica la hierba la sardina y la amargosa se pone en la cortada para parar o congelar la sangre.
- Tabardillo: Tratada por 1 yerbateros(a). Para curar el tabardillo se usan las plantas siempre viva morada, santa maría boba, pacunda, las 3 gramas (la tacita, la grama grande y la gateadora), la escubilla de anís y la celedonia y la espadilla. Se cogen todas, se lavan, se pican en una ponchera, se licuan o machucan, se amasan y se cuelan, se cogen 3 limones jugosos se les echa al agua, y también un pedazo de panela y se tapa, a las 3 horas se saca el agua se echa en una jarra para tomar de allí. El baño se da de los tres guácimos el blanco, colorado y bonguita, la malva y se baña. Y con el

asiento se va frotando y se le da un vaso de agua de la otra (yerbatero 10 de Medellín).

- Para el mal y contra: Tratada por 1 yerbatero(a). Se utiliza la balsámica con altamisa amarga, paico, un bejuco, aguardiente o biche

4.4.4. Significados y sentidos que atribuyen parteras y yerbateros a la visibilización de sus prácticas médico–ancestrales en los procesos educativos y CEA.

Los yerbateros(as) consideran de gran importancia la visibilización de sus saberes y prácticas médico ancestrales en los diferentes espacios educativos para crear conciencia del valor y trascendencia que estos han tenido en la salud, la vida, la construcción de sociedad y producción de conocimientos por eso se debe impulsar desde varios puntos de vista:

- Visibilización y enseñanza de saberes y prácticas médico ancestrales:

Por ejemplo, “yo aprendí porque los médicos no estaban cerca y para salvar vidas, porque anteriormente no había médicos, sino Dios y hierbas” (Partera 2 de Turbo).

“Es bueno que las nuevas generaciones sepan, para aprender a curar a sus hijos, deben conseguir sus hierbas para que lo hagan” (Partera 4 de Medellín).

Pero es muy importante que estos saberes se enseñen en las escuelas, como se puede atender un parto y así poder salvar la vida a cualquier parturienta

- Para mantener la tradición:

Aprender nuestros saberes es muy importante para que no se acabe la tradición” (Partera 2 de Turbo).

Todas las plantas son medicinales y se pueden aprovechar (yerbatero 10 de Medellín). Anteriormente no había médicos, sino Dios y hierbas (Partera 2 de Turbo). Las plantas son muy importantes porque ellas amanecen tristes o marchitas cuando una mujer está tramada o la paridora está mal, es importante sembrar las 7 albahacas porque ellas le avisan a uno cuando esto pasa (Partera 1 de Turbo)

- Significados y sentidos que atribuyen los yerbateros/curanderos a la visibilización de estos saberes.

Los significados y sentidos los encuentran los médicos ancestrales en lo que representa simbólicamente para ellos y sus pacientes cada uno de los elementos que intervienen en las prácticas curativas, los procedimientos que realizan, los contextos culturales en que las llevan a cabo y en las relaciones que sostienen con sus beneficiarios. En este sentido es fundamental para parteras y yerbateros que estos saberes se visibilicen, hagan parte del currículo para que se sigan manteniendo como parte del legado ancestral que ha favorecido a miles de personas y se puedan apreciar como parte de la cultura y construcción social. Al respecto, algunos testimonios de los participantes son:

Es muy importante que estos saberes se visibilicen y se enseñen porque cuando uno sabe cualquier cosa y los hijos se enteren es bueno que sepan esa reliquia porque sigue la tradición y no se pierde, para que se conserve, se ilustra a las nuevas generaciones, y la gente se va identificando con eso, se construye y fortalece la identidad (Yerbatero 1 de Turbo).

Es bueno que otros aprendan, es importante decirles a los muchachos para que sepan como curaban nuestros padres anteriormente, que ellos sepan estas cosas en la escuela.

Es bueno que las nuevas generaciones aprendan porque llega el momento que lo necesiten, uno tiene que saber de todo porque eso le sirve (Yerbatera 8 de Medellín).

Estoy de acuerdo que se enseñe porque es bueno saber remedios caseros y no ir al médico por cualquier cosa y para que no se pierdan esas tradiciones de los abuelos porque las plantas tienen propiedades muy buenas que si uno sabe aplicar obtiene muy buenos resultados (Yerbatera 9 de Medellín).

Es importante enseñar lo que uno sabe pero los jóvenes lo creen a uno bobo y no quieren aprender. En mi tierra no conocía un médico a los 9 años. Moriría tranquilo de que alguien aprendió algo de mis saberes, no saben la grandeza de las plantas (yerbatero 10 de Medellín).

Es bueno que otros aprendan, es importante decirles a los muchachos para que sepan como curaban nuestros padres anteriormente, bueno que ellos sepan estas cosas en la escuela. (Yerbatera 1 de Turbo)

“Es importante que las nuevas generaciones sepan, para aprender a curar a sus hijos, deben conseguir sus hierbas para que lo hagan” (Yerbatera 6 de Medellín).

Es importante enseñar o visibilizar estos saberes porque uno no sabe el tiempo que uno tenga y teniendo algo en la mente se puede salvar a una persona y para ellos mismos. Si una de mis nietas quiere aprender yo le enseño pero mis nietas son muy asquientas y por eso no aprenden (Partera 1 de Turbo)

4.4.5. Contextos culturales y función social de los saberes médico-ancestrales.

- A quienes atienden o tratan los yerbateros(as)/curanderos(as):

Los yerbateros/curanderos atienden a cualquier público, sin importar si son negros o blancos, a cualquier niño, otros curan a sus familiares (hijos, sobrinos...), vecinos y a cualquier niño o persona enferma tratan con las aguas, tomas y/o bebedizos o con el remedio que necesiten, porque hay personas que creen en eso, confían en la hierbas y los que no confían prefieren el médico. Además, la lombriz no se cura con los médicos y medicina que mandan, sino con hierba, al que llegue se le hace el remedio.

A los niños de 1 a 3 años les dicen chigualo y cuando mueren de lombriz dicen que no están muertos, les hacen remedio y vuelven a vivir. Con ataque de lombriz pueden durar en coma hasta 24 horas y con los remedios se revive al niño (Yerbatera 9 de Medellín).

Tengo un programa por la emisora en Condoto y transmite los mensajes para las citas. Tengo 10 meses con el negocio en Condoto y voy todos los meses al Chocó y atiendo 15 personas cuando llego, y luego se reduce la clientela. La mayoría de las plantas las traigo del Chocó, sauco, guácimo, gualanday, otras como hierbabuena, manzanilla, albahaca las consigo en Medellín, se cultivan en la azotea, algunas plantas están en vía de extinción porque algunos no saben sus beneficios, paico, yanten. Hay que tener mas fe a las plantas de la región, las del Chocó son las mejores (Yerbatero 10 de Medellín).

4.4.6. Formas de preservación y transmisión.

➤ Transmisión de saberes y prácticas de los yerbateros(as)/curanderos(as)

Algunos médicos ancestrales ven con preocupación que muchos de los jóvenes e hijos no se interesan por aprender estos saberes y prácticas curativas, por eso no les han enseñado por ese desinterés que muestran hacia estos saberes.

A la juventud no le gusta aprender, no quieren aprender, los jóvenes me ven

arreglando las cosas para atender a las personas y no quieren aprender, le enseño a las enfermeras, a los médicos en conversaciones les explico. Mis hijos aprenden viendo, el mello y la familia para sus hijos (Partera 1 Turbo)

Las personas que quieren son las que deben aprender porque “si yo no tengo hambre que voy a buscar fogón”. “Tiene derecho de aprender el que tenga interés porque el que no lo tiene para que se le va a enseñar”. “Este saber se enseña o se transmite a través de los libros que se tienen para que la persona estudie” (Yerbatero 1 de turbo).

Es importante enseñarlo pero los jóvenes no quieren aprender. No se ve la necesidad de enseñarle a alguien que no quiera, de pronto se enseña cuando a los hijos les guste aprender; si se puede enseñar sería bien porque es un ejemplo para ellos (Yerbatero 10 de Medellín).

Capítulo V: Impacto en el currículo

5.1. Currículo

La historia del proceso curricular en Colombia, según Ianfrancesco (1998) se remonta a la América hispánica con antecedentes en “la Revolución Americana de 1776 y en la Revolución Francesa en 1789”. Luego se dan transformaciones en momentos históricos y políticos subsiguientes desde la época de la Independencia 1810-1819 hasta la época de la República pasando por todas sus fases, donde “la educación sufre un proceso de permanentes transformaciones curriculares” enmarcados en épocas históricas, años, enfoques de enseñanza y formas de organización curricular. Es así como se llega la Constitución de 1991, donde se logran grandes cambios educativos en los cuales la organización curricular “habla de los proyectos educativos institucionales [...], flexibilidad curricular, gobierno escolar, evaluación por logros, planeación estratégica y de calidad [...], constructivismo como estrategia pedagógica y modelo de aprendizaje y de educación informal, no formal, de adultos, especial y de etno- educación”

Desde el anterior panorama algunas reflexiones en torno a la categoría de currículo lleva a hacer evidente un proceso histórico en Colombia sin una política de Estado definida, sujeto a los gobiernos de turno con la aplicación de diversos enfoques que han operado bajo la dinámica histórica de ensayos importados de otros países, desconociendo el contexto diverso de Colombia. Muchos de los cuales no han logrado afianzarse porque han respondido más, a cambios políticos y económicos del momento. El currículo se ha regido por las directrices del gobierno central, con propósitos y estructuras estandarizadas desconociendo las necesidades contextuales del país, de su población y pluriculturalidad para su aplicabilidad. Esto debido a la imposición de tendencias curriculares foráneas

obedeciendo a parámetros capitalistas-globalizantes, desconocedores de las diferencias y el mestizaje que caracteriza a la población.

Esas tendencias curriculares al ser externas e instauradas del extranjero, en su mayoría se han caracterizado por ser monoculturales, excluyentes, poco pertinentes, alejadas de la realidad y problemáticas sociales, educativas y sin el menor asomo de una política de educación inclusiva e intercultural. Aunque algunas hayan tenido la intención de cambio han seguido ancladas en una formación tradicionalista con evidentes debilidades para responder a un proceso real de transformación, de las problemáticas que han afectado el contexto colombiano y estén en sintonía con el reconocimiento y adecuado abordaje de la diferencia en contextos educativos.

El currículo a partir de la reforma de la Carta Constitucional de 1991 toma un nuevo rumbo, donde se le da un destacado lugar a la educación, se crean leyes, decretos reglamentarios y se promueve la educación inclusiva desde la atención a los grupos étnicos a partir del reconocimiento de la pluriétnicidad en el país. Al estudiante se le asigna un papel protagónico en su formación entre otros logros. Es de rescatar la unidad de lucha del magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores-FECODE y sus sindicatos filiales que aportaron a la materialización de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación que se convierte en un aporte y soporte importante para la transformación e innovación curricular. Ello ha permitido que los docentes aunque desarrollen el currículo basado en lineamientos y estándares curriculares, también aporten en innovaciones educativas desde sus contextos escolares, acorde a las necesidades y realidades que viven en sus entornos educativos.

La flexibilidad curricular y libertad de cátedra le ha aportado a los docentes cierta

autonomía para desarrollar su creatividad a través de estrategias pedagógicas, que mejoren la propia práctica docente y la experiencia escolar del estudiantado, que estimule el logro de metas y proyectos de vida exitosos, dentro de una sana convivencia con la práctica de competencias ciudadanas y valores para vida.

De acuerdo a la diversidad étnica y cultural que caracteriza a Colombia al igual que la problemática social y educativa que afronta, el currículo ha de responder a los intereses y necesidades formativas del país, viéndose afectado por intereses políticos y situaciones sociales que deben ser motivo de análisis para definir el horizonte educativo que ha de regir el contexto nacional, regional, local e institucional, ya que cada ámbito agrupa cierta población representativa de la diversidad colombiana y es fundamental reorientar una educación con pertinencia, según intereses y necesidades de su población, implementando estrategias relacionadas con los entornos multiculturales, interculturales y etnoeducativos que congrega la comunidad estudiantil en los diferentes contextos.

Por consiguiente, en contextos multiculturales, que requiere un currículo desde la perspectiva de la interculturalidad, el currículo se define como un conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela. En estos contextos el currículo va más allá de un simple listado de temas o del programa de contenidos como se ha venido definiendo. En este sentido, desde Bartolomé y otros (1998) se puede comprender que el currículo condiciona la percepción sobre las otras personas, el tipo de interacciones y relaciones que favorecen, la forma de participación, los mensajes de aceptación y rechazo. Pero, ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan un currículo desde la perspectiva de la interculturalidad? ¿De qué manera puede organizarse en la práctica el currículo escolar en aras a que ayude a la comunidad

educativa a dotar sus experiencias de sentido y significado sociocultural, más aun cuando el contexto además de multicultural presenta claros signos de pobreza, marginación y destierro, especialmente en aquellos de perspectiva étnica?

5.2. Currículo intercultural

La escuela caracterizada por un currículo con perspectiva intercultural, debe preocuparse por construir un puente entre la cultura académica tradicional, la cultura de la comunidad educativa y la cultura que se está desarrollando en la comunidad social y/o étnica. Para ello, el currículo debe ser el vehículo fundamental por medio del cual las personas construyan y reconstruyan el sentido y significado de sus experiencias construidas en comunidad, sociedad y grupo étnico que en la mayoría de los casos trasciende a contextos nacionales y se recrea para beneficio de toda la población y enriquecimiento de la cultura nacional.

Un currículo intercultural exige no sólo cambiar las pretensiones de aquello que se quiere transmitir (superando los estereotipos y prejuicios), sino, incluso el mismo proceso de aprendizaje. Es decir, la cultura de una institución educativa, más allá de los contenidos seleccionados, se concreta en el propio proceso de conocer y en las posibilidades que tiene la comunidad educativa de participar en el mismo, que genere en ella sentido de pertenencia y les permita decidir ante los destinos de la educación para transformación de la sociedad con la ruptura de viejos paradigmas que impiden comprender a otro(a) y aprender a vivir juntos en la diferencia con el reconocimiento, valoración y respeto recíproco tanto de las culturas como de las personas que las hacen posibles. Para ello se requiere reflexionar también desde una escuela inclusiva para todos, la que ha de considerar según (2007), la necesidad de:

Prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes. El objetivo debe consistir en la exploración sincera de las diferencias, en la oportunidad de que los alumnos puedan experimentar y comprender la diversidad presente en una comunidad segura y acogedora (p.37, 38).

Por lo tanto se ha de contemplar que el enfoque curricular más efectivo para la educación intercultural es el considerado como eje transversal, es decir, aquel que permita conectar, articular, atravesar y enriquecer el proceso formativo y de aprendizaje a partir de las distintas áreas del conocimiento, cursos, niveles, etapas, proyectos, actividades etc... mediante responsabilidad compartida por el conjunto de la comunidad educativa en aras de promover la reflexión, construcción, reconstrucción y evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa con la participación y aporte de todos.

5.3. Multiculturalismo, interculturalidad y Cátedra de Estudios Afrocolombianos

El reconocimiento a la diversidad ha estado influenciado por discursos pedagógicos emergentes que han contemplado enfoques para su abordaje en los contextos educativos, producto de las demandas de los movimientos sociales, que han visto en la educación una forma de crear conciencia para el cambio de mentalidad hacia el logro de un país más justo y equitativo. El multiculturalismo, de acuerdo a Abdallah Preteille (2001) se considera un “conjunto de movimientos sociales demandantes de su derecho a la diferencia en Estados Unidos en la década de los sesenta y setenta, trasladándose posteriormente a Europa donde se implementaría ganando peso el concepto de interculturalidad [...]”.

De igual manera, ante condiciones de exclusión, marginalidad y desigualdad, se propone como alternativa la interculturalidad para lograr unas relaciones más horizontales, justas e igualitarias a partir de la pertenencia y valoración de un grupo étnico, especialmente en países latinoamericanos. Como afirma Antolínez (2011):

La interculturalidad y sus discursos relacionados pudieron tener su origen de manera simultánea en diferentes contextos, entre ellos, los latinoamericanos. Este modelo prioriza al “grupo de pertenencia” partiendo de las definiciones de los propios grupos y su vinculación con una realidad social, política y educativa (p.3, 10)

En la vertiente latinoamericana de interculturalidad/multiculturalidad teniendo en cuenta a Antolinez (2001), se hace una síntesis, que se apoya en los primeros proyectos a mediados de los años 70, dentro de un contexto de realidad plurinacional histórica y movimiento migratorio de zonas rurales a urbanas. Sus antecedentes se enmarcan en una educación colonial, educación indígena, aculturación y asimilación lingüística, educación bilingüe, esta última impulsada por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70. El marco filosófico fue de influencia poscolonial y decolonial. Las medidas institucionales se enfocaron en [...] adición étnica/autoconcepto/lenguaje, discriminación positiva, interculturalidad para todos en el discurso [...], acciones específicas para indígenas (p.25)

El flujo migratorio de diferentes momentos históricos y las consecuencias que este puede generar es una realidad presente en países como Colombia, ocasionada por diferentes situaciones, preocupaciones y problemáticas, junto a su enraizada matriz colonizadora-opresora, se puede considerar una causal de la realización de diversos procesos y acciones transformativas enfocados a reivindicar los derechos de las

poblaciones afectadas, mediante la promoción de acciones positivas para el mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades en todos los ámbitos. Dentro de esas luchas impulsadas se destaca como antecedentes, el papel protagónico de los movimientos sociales indígena y afrocolombiano liderados por hombres y mujeres para el logro de políticas de reconocimiento, inclusión, exigencia de los derechos, y búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas que motivaron su organización y reclamaciones.

En todas las sociedades siempre van a existir tensiones por diferentes motivos, por la marcada tendencia e imposición del modelo neoliberal globalizado, capitalista y materialista donde predomina más el tener que el ser, desde donde se puede considerar utópica pero no imposible una transformación con este panorama, hay que realizar alternativas contra-hegemónicas que no solo afecten las estructuras de poder, sino además permita reconstruir una sociedad de todos(as) y para todas(os) a través de relaciones simétricas (interculturales), justas, equitativas y solidarias, lo que se puede apoyar en el planteamiento de Abdallah-Preteille, (1996).

El enfoque intercultural [...] pone el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. No se trata de detenerse sobre las características que se atribuyen a los otros o que los otros se atribuyen a sí mismos, sino de llevar a cabo, al mismo tiempo, un retorno sobre uno mismo (p.2).

Aunque las posturas anteriores son válidas, sin embargo, dado el interés de este estudio y el abordaje de la categoría de interculturalidad que en cierta medida se relaciona con algunos elementos del multiculturalismo, porque incluso, parte de la existencia de muchas

culturas en un mismo contexto, es fundamental abordar otras perspectivas que aporten una lectura paralela entre multiculturalismo e interculturalidad, ya que es necesario aclarar los postulados en que se apoya cada enfoque para una mejor comprensión y manejo de estos, dada su reiterada enunciación en el desarrollo del texto. En este sentido, se establece una valiosa síntesis comparativa de los mismos en la siguiente afirmación de Sánchez (2011):

Multiculturalismo e interculturalidad representan opciones filosóficas y políticas completamente distintas que han dado lugar a modelos de educación completamente diferenciados en sus fines y estrategias de intervención. Es decir, mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia; en la interculturalidad, la palabra clave es diálogo. La educación multicultural promueve la tolerancia cultural, mientras que la educación intercultural promueve el diálogo intercultural (p.36, 37)

Tanto el multiculturalismo como la interculturalidad desde la palabra clave en la que centran su discurso filosófico y político, en un intento por aportar a la comprensión de la diversidad y la diferencia, se reconoce que tanto la tolerancia como el diálogo intercultural son necesarios e importantes como parte de los valores fundamentales que debe poner en práctica toda sociedad en pro de la justicia y la equidad, ya que es cuestión de todos y todas. En torno al planteamiento del multiculturalismo de *Kymlicka* (como se citó en Tubino 2003) sostiene que:

El multiculturalismo no es un asunto que compete sólo a las instituciones y a la estructura de los Estados. Por otro lado, la interculturalidad no es un asunto sólo de actitudes interpersonales o virtudes individuales. Es también un asunto de Estado (p.74).

Multiculturalismo	Interculturalidad
<ul style="list-style-type: none"> ➡ Busca producir y produce sociedades paralelas 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas
<ul style="list-style-type: none"> ➡ El lema del multiculturalismo es: a pesar de que somos diferentes tenemos que aprender a convivir sin agredirnos, es decir respetándonos 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ El lema de la interculturalidad es: a buena hora somos iguales y diferentes. Aprendamos a convivir enriqueciéndonos mutuamente
<ul style="list-style-type: none"> ➡ Las políticas multiculturales evitan los desencuentros 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Las políticas interculturales promueven los encuentros
<ul style="list-style-type: none"> ➡ Promueve la tolerancia 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Promueve el diálogo
<ul style="list-style-type: none"> ➡ No erradica los estereotipos y prejuicios que contaminan las relaciones entre las personas diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural
<ul style="list-style-type: none"> ➡ Las políticas multiculturales son acciones afirmativas 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Las políticas interculturales son acciones transformativas, es decir, buscan transformar las relaciones de interculturalidad negativa en relaciones de interculturalidad positiva
<ul style="list-style-type: none"> ➡ La racionalidad multicultural es una racionalidad monológica, no reconoce al otro como interlocutor válido 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ La racionalidad intercultural es comunicativa que parte de reconocimiento del otro interlocutor con quien comparto en situación de diálogo una comunidad de valores transculturales

En el mismo sentido de hacer claridad entre multiculturalismo e interculturalidad, La UNESCO (2006) también hace sus aportes al respecto:

El término “Multicultural” se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, no remite únicamente a elementos de una cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística religiosa y socioeconómica. La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas de los grupos culturales. Ha sido definida “como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la responsabilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del

diálogo y de la actitud de respeto mutuo”. La interculturalidad supone en multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo “intercultural” en los planos local, nacional, regional o internacional. (p.17)

Por su parte, desde el enfoque étnico, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos también proyecta implementarse a partir de una perspectiva intercultural para dar a conocer la importancia y validez de la cultura afrocolombiana en todos sus aspectos y dimensiones, con la pretensión de ser valorada como parte de la colombianidad y sociedad, es por ello que el decreto 1122 de 1998, en su artículo 1° concibe su aplicabilidad a la práctica pedagógica desde su incorporación al PEI y planes de estudio, con participación y responsabilidad de todos los agentes educativos, para este efecto el MEN (2004) afirma:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39° de la ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto (p.77)

No se podría dejar de lado la interculturalidad desde la perspectiva crítica que aborda, dadas las condiciones de discriminación, racismo, exclusión y subalternización enraizadas en las estructuras históricas de poder que han permeado a la sociedad, al respecto Walsh (2009) argumenta:

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre los distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos

conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo (p.2).

La autora devela desde la atención a la diversidad la postura crítica que se debe tomar frente a las estructuras de poder, causantes de las diferentes problemáticas y marginalidad que vive muchos sectores de la sociedad y grupos étnicos en detrimento de su calidad de vida, lo cual exige esfuerzos conjuntos en contra de los flagelo de exclusión, discriminación, racismo y sus consecuencias que han venido afectando a esta población, por lo que Walsh (2009) afirma:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (p.4).

La interculturalidad ha de trascender las solas interacciones cotidianas, debe ir más allá del reconocimiento y la aceptación, ha de plantearse desde el punto de vista de la criticidad, que permita la ruptura de paradigmas dominantes y de jerarquización que degradan a la persona. Para lo cual de acuerdo a Rivera (1999):

El proyecto de la interculturalidad es implosionar –desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-

conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencia que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside [...] solo en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados.

Todas las contribuciones para esclarecer dos de los enfoques que se han venido ocupando de la diversidad desde diferentes espacios y puntos de vista, permiten apropiarse elementos diferenciales con el propósito de evitar dudas y confusiones en su desarrollo. Una adopción de cualquiera de estos enfoques debe hacerse con mucha claridad conceptual de sus postulados y responsabilidad en el manejo de los mismos al ponerlos en escena en las prácticas pedagógicas, debates académicos y epistemológicos, que permita empoderarse de ellos en cualquier escenario de debate pedagógico según la necesidad del contexto, ya sea educativo o social. Esta reflexión debe hacerse extensiva a la CEA y a la etnoeducación para evitar malos entendidos, desorientaciones o situaciones adversas que afecten los fundamentos o principios creados para su buen desarrollo.

Algunos elementos rescatables para la creación de relaciones interculturales desde cualquier propuesta educativa, desde la CEA o el currículo debe, por lo menos contemplar aspectos como: 1. Lectura crítica y reflexiva de la realidad que afecta a las poblaciones que constituyen la diversidad para buscar soluciones a sus problemáticas. 2. Cuestionamientos de políticas opresoras, de poder hegemónico para la ruptura de paradigmas causantes de la inequidad, injusticia, exclusión e invisibilización en diferentes ámbitos de la sociedad. 3. Realización de propuestas alternativas en contra de dichas

políticas, donde predomine el diálogo como instrumento de entendimiento, construcción de acuerdos y solución de dificultades que fortalezcan la convivencia.

De acuerdo con lo anterior, se espera con los resultados de la presente investigación logren impactar el currículo escolar desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA, por su contribución a la visibilización de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en dos municipios de Antioquia, como son Medellín y Turbo. Es ayudar a través de los mismos el logro de una justicia social y educativa que resignifique estos saberes, mediante un cambio de mentalidad de las personas en la forma de percibir e interpretar las diferencias étnicas y culturales, como construcción social y colectiva de la memoria histórica apoyada en los referentes culturales de un grupo.

Es la educación a partir de la CEA y de esta al currículo que puede contribuir al logro de una verdadera transformación en la forma de pensar y de actuar de las personas, que permita una ruptura de paradigmas para descolonizar las mentes de lecturas e interpretaciones dañinas en la concepción del otro y rechazo a lo diferente. La CEA y el currículo han de llevar a la reflexión sobre la realización de un verdadero reconocimiento e inclusión en aras de la aceptación y comprensión de los referentes simbólicos afrocolombianos desde todas sus dimensiones, articulados y desarrollados a posteriori dentro de los planes de estudios de las áreas del conocimiento, relacionadas con cada aspecto de la cultura afrocolombiana, en especial de los saberes y prácticas médico-ancestrales que conforma su universo simbólico y han estado al margen de los contextos escolares, como parte de la identidad afrocolombiana y del fomento de la interculturalidad por la satanización de la que fueron objeto.

Para lograr un impacto en el currículo, además, hay que diseñar y ejecutar propuestas de formación y actualización docente, que favorezcan la apropiación de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas sobre el tema de investigación, con el fin de lograr un cambio de actitud en docentes estudiantes, comunidad educativa y sociedad en general, afectando todo el sistema educativo, para formar mejores personas y nuevos ciudadanos con identidad, sentido de pertenencia, autonomía, donde el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el diálogo sean bandera de las interacciones cotidianas hacia el crecimiento personal, colectivo y la solución pacífica de los conflictos. Teniendo en cuenta los discursos emergentes producto de las luchas impulsadas por los movimientos sociales, que han sido inspiradores de innovaciones educativas que vienen incursionando en varios contextos y ámbitos.

Todo ello, crea la necesidad de establecer una ruptura de paradigmas curriculares anclados en el eurocentrismo, la monoculturalidad excluyente, discriminadora y colonizadora, que genere la búsqueda de una construcción curricular sólida, con fundamentación ontológica, epistemológica e investigativa basada en los referentes simbólicos de los grupos étnicos y culturales, que constituyen la nacionalidad colombiana y ameritan la pertinencia educativa acorde a las necesidades, intereses de la realidad educativa de su población

Capítulo VI: Reflexiones y conclusiones

6.1. Reflexiones para futuros cambios educativos y culturales

Los resultados de la presente investigación titulada: Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en dos municipios de Antioquia, se pone al alcance de sus participantes, de la comunidad académica, científica y social en el ámbito local, regional, nacional y de América latina. Su propósito es aportar al desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA, desde otras perspectivas generadoras de nuevos conocimientos de nuevas epistemologías en un diálogo educación-formal saberes comunitarios que dinamice su integralidad, valorando todas las dimensiones de la cultura afrocolombiana y evitando sesgos que impiden diversificar las líneas para su implementación. Líneas presentes en los temas y problemas relacionados con esta población y que su ausencia solo ha privilegiado una educación monocultural, que se ha venido superando gracias al esfuerzo y dedicación de los movimientos sociales, estudiosos e investigadores que velan por el derecho a educarse en el marco de los referentes culturales propios, promoviendo una educación inclusiva, participativa e intercultural en correspondencia con el mestizaje y la diversidad étnica del país en pro de la democratización curricular y una convivencia en armonía.

El carácter diverso de Colombia en su población, requiere también de propuestas educativas que velen por la formación de la misma, un Estado capaz de diseñar un currículo que articule los componentes culturales de todos los grupos étnicos del país, de acuerdo con su cosmovisión y teniendo en cuenta la participación de los mismos. Dichas propuestas han de promover un currículo y relaciones interculturales mediante la

valoración de la propia cultura y la de los otros grupos étnicos y culturales para aprender a interactuar con los demás, dentro del respeto, la comprensión, aceptación y valoración de la diferencia para un entendimiento mutuo en una Colombia diversidad.

En la medida que se valoren los bienes culturales de esa diversidad en igualdad de condiciones, es más viable la construcción de verdaderas relaciones interculturales donde se genere un ambiente de paz, cordialidad y sana convivencia, enriquecida por una comunicación y/o diálogo intercultural en el marco de la etnoeducación y la CEA, que establezca un cambio hacia la formación de nuevos ciudadanos, basada en valores y competencias ciudadanas que mejore la autonomía, responsabilidad y sentido de pertenencia por su entorno, encontrando sentido y significado en cada elemento que lo constituye, en un país afectado por la deshumanización y detrimento social de sus estamentos y población que confía en una educación fundamentada en:

- Valores que apuestan por el compromiso frente a diversos casos de injusticia social y marginación, puesto que esta es el origen que obstaculiza un trato equitativo e incluyente del pluralismo cultural: cooperación, respecto activo y valoración como riqueza de las identidades culturales.
- Valores que hacen hincapié con la promoción de los procesos de construcción y afianzamiento de la propia identidad (étnica, cultural y cívica compartida) y la vigorización de la autoestima y auto-concepto.
- Valores que posibiliten un proceso democrático del pluralismo cultural: crítica ante el dogmatismo, crítica y auto-crítica, anti-etnocentrismo.
- Valores que han de promover el sentido y significado de los saberes y prácticas

médico-ancestrales de parteras y yerbateros, para comprender los aportes con fines educativos que estos brindan para la CEA, el currículo y la interculturalidad en beneficio de los participantes de la investigación, la comunidad educativa y sociedad colombiana.

Dada la falta de sistematización de los saberes y prácticas de parteras y yerbateros para enriquecer el desarrollo de la CEA, la etnografía es un enfoque acertado para el presente estudio, porque contribuye a documentar, registrar, descubrir elementos de la medicina ancestral para dinamizar la implementación de la CEA, profundizar su desarrollo teórico-conceptual, así como el componente educativo, pedagógico y curricular en las instituciones educativas, con el fin ayudar a comprender y difundir estos saberes y prácticas poco valoradas, por falta de una educación incluyente que visibilice, viabilice y reivindique los aportes en este campo, no solo de esta población específica, sino de otros grupos étnicos en condiciones de marginalidad que promueva el enfoque y diálogo intercultural. En este sentido, son válidas nuevas estrategias que incorporadas a la CEA sensibilicen a docentes, estudiosos e investigadores sobre la inclusión de otros componentes que profundicen la indagación de la cultura afrocolombiana con fines educativos, en una relación saberes comunitarios/populares y escolarizados/formales. En este orden de ideas, se vislumbra la apuesta por el desarrollo de unos objetivos desde la interculturalidad, que permitan:

Promover diferentes pero correlacionadas formas de relaciones para la convivencia desde el respeto activo y enriquecedor de las distintas realidades culturales

Desarrollar un plan–proyecto educativo basado en el intercambio recíproco de bienes y valores culturales, pero de frente a cualquier tipo de discriminación y marginación, que

adopte un talante de compromiso en una apuesta contra las actitudes estereotipadas, prejuiciadas y xenofóbicas.

Ofrecer un modelo cultural que si bien es cierto fortalece la identidad étnico-cultural propia, no descuida en ningún momento el modelo paralelo cultural plural, sensible a la diversidad de la sociedad.

Suscitar procesos de formación del profesorado en CEA y educación intercultural

Coordinar actividades interculturales como parte del enfoque propuesto por la CEA y en el marco del tema de esta investigación de manera fehaciente y altruista, con instituciones que estén desarrollando proyectos de actuación en esta dimensión más amplios (universidades, centros de investigación, grupos de investigación, instancias del gobierno local, regional, nacional e internacional)

Es la propia comunidad educativa, desde su realidad, necesidades, intereses y sueños la que ha de establecer los objetivos educativos prioritarios, que iluminarán la toma de decisiones y asunción de responsabilidades de los individuos que la componen y de qué manera llevarlos a la práctica, como lo propone la CEA.

Es de reconocer que además la investigación tributa al debate académico-altruista de ciencias de la educación, desde las categorías de Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA, medicina ancestral afrocolombiana, currículo e interculturalidad. Es una discusión que se plantea a partir de la perspectiva de una educación y currículo incluyente donde tenga presencia el acervo cultural de los diferentes grupos étnicos y culturales que hacen parte de la diversidad y el mestizaje nacional, a través de los recursos didácticos y libros

de textos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, resultantes de procesos de investigaciones que como esta, pretendió un avance en la profundización de la cultura afrocolombiana a partir de los saberes y prácticas médico-ancestrales, para develar la riqueza de elementos comunitarios con fines pedagógicos. Así como un diálogo entre la educación formal y saberes comunitarios que no ha de ser ajeno a las luchas de los movimientos sociales por los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y educativos, que reivindiquen los derechos de los grupos étnicos en desventaja, fortalezcan su autonomía, empoderamiento y capacidades decisorias favorables a la comunidad que representan.

Esta investigación dentro de sus propósitos también buscó explorar, documentar, visibilizar y comprender los saberes y prácticas médico-ancestrales para resignificar el ser afrocolombiano y sus dimensiones que lo caracterizan, basadas en su cosmovisión y espiritualidad que contribuya a superar la lógica de la monocultura del saber, con la validación de otros saberes y otras epistemologías a partir del reconocimiento de la pluralidad de los mismos, que como los médico-ancestrales permitan el empoderamiento de todos sus referentes culturales como parte de la memoria colectiva y pertenencia étnica, que les caracteriza particularmente como ser humano y que aportan desde su forma de pensar, sentir y actuar según su contexto y realidad puesto en escena en las relaciones cotidianas.

Con esta investigación además de lo anterior también se proyectó sensibilizar, debatir y razonar sobre la necesidad de reconocimiento y aceptación y valoración de la otredad y pluralidad de conocimientos, donde prime la toma de conciencia y sentido de solidaridad frente al otro y su acervo cultural como principio de oportunidad, derecho y reparación

educativa apoyada en las dimensiones: político-social, lingüística, ambiental, geohistórica, espiritual, pedagógica, investigativa e internacional y en la legislación etnoeducativa. De esta manera se aportaría a la reflexión sobre una transformación social, educativa y a una verdadera ruptura de la matriz hegemónica de poder, encubadora del capitalismo injusto, asimétrico, marginal de los pueblos desfavorecidos y por ende de la invisibilización de sus saberes, prácticas y de sus participantes como sujetos de conocimiento.

Replantear el actual desarrollo de la CEA por un enfoque más crítico ayuda a humanizar la educación y la sociedad hacia la reinterpretación y re-dignificación del ser afrocolombiano, de su existencia, para replantear imaginarios negativos (estereotipos, prejuicios, discriminación...) en torno a su identidad, producto de una política de represión de la cultura dominante y cánones de identidad apoyados en referentes externos a la propia cultura. La apertura educativa desde la CEA, ha de motivar al docente a estar atento a las problemáticas que afectan a la comunidad educativa, para que desde la lectura y análisis reflexivo, indague y transforme su contexto, su práctica pedagógica y contribuya al enriquecimiento de la CEA, a través de la producción de nuevos conocimientos que aporten a la visibilización, comprensión y valoración los saberes y prácticas de parteras y yerbateros como contribución educativa, con la expectativa de incorporarse al currículo a través del Proyecto Educativo Institucional-PEI, planes de estudio de las diferentes áreas del conocimiento, de un enfoque participativo e intercultural que acceda a materializar una política de inclusión y reconocimiento de las prácticas y cuidados en salud.

La política instaurada ha de reorientarse no solo a procesos educativos que fortalezcan las identidades étnicas y culturales, sino, a aquellos que visibilicen procesos de memoria colectiva ignorados en la construcción de sociedad, país, región y localidad que han beneficiado a la humanidad. En donde la CEA ha de jugar un papel fundamental desde su integralidad que impulse su estatus como parte de la construcción y producción de conocimientos, apoyado en una revisión constante y reflexiva en su desarrollo y elementos que aun ha de incorporar, para enriquecerla desde otras configuraciones que favorezcan un nuevo concepto de ciudadanía integral y democrática basada en el reconocimiento de la multiculturalidad y pluralidad de conocimientos con respeto, responsabilidad y solidaridad, sin detrimento de los bienes culturales y tradiciones ancestrales.

Se pretende un diálogo entre saberes comunitarios (extraescolares) y conocimientos formales (escolarizados) que interactúen para democratizar la CEA, el currículo y construir relaciones y diálogos interculturales a partir de los saberes y prácticas de parteras y yerbateros, para una sociedad con justicia social, basada en derechos no solo educativos y culturales sino además, políticos y económicos que favorezcan la calidad de vida del grupo étnico en cuestión. Así la CEA se convierte en un abanico de posibilidades, para sensibilizar en la comprensión de la diversidad, la diferencia y cuestionamiento de estructuras sociales represivas, desconocedoras de la diferencia, la democracia, las relaciones horizontales y del reconocimiento de los derechos por ser y existir en el territorio colombiano, acorde con las pretensiones de la constitución Política de Colombia y sus decretos reglamentarios.

6.2. Conclusiones

Dentro de las conclusiones este estudio se puede decir que fortalece la dimensión investigativa y pedagógica de la CEA, con el fin de profundizar en la exploración de los saberes comunitarios y ampliar su implementación con propósitos educativos y culturales entre otros, enfatizando el aspecto dialéctico y praxeológico de la investigación a partir de sus objetivos. En donde la investigadora de manera consciente y reflexiva analiza el proceso de la propia práctica pedagógica y los aportes que a través de ella puede hacer, para su transformación desde la presente investigación.

Las personas coparticipes de la investigación han comprendido la importancia de una sistematización y visibilización de los saberes médico-ancestrales y de sus conocimientos sobre la implementación de la CEA a través de la exploración de los mismos, contribuyendo al rescate del análisis de su sentido pedagógico, contextos culturales de aplicación, formas de preservación, transmisión y función social como aportes a los procesos educativos, curriculares, identitarios, que enriquezcan la CEA y construyan interculturalidad.

La interculturalidad en el marco de la CEA y en el seno de las instituciones educativas solo será potente e incidirá en la medida que impregne, transversalice y afecte los diversos contextos y espacios socioculturales de las instituciones y comunidad educativa, y estos se vivan sin que el discurso intercultural sea mera RETÓRICA educativa (pañitos de agua tibia), sino antes por el contrario, se evidencie – permee las propuestas pedagógicas y proyectos que incidan en el clima de aula, institución y comunidad educativa. Para ello se requiere entonces:

- Las madres y padres (comunidad) colaborando.

- El profesorado desarrollando actividades de manera cooperativa, en equipo buscando traducir el discurso intercultural en criterios y principios de acción aterrizados a la realidad; favorecedores de agrupamientos del alumnado que faciliten y potencien la acción entre ellos, utilizando las didácticas que faciliten aprendizajes significativos desde sus realidades; criterios y sistemas de evaluación que atiendan la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones; otorgando así un enfoque plural a las áreas, trabajando con las familias.
- Colaborando con otras entidades u organizaciones

Las parteras y yerberos ven fundamental que sus saberes y prácticas trascienda de espacios comunitarios de aplicación a contextos escolarizados, para mantener la tradición de generación en generación y que esta no se acabe por su gran importancia de salvaguardar la vida y la salud. Ellos(as) consideran que la visibilización del significado y sentido pedagógico que le atribuyen como portadores de estos saberes y prácticas milenarias, es uno de los más valiosos aportes a los procesos educativos en particular para el desarrollo de la CEA, del currículo, la interculturalidad, fortalecimiento de la identidad y la convivencia.

Los docentes y estudiantes conciben la CEA como una oportunidad de reconocimiento de la propia cultura y de interactuar con otras debido a la diversidad étnica, cultural que nos caracteriza en el marco de la interculturalidad. Para los docentes es una oportunidad y espacio de reconocimiento, apropiación y rescate de lo ancestral, de nuestras raíces, cultura, costumbres, creencias, valores y sentimientos. Es un espacio de inclusión, aceptación y respeto por la diferencia; identidad del pueblo afro; es transversalidad e interculturalidad. Para los estudiantes, la CEA son estudios desarrollados sobre la gente

afro, sus raíces ancestrales visibilización y valoración de su cultura, forma de vida, reconocimiento de derechos, exaltación de este grupo étnico y sus aportes históricos a la sociedad para promover la aceptación sin discriminación y la igualdad de oportunidades para todos.

Los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en el desarrollo y fortalecimiento de la CEA en la I.E. América de Medellín, se ha dado de manera superficial y transversal en algunas áreas del conocimiento como ciencias naturales, sociales y lengua castellana por iniciativa de algunos docentes, pero ha carecido de una política institucional que permita articularse al currículo como componente cultural y de la implementación de la CEA y al igual que otros aspectos trabajados en esta propuesta educativa, que han permitido su institucionalización desde el año 2003. Sin embargo la mayoría de los docentes, estudiantes entrevistados y sus núcleos familiares conocen, hacen uso las plantas medicinales para tratamiento y prevención de algunas enfermedades y los consideran más efectivos y naturales.

En la I.E. Santa Fe de Turbo la medicina ancestral y plantas medicinales se enseñan en ciencias naturales como herencia ancestral para la cura de enfermedades físicas y psicológicas, a través de ritos y remedios naturales que preparan con las plantas que conocen y utilizan según sus propiedades para la enfermedad que requiere ser tratada. Todo esto articulado al currículo como política institucional y con el aporte de los abuelos yerbateros de las comunidades, lo cual debería hacerse extensivo a todas las instituciones educativas del país, como parte de las reivindicaciones formativas de la cultura afrocolombiana y de la sociedad colombiana.

Desde la anterior perspectiva es válido cuestionar el ausentismo simbólico en el

currículo en razón de encontrar alternativas que viabilicen futuras investigaciones y propuestas educativas, en búsqueda de respuestas y visibilización de la cultura con enfoque étnico desde diferentes expectativas que surgen en la práctica docente e investigativa a partir de los siguientes interrogantes:

¿Cómo se puede situar el currículo en un contexto que atienda la diversidad del medio social y cultural?

¿Qué relevancia tiene para las necesidades del contexto lo que se enseña?

¿En qué medida la metodología que se utiliza favorece la reflexión personal y colectiva, las interacciones entre el alumnado, el compartir tareas, etc. En torno a la CEA el tema de investigación y a la interculturalidad?

¿En qué medida se emplean estrategias didácticas y materiales curriculares diversificados que favorezcan los distintos modos de conocer del alumnado?

Los aspectos fundamentales que aportan los saberes y prácticas médico-ancestrales a los procesos educativos: CEA, currículo e interculturalidad se resumen en los imaginarios de parteras tales como, características, protección de la vida y cuidados de salud, la tradición oral como medio de trasmisión de saberes y prácticas, motivaciones para ejercer la partería, atención y tratamientos a las parturientas o parínderas (control prenatal, proceso de parto, manejo del ombligo y posparto). Dentro de los imaginarios de yerbateros(as) están, características, enfermedades, plantas y tratamientos, función social de los saberes y prácticas médico-ancestrales, tradición familiar, automotivación, observación y escucha como metodología de aprendizajes. Significados y sentidos que atribuyen parteras y yerbateros a la visibilización de saberes y prácticas: Reconocimiento y enseñanza de los saberes (para mantener la tradición ancestral), formas de preservación

y transmisión, construcción de identidad e interculturalidad identificar aspectos fundamentales que aportan los saberes y prácticas de parteras y yerbateros al desarrollo de la CEA, al currículo y a la interculturalidad. Ello ha de llevar a reflexiones pedagógicas, futuros cambios educativos, culturales e ideológicos en los contextos de investigación y sociedad en general.

El currículo escolar ha de superar la violencia simbólica que se ha ejercido sobre los grupos étnicos diferenciados a causa de la invisibilización de su acervo cultural y de la negación del derecho a educarse en su cultura propia, apoyada en su cosmovisión, creencias, tradiciones, formas de preservación y transmisión de sus saberes y prácticas ancestrales. El currículo ha de responder a la realidad de la sociedad actual, al reconocimiento de su diversidad, para contrarrestar su carácter eurocéntrico, monocultural y reivindicar la inclusión participativa, el reconocimiento, aceptación, valoración del otro, así como de la pluralidad de conocimientos que constituyan visibilicen otras epistemologías.

Lo que implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio, acercarse al otro y saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a respetar las claves de la felicidad de los otros para una mejor convivencia. Y, ser críticos respecto a aquello que impide la exaltación de la vida o que niega e imposibilita la dignidad humana. Pero aun mas importante es, ser críticos para actuar frente aquello que excluye, silencia y permite la injusticia social hacia los grupos étnicos y otros colectivos vulnerables en el sistema social. Se ha de luchar porque haya reflexión permanente en las personas de esos grupos sobre el uso y ejercicio del poder en el manejo del diálogo y, en el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos.

Se plantea la necesidad de un currículo que valore el sentimiento, sufrimiento, incertidumbres y sueños de los actores sociales afrocolombianos (muchos víctimas del conflicto armado), sus diferentes maneras de observar al mundo y sobre todo la expresión hecha palabra por quienes la pronuncian, desde su pluralidad, en encuentros cosmológicos. Entender su universo, su alteridad en el marco de su orden interno en sus territorios y de la conformación de una ciudadanía, que no es precisamente la del bienestar.

En este sentido, se comprende que al interior de las comunidades afrocolombianas coexisten una infinidad de maneras de ver el mundo, desde las creencias cosmológicas, los vínculos de parentesco y o vocaciones laborales (yerbateros y parteros...). Ante esta realidad y serie de circunstancias, a la sociedad y sus múltiples procesos educativos no le queda otra alternativa que tejer redes de reflexión intracomunitaria para vigorizar su tejido social, en un ejercicio de dialogar con sus pares a un mismo nivel de expectativas y aspiraciones. Lo cual se presenta como una oportunidad de libertad y emancipación frente a la actitud monocultural y dominante de un Estado que muchas veces se muestra como indolente.

La CEA además de su desarrollo desde las dimensiones planteadas para su integralidad, sugiere llevarse a cabo con enfoque intercultural, ya que no solo exalta y profundiza la cultura afrocolombiana, sino la capacidad de interactuar y fortalecerse a través de las relaciones con otras culturas, de manera sensible a la comprensión de los elementos que las constituyen de cara a la democratización curricular, educación inclusiva, relaciones y diálogo intercultural que permita concertar y llegar a acuerdos para aprender a vivir juntos, en armonía, equidad y justicia social. De tal manera, que se

trasciendan los muros de la escuela, se transversalice y extienda la sana convivencia en la cotidianidad mediante la práctica de valores, el buen trato y las competencias ciudadanas, que superen los límites de la indiferencia, fomenten humanización y el respeto por la diferencia, fortaleciendo los significados y sentidos de los símbolos culturales de los diferentes grupos étnicos, como elementos de resistencia al eurocentrismo, monoculturalidad y homogeneización en la globalización, enajenación cultural y falta de sentido de pertenencia hacia el grupo étnico.

Por estas situaciones fue necesario, además de la etnografía, un enfoque interpretativo-comprensivo para conocer y resignificar los saberes y prácticas médico ancestrales que permitan reconstruir un nuevo concepto de ciudadanía, de currículo, educación y fortalecimiento de la identidad, en el marco de las raíces ancestrales del pueblo colombiano, que oriente la reconstrucción del tejido social, patrimonial e intercultural a través de la visibilización curricular de la relación comunidad-escuela y saberes comunitarios-conocimientos formales, en aras de un equilibrio entre saberes y validez en el mismo sentido, sin pretender la superioridad científica de unos y el detrimento comunitario de otros, que avalado por la comunidad científica y académica se vaya ganado estatus en este campo.

6.3. Prospectiva científica y académica

Pensar un estatus académico y científico para los saberes comunitarios ancestrales, requiere de una ardua, consciente y altruista labor que garantice explorar, sistematizar y producir conocimientos subyacentes a los procesos extraescolares de las comunidades, que esperan ser visibilizados para potenciar la construcción de nuevos conocimientos, otras epistemologías y el debate educativo a través de posibles líneas surgidas de las

dimensiones de la CEA, con el fin de ampliar su desarrollo, el del currículo y la interculturalidad para garantizar una educación inclusiva con objetividad, científicidad y pertinencia según necesidades e intereses de las comunidades.

El presente estudio deja abierta la posibilidad para futuras investigaciones que ayuden a dinamizar el proceso educativo teniendo en cuenta otras miradas y aportes, presentes no solo en contextos rurales, sino también en urbanos, formales y populares para buscar alternativas de solución a problemáticas que afectan a las comunidades. Para ello desde el presente estudio Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en dos municipios de Antioquia, surgen algunas preguntas que dan apertura a la consolidación de nuevas líneas para futuras investigaciones, mas por el frecuente uso de la medicina natural y alternativa que ha sido tendencia en los últimos tiempos en el espacio familiar y comunitario entre otros, y de la cual se ha venido tomando conciencia en diversos contextos y poblaciones como lo dijeron algunos participantes como usuarios de las mismas. Las preguntas sugeridas son:

¿Qué aportes brindarían los saberes y las prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, a su enfoque intercultural y al currículo en otros municipios de Antioquia, en el ámbito nacional e internacional?

¿Los contextos culturales, formas de preservación, transmisión y función social de los saberes y prácticas de parteras y yerbateros en otros escenarios de investigación, conservan las mismas características?

¿Qué significados y sentidos atribuyen parteras y yerbateros a la visibilización de sus saberes y prácticas en procesos escolarizados y de inclusión curricular en otros contextos?

¿Cuál es la percepción de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de la CEA a partir de los saberes y prácticas de parteras y yerbarteros afrocolombianos?

¿Cuales son los elementos para el debate, reflexiones pedagógicas y futuros cambios de paradigmas que aportarán los saberes y prácticas de parteras y yerbateros en los escenarios de investigación y sociedad en general?

¿Cómo garantizar una política pública para la preservación y transmisión de los saberes médico-ancestrales de parteras y yerbateros/curanderos?

Capítulo VII: Planteamientos o aproximaciones teóricas

7.1. Aportes de parteras y yerbateros a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Antes de proceder a presentar los aportes de los médicos ancestrales afrocolombianos a la CEA, al currículo y a la interculturalidad en contextos educativos y demás espacios sociales, como producto de la recolección, sistematización y análisis de la información, se inicia con la conceptualización de algunas categorías implicadas, para mayor claridad y comprensión de los resultados de la investigación.

Con la declaración en Alma Ata en 1.978 apoyada en la conferencia internacional sobre la atención primaria en salud, y la reflexión sobre la “salud para todos en el año 2,000”; los agentes de salud comunitarios surgen como recurso para el Sector Salud, Estados y Organismos Internacionales (OMS, OPS, UNICEF). La estrategia es volver la mirada a los curanderos tradicionales, por su importante papel en las comunidades y su posible acercamiento con el personal de salud, en este caso Quiñones F y Quiñones S, (2013) afirma:

En casi todas las sociedades hay curanderos y parteras tradicionales. Suelen estos formar parte de la comunidad, la cultura y las tradiciones locales, y en muchos lugares siguen gozando de gran consideración social, lo que les permite ejercer una influencia considerable sobre las prácticas sanitarias de la localidad. Con el apoyo del sistema oficial de salud, ese tipo de personal indígena puede llegar a ser un colaborador importante en la organización de las actividades para mejorar la salud de la comunidad. Es posible que algunas colectividades los designen para la prestación de atención primaria en el nivel local y, en consecuencia, se deben explorar las

posibilidades de incorporarlos a las actividades de atención primaria de salud, dándoles el adiestramiento correspondiente[...]

OPS (1,978:72-73). De esta manera se empieza a diseñar “toda una política respecto a la formación, supervisión, evaluación, función y prácticas de curanderos y parteras (p.5).

Aunque no se aborde la categoría “curandero”, se enunciará ya que está relacionada con las parteras y yerbateros(as) porque ellas y ellos forman parte de estos. Los curanderos, “son especialistas de demandas particulares en la atención de un padecimiento específico o con función mas restringida”. Referente a la definición de curandero(a), según la biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana (2009):

Es la denominación genérica que reciben todos los terapeutas en el ámbito de la medicina tradicional; incluye curadores con función del médico general; o que atienden padecimientos y enfermedades empleando diversos recursos y métodos diagnósticos y curativos. También son llamados así terapéuticos con funciones más específicas, o especializados como, culebrero, partera, curandero de aire...etc., así como los que dominan un método, técnica [...], para su diagnóstico o terapia, como chupador, rezandero, sobador, hierbero, etc.

La vocación e iniciación del curandero, entrenamiento o aprendizaje, se enmarcan en patrones culturales, regionales y/o étnicos, que influyen la acción y universo médico particular que incorporará. De acuerdo a la biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana (2009,) el curandero se distingue como "...hombre especial", "un sabio" u "hombre de conocimiento", dotado de un "don" o "poder especial" manifestado a cualquier edad, incluso desde su gestación, reconocido por señales físicas o corporales, y

revelaciones desde la interpretación de sueños, o por señalamiento divino, anunciado por la aparición de deidades o entidades sobrenaturales propias de su cosmovisión”.

La transmisión del curanderismo es hereditaria se da en el seno del hogar, por filiación familiar de primer grado (padres a hijos), y paralela (abuelos, tíos, primos). La formación se da según la biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana (2009 a través del “lenguaje, recursos, procedimientos y el saber médico”, y en ocasiones como aprendiz, ayudante o auxiliar de curanderos experimentados. También existen ceremonias, exámenes que lo acreditan en este oficio, en los conocimientos adquiridos, recursos y técnicas que dominará, como legado de su cultura médica regional o étnica, lo cual, al respecto la biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana (2009 plantea, “la enfermedad y sus causas, anatomía y fisiología del cuerpo humano, del hábitat, geografía, flora y fauna de su medio ambiente natural y cosmovisión que de él tiene el grupo”.

Las prácticas médico ancestrales tienen fuerte predominio cultural y simbólico que articula rituales curativos para hacerlos más efectivos, en especial, en aquellos casos de enfermedades basadas en creencias y tradiciones culturales como el mal de ojo, mal de nacimiento entre otros, que no son curadas por la medicina occidental, como dice la mayoría de parteras y yerbateros. Son enfermedades que hacen parte del imaginario colectivo de las comunidades étnicamente diferenciadas y que se recrean en un territorio llamado Colombia, el cual ha reconocer estos aportes en igualdad de condiciones, generando las misma oportunidades y visibilizando de la misma manera todos los saberes y prácticas que fortalecen la cultura y construyen identidad.

Aportes de parteras y yerbateros

Las 14 entrevistas realizadas a médicos ancestrales (4 parteras y 10 yerbateros(as) de Turbo y Medellín, permitieron consolidar los siguientes aportes para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA:

Las formas de aprendizaje de estos saberes y prácticas, se pueden dar por cuatro medios principalmente: 1. Tradición familiar, la partería se hereda, principalmente de familiares como abuelas, madres, también de parteras experimentadas, vecinas y algún médico. Los yerbateros aprendieron de sus padres, madres y abuelos(as). 2. Vocación e iluminación posterior a una larga enfermedad en una de las parteras, fue otra motivación para despertar el deseo de salvaguardar la vida, inspiración relacionada con un llamado a la capacidad de servicio, exigido por una fuerza divina, que pedía seguir viviendo y devolverse a la tierra porque no era momento de partir de este mundo para cumplir una misión. 3. Automotivación como fuerza interior que les impulsó alcanzar las metas, convertirse en parteras y yerbateros, para ayudarse, ayudar a su familia y a los demás. 4. Necesidad por la lejanía de hospitales y centros de salud, ya que las enormes distancias del lugar de residencia a los sitios de atención, motivó a algunos aprender para atender a otras maternas, asistir sus propios partos y asistir otros padecimientos de salud.

Estos médicos ancestrales poseen gran experiencia en el desempeño de sus prácticas. Las parteras tienen entre 74 a 88 años de edad y 45 a 61 años de servicio, los yerbateros(as) están en un rango de 32 y 88 años de edad y entre 19 y 70 años de experiencia, salvando vidas, colaborando con la salud y el bienestar de sus familiares, comunidades y sociedad.

Las parteras y yerbateros aprendieron sus saberes desde niños(as), en el seno del hogar y en diferentes espacios, algunos(as) no sabían leer ni escribir y los adquirieron como

ayudantes, observando, escuchando lo que hablaban o contaban los curanderos y pacientes, o preguntando lo que necesitaban saber para afianzar sus conocimientos a través de la metodología de tradición oral, la cual se ha convertido a lo largo de la historia en la pedagogía de trasmisión y preservación de la cultura afrocolombiana y por consiguiente, de los saberes y prácticas de parteras y yerbateros de una generación a otra en diferentes poblaciones, permitiendo difundir y mantener vigentes los conocimientos y experiencias como legado de las nuevas generaciones para generar identidad y fortalecer la cultura.

Otro aporte fundamental de parteras y yerbateros se relaciona con imaginarios de protección de la vida y cuidados de salud en sus comunidades.

En las parteras, las contribuciones se relacionan con los imaginarios que ellas tienen en el cuidado y atención materno-infantil. Ellas se encargan de atender de manera integral a las madres y a los recién nacidos en los momentos indicados. A las parturientas las asisten y asistían desde el embarazo en forma de control prenatal donde se realizan untos, baños, sobijos y movimientos de barriga, para desencajar a los bebés, direccionar la posición correcta según se requiera, con el fin de evitar cualquier complicación o partos de niños atravesados, de nalgas u otra forma poco común y que afectara el normal nacimiento. Mover o sobar la barriga durante el embarazo es una práctica que llena de confianza y prepara a la mujer para el parto y en particular en aquellos lugares alejados de los hospitales, centros de salud y de difícil acceso, donde las parteras se convierten en médicos antes, durante y después del parto y en la asistencia primaria de salud.

En los días próximos al parto continúan los rituales en tres momentos: antes del parto preparan a las mujeres con baños de asiento, de plantas calientes para sacar el frío de la

matriz, cuando empiezan los dolores les dan tomas y/o bebedizos que permita acelerar el parto. Durante el trabajo de parto, los rituales inician principalmente encomendándose a Dios para que todo salga bien, se preparan tomas y/o bebedizos, frotan la barriga y disponen los elementos necesarios según el medio para atender el parto y brindar los cuidados necesarios a la parturienta y al recién nacido, al cual le cortaban el ombligo con tijera, cuchilla y en caso de emergencia se cortaba hasta con rula o machete todo esto desinfectado previamente. De igual forma, en el manejo de la placenta se tenía mucho cuidado para evitar hemorragias y dificultades posteriores de salud. En el posparto se preparan bebedizos o bebidas de varias plantas para limpiar la matriz, vahos (vapores) vaginales, aseo vaginal especial y sahumero para evitar el pasmo y dolores de cabeza entre otras enfermedades, lo cual hace parte de los rituales del proceso de recuperación de la madre durante la dieta o posparto.

Las parteras tiene un alto conocimiento de las plantas y sus propiedades curativas y otras técnicas como oraciones y secretos (cuando las mujeres están tramadas, es decir, que se les dificulta el parto o no pueden parir fácilmente), se tienen en cuenta para tratar a mujeres que hacen uso de la partería para dar a luz o traer a sus bebés al mundo, como línea de especialización de la medicina ancestral/tradicional, de igual manera su amplia experiencia les ha permitido diferenciar dos clases de partos en la atención de maternas: de agua y seco. En el parto de agua se conserva la bolsa del líquido amniótico en su totalidad, es decir, se revienta fuente de manera tardía, lo que ayuda a disminuir la intensidad del dolor de las contracciones. El parto seco es considerado como el más doloroso por la pérdida del líquido amniótico, ausencia de contracciones y la no dilatación del cuello uterino. En caso de dificultad en los partos de cualquiera de las

maternas, son trasladadas al hospital para no poner en riesgo la vida de ellas y de sus criaturas.

También en los partos gemelares o de mellizos, si por decisión de la materna, esta quiere ser atendida en el hospital o en un centro de salud, las parteras igualmente las acompañan, hacen presencia en la sala de partos hasta terminar el proceso, porque se sienten comprometidas y consideran que son responsables hasta la finalizar el parto. Una materna tuvo la oportunidad de ser atendida en su parto de mellizos por tres médicos, dentro de ellos el director del hospital, varias enfermeras y su partera de cabecera. Fue un feliz y normal parto, lo que se reflejaba en la cara de satisfacción del deber cumplido de todos los presentes en dicho parto y las manifestaciones de alegría que compartieron con todas las personas del hospital.

Aportes de yerbateros(as)

El aporte de los yerbateros coincide con la importancia de las personas de poseer los valores exigidos, que las haga merecedoras para ser portadoras de ciertos saberes y prácticas culturales como los de yerbateros, que mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, los papás, mamás, y abuelos(as) experimentados puedan transmitir a sus familiares después de identificar en ellos esos “dones especiales”, capacidades e interés para el oficio. Por ejemplo, ser “responsables”, “muy cultos”, y tener los “dones” para ello, eran unas de las cualidades que se exigían. “cuando mi papá me llevaba al monte me daba a probar las plantas, el me llevaba a todos lados, porque yo tenía la disposición y me gustaba” (Yerbatero 10 de Medellín). Los padres, abuelos(as) llevaban a sus hijos y nietos a los lugares donde curaban a personas de diferentes enfermedades y donde se cultivaban o se encontraban las plantas que utilizaban para tratar las enfermedades diagnosticadas.

Me enseñó mi abuelo desde los 7 años, tengo toda la vida de estar practicando porque me gustó, además me enseñó mi papá, conocí las hierbas desde la azotea porque él las cultivaba en ese entonces. Cuando llegaban los enfermos donde mi papá, quejándose, retorciéndose y el les daba los remedios, ellos se recuperaban después de la bebida” (Yerbatero 10 de Medellín).

Los imaginarios de los yerbateros están relacionados con enfermedades, plantas y tratamientos para remediar los padecimientos de familiares y demás personas de sus comunidades.

Las enfermedades mas diagnosticadas por los yerbateros se agruparon en: infantiles: Mal de ojo, mal de nacimiento, los sietes males en el recién nacido, el pujo de nacimiento.

Dolencias: Dolor de cabeza, de oído, de muela, de estómago. Inflamaciones: El bazo, Fiebre, Papera azul, conjuntivitis, vistas: Terigio, inflaciones e infecciones, colon, la gastritis y sacar los gases, hinchazón de los pies, inflamación y problemas de la próstata. Infecciones: Varicela y sarampión, fuego, hongo, pecueca, mazamorra o pie de atleta, diarrea aguda. Picaduras: culebra (la cobra), escorpión, hormiga negra grande. Insuficiencia venosa: Venas varices. Parásitos: lombrices, para bajar las lombrices de la garganta. Neoplásica: Cáncer. Trastorno del cerebro: epilepsia. Luxación y fractura: descompostura y soldadura de hueso. Disfunción eréctil y esterilidad en la mujer: frialdad o impotencia en el hombre y para la mujer parir. Hepática: hígado. Renal: Riñones. Respiratorias: Gripe y tos. Estrés. Reumáticas: reumatismo. Para limpiar la matriz. Azúcar y colesterol. Detener o parar la sangre. Para el mal y contra. Tabardillo.

Para el diagnóstico del padecimiento o enfermedad se tienen en cuenta los síntomas característicos de cada enfermedad que ya se conocen por experiencia o por lo que dice

el paciente, por ejemplo: fiebres para las infecciones e inflamaciones, malestares en las enfermedades respiratorias, dolencias en algunas partes del cuerpo, medir los dedos gordos del pie para detectar el mal de ojo en los niños(as). Otra forma de detectar las enfermedades es viendo y/o leyendo la orina, que se deposita en un frasco, es llevada al yerbatero/curandero y este la lee entre 8 y 11 de la mañana para diagnosticar la enfermedad y poder recetar los remedios para curarla.

Los tratamientos para curar las enfermedades son principalmente a base de diversas plantas medicinales. Estas son preparadas de diferentes formas, de tal manera que se acomoden a las fórmulas o recetas según el tipo de padecimiento diagnosticado por el médico ancestral, ya sea partera o yerbatero que se enmarcan en el nombre genérico de curanderos como especialistas de las enfermedades específicas que tratan.

Las plantas se utilizan para baños desde la cabeza a los pies, de todo el cuerpo, calentados al calor del sol, baños serenados y “golpiao”, este último se deja caer en la coronilla de la cabeza desde un lugar alto, baños de asiento tibios, vahos o vapores vaginales, calientes o a alta temperatura. La cantidad de agua utilizada para los baños, varía de acuerdo a la medicación, si el baño es total o parcial según las recomendaciones. También se preparan las plantas en emplastos o cataplasmas, sobijos, masajes, ya sean amasadas, machucadas o machacadas, maceradas, molidas y en menor cantidad masticadas para colocarse en la parte afectada del cuerpo. Igualmente las plantas se utilizan ingeridas en tomas, bebidas, bebedizos, agua de pasto u ordinaria como lo recomienda el médico ancestral.

Dentro de las plantas mas utilizadas por parteras y yerbateros y que en su mayoría son de uso común en las terapias, se encuentran: Santa maría boba y de anís, guandú y judía,

matarratón, hierba mariposa, altamisa, toronjil, oravilla colorada, cairita; zarzaparrilla; gualanday; cogoyo de caña brava, bejucos, pronto alivio, san joaquín, matarratón, malva; guácimo, rosas rojas y amarillas, curibano, cáscara sagrada, espadilla, sábila, caléndula, escubilla babosa, caidita, penicilina en rama, salvia, anamú, ruda, albahaca, paico, cidrón y diluvio, hoja de ahuyama, paico, churco, yanten, guandú, granos de maíz, suelda con suelda, desbaratadora y pegapega, manzanilla, yerbabuena, albahaca, sauco.

También se utiliza el botoncillo, alcofa y boldo, riñonera, cola de caballo, pelo de maíz, chinacia, hierba de san juan, verbena, aromáticas, limoncillo, descancel, tallo de caña agria, saúco, nacedero o quiebra barrigo, hierbas amargas, salvia, chuchuhuasa y anamú, hierba sardina, paico, amargosa, pacunda, las 3 gramas (la tacita, la grama grande y la gateadora), la escubilla de anis, celedonia, los tres guácimos el blanco, colorado y bonguita. Todas estas plantas son adquiridas por los médicos ancestrales para los diferentes tratamientos que recomiendan a sus pacientes, en el pueblo o municipio donde viven, en las azoteas donde son cultivadas, en puestos o tiendas naturistas donde se venden y en otros espacio que se les facilita, también las consiguen por encargo con familiares y/o amigos que viajan o viven en el Chocó, para tener mas variedad de todos los recursos herbolarios que permitan atender y curar a los pacientes. Algunos consideran que varias de las plantas utilizadas en sus terapias o tratamientos están en vía de extinción porque ciertas personas no saben sus beneficios y no se preocupan por cultivarlas.

De igual manera, se maneja en los ritos de sanación las oraciones, santiguos y secretos que acompañan algunos tratamientos junto con las plantas medicinales, aromáticas y cortezas de árboles, según se requiera. Así mismo se emplean otros elementos en las prescripciones recomendadas por parteras y yerbateros como diferentes frutas (limón,

piña, ochuva, piña, limón, fresa, manzana roja, papaya, níspero, guanábana, mandarina, naranja), legumbres, verduras, granos de maíz, especias entre otros. También hacen parte de las recetas recomendadas productos de animales (baba de caracol y caracol redondo), miel de abejas; aceites comestibles y especiales; miel de rosas; agua bendita; ceniza de ramo bendito; prenda de oro; botella de balsámica preparada con diversas plantas medicinales, especias entre otros. Además se utilizan otros recursos como sal de glove o sal de Epson, menticol rojo, petróleo, brandy, aguardiente, azul, veterina, de acuerdo al diagnóstico y padecimiento que se debe curar.

Algunos males diagnosticados por los médicos ancestrales no son detectados, ni curados por la medicina occidental, son padecimientos de filiación cultural producto de la cosmovisión del pueblo afrocolombiano, por ejemplo el mal de ojo, mal de nacimiento, los siete males, el pujo de nacimiento. Otras enfermedades si tienen relación con las tratadas por los médicos de hospitales y centros de salud, pero estas no, debido a que como señala la biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana (2009):

El contexto en que estos terapeutas efectúan sus prácticas médicas, imbuidas de una fuerte carga cultural, hace que transformen cada sesión curativa o de diagnóstico en un ritual destinado a potenciar su efectividad. Más aún, cuando la causa de la enfermedad denota filiación cultural (mal de ojo, susto, mal aire, brujería, etc.), que excluye la atención médica institucional. El lenguaje y proceder del terapeuta en la sesión adquiere una mayor carga simbólica, basada en sus propios conceptos de la enfermedad del cuerpo humano y del medio que le rodea.

7.2. Significados y sentidos que atribuyen parteras y yerbateros a la visibilización de saberes y prácticas médico ancestrales.

Los significados y sentidos que una persona o grupo étnico atribuye a algo, están estrechamente relacionados con el concepto de cultura porque ayuda a comprenderse entre sí. En este sentido Austin Millán (2000) sostiene:

La cultura como el sentido de la vida, y como una red, malla o entramado de sentidos [...], le dan el significado a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana, para poder interactuar socialmente y, surge como un producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un ambiente histórico, geográfico/climático y productivo (material e intelectual).

Ese entramado de sentidos que le dan significado a la vida en la interacción y construcción social, está presente en la cotidianidad de los saberes y prácticas de parteras y yerbateros(as), en el interactuar con familiares, vecinos y demás participantes de la comunidad, en su relación médico-contexto-naturaleza y médico-paciente. El médico ancestral, ya sea partera o yerbatero(a), establece una relación directa con la lectura de su entorno y con la naturaleza que le proporciona los recursos necesarios para ejercer su saber y práctica consigo mismo y con otros. En la relación médico-paciente se aporta en primera instancia, el reconocimiento de las partes y la motivación que llevó al paciente a ese espacio como alternativa de salud para el diagnóstico de la enfermedad que posee y método de sanación, a partir de la receta o fórmula con la que espera ser tratado o curar su padecimiento.

Las personas durante su existencia van construyendo un universo de significados, producto de las relaciones con su entorno, con sus semejantes y con los elementos del

medio para la supervivencia, este es el caso de las parteras y yerbateros. Ellos estuvieron impulsados por la fuerza motivadora del deseo para lograr desde sus metas en este campo, contribuir al bienestar del ser humano desde las prácticas de salud, para tener una vida con calidad fundamentada en los valores ancestrales, tanto para ellos, como sus familias y comunidades. Todo esto en función de la misión y visión del proyecto de vida que se ha propuesto cada persona, disponiendo los medios para lograrlo con el descubrimiento de significados y sentidos de cada elemento que interviene en ese proceso, para trascender a partir de los aspectos mas sencillos impregnados de emociones, deseos y sentimientos durante la búsqueda de significados y sentidos en y para la vida, en los objetos, en la cotidianidad en busca del bienestar de las personas, que de cuenta de su sentir y pensar como algo característico del ser humano, con actitud reflexiva, observadora y autocrítica para el cambio.

Pues, el ser humano está dotado de una mente como brújula que lo orienta y direcciona, con la tendencia de estar en una permanente búsqueda del conocimiento cuestionando y analizando la realidad, dentro de lo cual se van estableciendo categorías según el nivel de importancia de aspectos y significados que han de interpretarse de acuerdo a las intenciones y esquema de comprensión de las personas, que dan trascendencia a situaciones de la vida sean relevantes o no.

Esos significados que para las personas tienen los elementos y aspectos de la vida, van construyendo sentido y razón de la existencia en las acciones, en las cosas, en la dinámica y cambios, según los intereses, motivaciones y metas que se tracen las personas. El sentido se sitúa en un proceso de enseñanza-aprendizaje permanente, que va

evolucionando a raíz de las decisiones y elecciones que se tomen en y para la vida, en el caso de las parteras y yerbateros(as) decidieron buscarle y encontrarle sentido a la vida a través de sus prácticas médicas ancestrales y del servicio que prestan a las familias, comunidades y poblaciones en general que se benefician de ellas como parte de su sistema de salud construido socio-culturalmente. Tanto parteras y yerbateros como los beneficiarios de sus prácticas les encuentran sentido a lo que hacen, basados en su sistema de salud, los médicos con su capacidad de servicio a la comunidad prestándole apoyo de manera preventiva, curativa y de bienestar de acuerdo a las creencias y tradiciones, pues consideran que esta forma es natural, positiva y saludable.

Se encuentra sentido y significado en el sistema de salud afrocolombiano en cada saber, conocimiento, práctica, técnicas, elementos curativos (plantas, frutas, oraciones, secretos, rezos, santiguos, baños entre otros.), procesos, procedimientos, diagnósticos, fórmulas, en la relación médico-paciente, en las recomendaciones médicas y percepción de las mismas. También se encuentra sentido en los contextos culturales de aplicación que aportan un sinnúmero de elementos e instrumentos en la funcionalidad de estos saberes y prácticas, fundamentales para miles de personas en los diversos contextos donde se han recreado y perpetuado en el tiempo y en el espacio, aun bajo la presión y desconocimiento a que han sido sometidos históricamente. Todo esto ha demostrado la creatividad, capacidad de servicio y de adaptación al cambio por parte de los médicos ancestrales y de los beneficiarios en los respectivos lugares que habitan, favoreciendo la salud del pueblo afrocolombiano y del resto de la sociedad mediante relaciones con su contexto.

Es en esas relaciones y recursos del contexto que se encuentra tanto un sentido como

significado en el marco de creencias y tradiciones, en correspondencia con las orientaciones y tratamientos, uso de plantas medicinales, técnicas, formas y procedimientos curativos, los cuales hacen parte de la identidad cultural del yerbatero y de sus pacientes, como se describe en el Diccionario enciclopédico de medicina tradicional mexicana (s.f) es “un factor esencial en la estrecha relación médico-paciente, haciendo imprescindibles sus servicios en la curación de padecimientos, en particular los que no pueden ser tratados a la luz de otras prácticas médicas, ajenas a su propia terapéutica” y, al paciente le permite estar en permanente conexión con su cosmovisión y búsqueda constante de respuestas que no solo le proporcionen bienestar físico, sino también, espiritual para mantener el equilibrio y armonía del ser y de este con su entorno.

La identidad cultural del yerbatero, la conexión del paciente con su cosmovisión, el equilibrio y armonía del ser y de este con su entorno, se da gracias al sentido y valor emocional que tienen los saberes y prácticas médico-ancestrales para quienes los realizan, los viven y los han tenido como legado, medio de vida, salud, aprendizaje de valores sociales y culturales, haciéndolo mas consciente de la estructura social en la que están insertos como personas y que hacen parte de una colectividad, comunidad o grupo étnico y en el cual es aceptado, según reglas establecidas, referentes simbólicos y sistema de valores compartidos, llenándose de sentido y significado no sólo en el campo personal, sino además, en el colectivo, teniendo en cuenta como plantea Geertz (1987):

Creyendo[...]que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Todos nacemos en comunidades de vida que

son además comunidades de sentido porque nos va a dar instrumentos para dar sentido a la realidad de nuestro entorno. "En las comunidades de vida se presupone la existencia de un grado mínimo de sentido compartido [...] la mayoría de las comunidades de vida, a través de distintas sociedades y épocas, anhelan alcanzar un grado de sentido compartido que se sitúe de algún modo entre el nivel mínimo y el máximo (p.20)

Referente al grado de sentido compartido, las parteras y yerbateros(as) consideran de gran importancia la visibilización y enseñanza de sus saberes y prácticas médico ancestrales en espacios de educativos, para crear conciencia del valor y trascendencia que estos han tenido en el cuidado de la salud, la vida y en la sociedad, por lo que ven conveniente impulsar el reconocimiento y enseñanza de estos, por supervivencia, para salvar una vida y mantener la salud de las personas de la comunidad o medio donde se vive porque los médicos, hospitales y centros de salud no estaban cerca, ya que en algunos lugares "solo era Dios y hierbas" (Partera 2 de Turbo). "Es bueno que las nuevas generaciones sepan y aprendan a curar a sus hijos con las hierbas" (Partera 4 de Medellín).

Los participantes del presente estudio ven con buenos ojos la continuidad de su legado médico ancestral entre las actuales y futuras generaciones, para que estas los sigan llenando de sentido y significado, teniendo en cuenta, según Millán (2000) que:

"El concepto de sentido es subjetivo, y el sentido de algo se compone de significados diversos y simultáneos, de manera que, encontrar el sentido de algo consiste en descubrir el conjunto de significados simultáneos que ese algo tiene para el grupo de gente que lo vive". Se puede encontrar significado en las cosas materiales, en los hábitos y reglas de la

vida en sociedad, en la semántica de las palabras durante una interlocución, en los referentes simbólicos, en el conjunto de principios y valores de construcción colectiva y al servicio de una comunidad y sociedad, útiles en la convivencia y comprensión al interactuar en los diversos roles que le ocupa.

Para el caso del presente estudio, fue importante resignificar los sentidos de los saberes y prácticas médicas ancestrales dado que en palabras de Millán (2000):

Estos conjuntos de significados son los que dan sentido a la vida cotidiana, al mismo tiempo que proporcionan la identidad cultural de cada uno de los miembros del grupo humano que los comparte, porque su observancia identifica a cada uno como miembro de un grupo determinado”.

Los portadores de estos saberes y prácticas consideran fundamental la enseñanza de los cuidados primarios de salud en las escuelas, cómo atender un parto para salvar vidas, cual es el uso de las plantas y otros insumos que pueden ayudar a preservar la salud en las casas, en los hogares y que no se esté yendo a los hospitales y centros de salud por cualquier cosa, porque de acuerdo a una participante “hay padecimientos que no lo requieren y que pueden ser tratados con remedios caseros, con lo que se aprendió de padres, madres, abuelos y tíos, se sabe que son remedios buenos, efectivos y además no se pierde la tradición ancestral” (Yerbatera 9 de Medellín).

Las parteras y yerbateros piensan que sus saberes y prácticas son una huella y un sello de identidad que mantienen las creencias y tradiciones para ilustrar a las nuevas generaciones, mantenerlas conectadas con sus ancestros, sus antepasados y formas curativas que han beneficiado la vida y la salud de innumerables personas, familias, poblaciones y descendencias, en interacción con la naturaleza. Ha sido una interacción

que les ha ayudado a los participantes a descubrir técnicas y procedimientos como forma de practicar y demostrar su conocimiento en beneficio de un sin número de personas en diferentes escenarios ya sean rurales y/o centros urbanos, lo que se puede validar como epistemología otra con enfoque étnico a tenerse en cuenta como parte de la ciencia.

En los centros urbanos como escenario del presente estudio, también se gestan grandes problemáticas, debido a la migración y desplazamiento permanente en diferentes lugares del país por circunstancias diversas, que también merecen valorarse como insumos para futuras investigaciones. Hay que reconocer que como Medellín y Turbo muchas ciudades albergan cantidades de personas, no solo en condiciones de desplazamiento, sino por considerarlos lugares estratégicos o motivados por intereses personales que les ayuda a cumplir con las metas propuestas.

Existe una gran preocupación de parteras y yerbateros(as) para que sus saberes no se mueran o extingan con ellos. Es una preocupación que también comparte la investigadora, ya que durante la preparación del trabajo de campo llegaron a faltar 3 de ellos (parteras y yerbateras) y el contacto (hermana de la investigadora) en Turbo decía: “vas a dejar que todos se mueran y te vas a quedar sin trabajo de campo y sin evidencias”, lo cual motivó a visitar los escenarios de investigación tan pronto fuera posible y crear condiciones para el acercamiento y acceso a los participantes de las diferentes comunidades.

Los jóvenes deben saber que todas las plantas son medicinales y se pueden aprovechar, conocer sus propiedades, para que sirven, y así poderlas utilizar adecuadamente como lo hacían las madres, padres y abuelos, “las plantas tienen propiedades muy buenas que si uno sabe aplicar obtiene muy buenos resultados” (Yerbatero 10 de Medellín), porque todo lo que se aprende se puede necesitar en

cualquier momento. “Es importante enseñar lo que uno sabe pero los jóvenes... no quieren aprender. En mi tierra no conocía un médico a los 9 años; moriría tranquilo de que alguien aprendió algo de mis saberes, no saben la grandeza de las plantas” (Yerbatero 10 de Medellín).

7.3. Contextos culturales y función social de los saberes médicos ancestrales

Los contextos culturales son todos aquellos elementos (materiales, simbólicos, espirituales entre otros), que forman parte del entorno que tiene sentido y significado en la vida de un grupo étnico, y que le permite a través del desarrollo de sus saberes y prácticas tejer cultura y conocimientos como huella de la rutas recorridas y a recorrer por las nuevas generaciones, en especial las afrocolombianas y demás participantes del presente estudio, apoyado en las prácticas médico ancestrales de parteras y yerbateros como aporte a la CEA.

La función social está relacionada con el quehacer de parteras y yerbateros como médicos ancestrales con su contribución de velar por la protección de la vida y la salud en las personas de su entorno o comunidades, en una clara relación de interculturalidad ya que no solo asisten a personas afrocolombianas, sino además, a las de otros grupos étnicos con las cuales mantienen una relación médico-paciente y de hermandad. El tipo de función desempeñada en un contexto cultural está determinado por variables que establecen los roles de cada persona en su grupo étnico y/o comunidad por ejemplo, una mujer además de ser partera puede ser, yerbatera, curandera, rezandera; un hombre puede ser yerbatero, curandero, sobandero. El papel de partera predomina mas en las mujeres y, en los hombre es más recurrente el de yerbatero/curandero, aunque no es el caso de los participantes de este estudio porque predominan mas las mujeres que los hombres tanto

de parteras como yerbateras/curanderas.

Los contextos culturales y función social de parteras y yerbateros para poner en práctica sus saberes, son el espacio familiar, comunitario y social. En el contexto familiar llevan a cabo las prácticas en su propio hogar, cuando se diagnostican y recetan ellos(as) mismos según los malestares o síntomas que presenten, aunque si los síntomas persisten van al médico, por ejemplo, dos parteras atendían sus propios procesos de parto y le daban los cuidados necesarios al recién nacido. Las parteras y yerbateros también trataban y tratan a familiares como hijos(as), sobrinos(as) entre otros.

En el contexto comunitario, los médicos ancestrales (parteras y yerbateros) atendían y atienden a cualquier público, sin importar la edad, etnia o color, solo tienen en cuenta la solicitud de sus servicios quienes los requieran, crean en la medicina ancestral/tradicional y, comparten el espacio geográfico, ya sea cercano o que se tenga interés de utilizar otra forma de medicina diferente a la occidental, una más natural, basada en las creencias y tradiciones del pueblo afrocolombiano, e incluso de otras culturas que han acompañado milenariamente a las diferentes generaciones de diversas sociedades.

Las parteras asistían a mujeres blanco-mestizas, chislapas (apelativo para cordobeses residentes en Urabá), “cholas” o indígenas y negras o afrodescendientes. Para los yerbateros/curanderos tampoco había distingo de etnia, ni colores para asistir en la enfermedad, a todos se trataban y se tratan por igual, sin diferencia alguna, consideran que se lo merecen por el solo hecho y derecho de ser personas.

El espacio donde se atendía a parínderas o parturientas era su lugar de residencia, su hogar, con todos los elementos necesarios a la mano, si era conveniente se llevaba al hospital para evitar posibles complicaciones. Sin embargo, pocas de estas fueron

remitidas a los hospitales por las parteras, ya que dentro de los rituales, el principal de ellos, era encomendarse a Dios para que todo saliera bien, y el parto llegaba a feliz término.

Los escenarios geográficos donde los participantes ponían y ponen en práctica sus saberes como parteras y yerbateros con el fin de asistir a enfermos y parinderas, están relacionados con los espacios que habitan donde han permanecido la mayor parte del tiempo, lugares cercanos, municipios vecinos y unos pocos en sus lugares de origen donde fueron iniciados.

Algunas parinderas y demás enfermos fueron atendidos en Santa María de Panamá; en el departamento de Antioquia: municipios de Dabeiba, Mutatá (Pavarandó, Pavarandocito, Caucheras, Villa Arteaga), en la región de Urabá en los municipios de chigorodó, Necoclí (Totumo y otros), Arboletes (Las Changas, Zapata), Turbo, en todos sus barrios y algunos corregimientos, en Medellín (barrio Centro, Belencito, El corazón, la Torre, Colinas de Enciso entre otros); en el departamento del Chocó: Cacarica y sus alrededores (Cacarica, la Raya, la Travesía, Perancho, Peranchito, el Limón), Bajo Atrato, Condoto. En la actualidad en las rutas geográficas de los contextos culturales se encuentra vigente las de los departamentos de Antioquia (Medellín y Turbo) y Chocó.

La atención ha trascendido el contexto familiar y comunitario, de esta manera se ha hecho uso de la comunicación oral para formar una red que mantenga enterados a otros, sobre la atención y el cuidado de los recién nacidos en cuanto al tratamiento de enfermedades de filiación cultural y de la cosmovisión afrocolombiana, como el mal de ojo, el mal de nacimiento, los 7 males, el pujo entre otras, que no son curadas por la medicina occidental, sino con hierbas, otras técnicas y procedimientos, permitiendo que

familiares, amigos le cuenten a otros sobre los médicos ancestrales de Turbo para que acudan a ellos y así puedan mejorar la salud de sus hijos. En este caso, diferentes personas no solo de Urabá, sino procedentes de otros lugares como Barranquilla, Cartagena, Cali y Medellín buscan a parteras y yerbateros con el deseo de ver a sus hijos sanos y salvos de cualquier enfermedad o padecimiento; estas personas no escatiman en gastos para obtener el tratamiento o cura.

En los niños pequeños hay unos que a los 3 años les dice chigualo cuando se cree que están muertos por ataques de lombriz por ejemplo: “A los niños de 1 a 3 años les dicen chigualo y cuando mueren de lombriz dicen que no están muertos, les hacen remedio y vuelven a vivir. Con el ataque de lombriz pueden durar en coma hasta 24 horas y con los remedios se revive al niño (Yerbatera 9 de Medellín).

La función social de los saberes y prácticas médico ancestrales de parteras y yerbateros ha sido, contribuir al bienestar de la sociedad, velando por la vida y la salud del pueblo afrocolombiano y demás personas que hacen uso de este medio para dar a luz a sus hijos, prevenir y superar cualquier tipo de padecimientos ya sean infantiles, dolencias, inflamaciones, infecciones, picaduras, insuficiencia venosa, parásitos, cáncer, trastorno del cerebro, tabardillo, luxaciones y fracturas, disfunción eréctil y esterilidad en la mujer, problemas de próstata, enfermedades hepáticas, renales, respiratorias, reumáticas; estrés, detener o parar la sangre; mal y contra. Todo esto apoyado en su espiritualidad, creencias, costumbres y tradiciones que hacen parte de la cosmovisión que les permite reconocer y hacer lectura de su realidad para analizarla, comprenderla a la luz de su propia existencia y poder transformarla en bien de la humanidad y de su comunidad específica, debiéndose a ella.

Algunos pacientes que hacen uso de la medicina ancestral para su sanación consideran que es el mejor medio para tratar sus quebrantos de salud porque es mas efectivo, le tienen mas fe y es mas saludable porque de las plantas es que saca la medicina química, por lo tanto prefieren tratarse con medicina natural hasta que sea posible y no se presente ninguna complicación que requiera de la medicina occidental. Además, los tratamientos naturales hacen parte de las creencias de este pueblo étnico por haber sido una forma de supervivencia ancestral de data milenaria y utilizada como legado y recurso por innumerables generaciones, recreándose en diferentes contextos. Estas formas curativas ancestrales se han logrado gracias a la espiritualidad vivida y experimentada de acuerdo con la cosmovisión del pueblo afrocolombiano, en conexión con el entorno, en esa relación afro-naturaleza, que le ha llenado de energía para vivir y potenciar cada aspecto de la vida que le dota de sentido, en todos los momentos que comparte en familia, en comunidad, en sociedad, con la esperanza de vida y de salud otorgadas por las plantas, en una unidad sagrada entrelazada fuertemente con las palabras que se expresan en secretos, oraciones y en la fe hacia un ser superior que les guía y les ilumina en la atención y tratamiento de sus pacientes.

La relación médicos ancestrales-pacientes se ha dado dentro de la familiaridad, la amabilidad, confianza y respeto. Los médicos han sido muy sensibles a las situaciones de salud que estos viven, han demostrado mucho compromiso, dedicación y deseos para ayudarles a superar las dificultades en este campo. Se puede decir que comprenden la situación y se han puesto en el lugar del otro, se han preocupado por ayudar a mantener su bienestar no solo con la atención médica, sino además, espiritual y manteniendo un equilibrio emocional, donde se conjugan elementos que armonizan la sanación del

paciente desde su primer contacto visual con el médico ancestral. Los pacientes demuestran agrado y satisfacción por la atención que han recibido, poniéndole mucha fe a los tratamientos que les proporcionan. Todo esto se ha desarrollado dentro del sentimiento de empatía poniendo en juego la afinidad, conexión e identificación con la otra persona, despertando la solidaridad y la comprensión de la situación que vive el semejante. Se mira con actitud positiva tanto la atención al paciente como el tratamiento que este va a seguir para su mejoría y sanación, proceso que se logra con varias visitas al médico, hasta entablar en algunos casos un vínculo de amistad, acompañamiento y motivación a aquellos que atraviesan un mal momento.

Una de las parteras en determinado tiempo atendió 17 partos en cierto mes del año 1986, además 20 partos de gemelos y 19 de mellizos. “Me tocaron partos difíciles, partos de primerizas, de placenta previa, preclancia, niños atravesados, de nalga, y siempre los acomodaba para que vinieran bien, con el favor de Dios”, (Partera 2 de Turbo). Otra atendió unos 600 partos aproximadamente, en la región de Urabá: en Necoclí, Turbo, Currulao, Nueva Colonia, Rio Grande, Apartadó, Chigorodó y luego en María la Baja, Cartagena (Partera 3 de Turbo).

Según las parteras de Turbo existe una estrecha relación entre ellas, las enfermeras y los médicos del hospital. En el año 1986 se inició una capacitación de 87 parteras en el SENA de Apartadó, “para ejercer su cargo como las que les seguían el rastro a los médicos, donde los médicos no pudieran ir, íbamos nosotras, las parteras” (Partera 2 de Turbo). De lo cual se evidenció con los respectivos diplomas que le entregaban a cada una de ellas, “Tengo 5 diplomas, 4 del hospital Francisco Valderrama de Turbo y 1 del hospital de Apartadó, por antigüedad o porque era la más vieja atendiendo los partos y

porque no se me murió ninguna parindera” (Partera 2 de Turbo).

La función social también se enfoca en el intercambio y apropiación social del conocimiento por parte de las personas que con ellos comparten, ya sea en la transferencia de sus saberes o en las relaciones que establecen médico-paciente, debido a que creen en esa forma curativa y confían en que con ella se van a sanar, a curar o a mejorar en su salud, estableciendo una relación de enseñanza aprendizaje basado en las creencias y tradiciones.

7.4. Formas de preservación y transmisión.

Algunas parteras y yerbateros(as) preservan sus saberes con la lectura todas las noches y en diferentes momentos, porque esta les permite fortalecer sus conocimientos, recordarlos fácilmente para que no se olviden, por eso algunos de ellos han comprado libros de medicina natural o sobre el uso medicinal de las plantas para enriquecer sus conocimientos. También se atreven a buscar otros yerbateros más experimentados para capacitarse, por ejemplo:

Yo fui al putumayo donde un indígena a mejorar mis conocimientos para aprender a dosificar los gramos de plantas y de otros recursos que debía utilizar, porque el abuelo lo dejó a uno medio, y aprendiendo la cantidad, la medida es mas efectivo el tratamiento (Yerbatero 10 de Medellín),

Otra forma de salvaguardar sus saberes es anotar las cosas para poderlas conservar, porque hay momentos que se les puede olvidar y de esa manera las recuerdan con mayor facilidad; también les ayuda a mantener sus saberes las prácticas de los mismos con la trasferencia a familiares (aunque sean pocos) y personas interesadas, con diferentes personas que atienden y tratan porque eso les permite mejorar y adquirir mas experiencia.

En relación con la transmisión de saberes, se da en tres sentidos:

7.4.1. Personas cercanas.

En este caso existe la problemática que la transferencia no se ha venido dando en jóvenes, hijos y demás familiares. La falta de transferencia de los saberes médico ancestrales de parteras y yerbateros, es algo que ha venido afectando esta tradición porque se infiere que no van a existir o serán pocos los posibles relevos generacionales que puedan mantener y practicar esta costumbre, porque los hijos, nietos, sobrinos y jóvenes, entre otros, no tienen disposición de aprender y no han valorado la trascendencia de este importante saber como parte de la preservación de la vida y cuidados de salud.

En su mayoría las parteras y yerbateros sostuvieron que a los jóvenes no les gusta, no quieren aprender y no les interesa esto, se presentan como ejemplos algunos testimonios: “a los que les gusta, aprenden viendo, para curar a sus hijos” (Partera 1 de Turbo).

“Ninguna de mi familia ha aprendido a partear. Los hijos debieron interesarse por aprender pero ninguno quiso, les daba miedo...si una de mis nietas quiere aprender les enseñaba pero son muy asquientas y por eso no aprenden” (Partera 3 de Turbo)...

Solo una partera de Turbo, expresó: “Yo le transmito mis saberes de partera y otros remedios a mi hija, le enseñé a partear, los bebedizos, rezos, santiguos para sus hijos” (Partera 2 de Turbo).

“No le he enseñado a nadie porque ninguno me dice que quiere aprender, nadie está interesado, no se han puesto a que les enseñe”. “Las personas que quieren son las que deben aprender, porque “si yo no tengo hambre que voy a buscar fogón”. “Tiene derecho de aprender el que tenga interés porque el que no lo tiene para que se le va a enseñar”

(Yerbatero 1 de turbo).

Es importante enseñarlo pero los jóvenes lo creen a uno bobo y no quieren aprender. No se ve la necesidad de enseñarle a alguien que no quiera, de pronto se enseña cuando a los hijos les guste aprender; si se puede enseñar sería bien porque es un ejemplo para ellos (Yerbatero 10 de Medellín).

7.4.2. Personas particulares o externas.

Se da especialmente con allegados y vecinos que gocen del aprecio de parteras o yerbateros/curanderos mas experimentados y que ven en ellos el “don” de curar, el interés, la actitud, así como las cualidades que se requieran para realizar el oficio y la capacidad de servicio a la comunidad.

7.4.3. Trasferencia de saberes a instituciones.

Se presenta con el hospital de Turbo, donde las parteras enseñan a través de charlas, conversatorios y explicaciones sus saberes y prácticas a enfermeras y médicos en horarios acordados por las partes.

Tres parteras (Partera 1, 2 y 3 de Turbo) dijeron compartir sus saberes con el personal del hospital de Turbo, les enseñan a enfermeras y una de ellas tanto a enfermeras como a médicos, por medio de conversaciones, charlas, explicaciones. Después de dejar de ir al hospital, ellas continúan en contacto con este porque “nos llamaron para que en nuestras casas les enseñemos y expliquemos el uso de las plantas a las enfermeras y a los médicos, entre 3 y 4 horas y durante tres días seguidos y también en otros muchos momentos”.

“Le enseñé a unas enfermeras para que aprendieran y ayudaran. Muchas enfermeras me han venido a buscar para que les enseñe” (Partera 1 de Turbo).

“Yo misma me entregué o me ofrecí al hospital hasta los años 60, en el hospital

reciben parteras hasta los 59 años. Pero en caso de emergencia asisto a alguien y la llevo al hospital” (Patera 3 de Turbo).

El medio para los médicos ancestrales transferir estos conocimientos es en forma verbal y por texto escritos, los cuales han guardado y guardan como reliquia y se los facilitan a los interesados para que lean y aprendan. “Este saber se enseña o se transmite a través de los libros que se tienen para que la persona estudie” (Yerbatero 1 de Turbo).

7.5. Comprensión de Imaginarios de parteras y yerbateros

El término imaginario hace referencia evidente a ‘imagen’ e ‘imaginación’ (Lizcano s.f).

Desde el punto de vista social, el imaginario “está formado por un conjunto de relaciones imagéticas que actúan como memoria afectivo-social de una cultura, un substrato ideológico mantenido por la comunidad” Lizcano (como se citó en Martínez, s.f). Para Martínez (s.f) el imaginario social se trata de una producción colectiva, ya que es el depositario de la memoria que la familia y los grupos recogen de sus relaciones con lo cotidiano. Este se traduce en símbolos, alegorías, rituales y mitos, que plasman modos de ver el mundo, modelando estilos de vida y comportamiento y particulares formas de ver y entender el mundo con lo cual lo preservan o generan cambios.

La conceptualización de los autores sobre imaginarios, permite relacionar esta con las imágenes o imaginación, el entramado de interrelaciones que se establecen en una comunidad, como parte de una construcción de memoria colectiva para leer, entender y transformar su realidad según la necesidad y búsquedas de respuestas. Desde este punto de vista las parteras y yerbateros han producido históricamente imaginarios colectivos en torno a la preservación de la vida y cuidados de la salud de familias, comunidades y

sociedad en general, aplicando su creatividad con la articulación de diferentes elementos de la naturaleza, culturales, creencias, espiritualidades, tradiciones entre otras, relacionados con los saberes y prácticas médico ancestrales, llenando de significados y sentido la realidad que viven, la forma como perciben la relación salud/enfermedad y formas curativas, en otras palabras, diagnósticos, prevención, tratamientos y recuperación.

Los imaginarios sobre formas curativas de parteras y yerbateros alimentados de sus saberes y prácticas médico ancestrales les ha permitido proteger la vida, mantener la salud para superar las distancias de hospitales y centros de salud de difícil acceso, pues han recreado los conocimientos en sus contextos para beneficiar a sus familias y comunidades que requieren ser atendidos, o que buscan la sanación de algún padecimiento. Los imaginarios para (Martínez, s.f) “se nutren de una base de conocimientos y prácticas sociales establecidas y de la capacidad cognitiva de imaginar y recrear. Se reproducen a partir de factores simbólicos como la tradición, la rutina o la memoria histórica”.

Todo ello ha prevalecido desde los saberes y prácticas médico-ancestrales milenariamente y ha estado presente en múltiples generaciones como una tradición ancestral que ha ayudado desde el contexto de las comunidades a proteger la vida y el bienestar físico y psicológico dentro su sistema comunitario de salud. Es una invitación a reconocer y comprender no solo la diversidad desde el punto de vista étnico, sino otras formas de producción de conocimiento, otras epistemologías que subyacen en las culturas de las diferentes poblaciones, de los que hacen parte los saberes y prácticas de parteras y yerbateros considerados en sus comunidades como especialistas de la salud. Desde la perspectiva del reconocimiento y la inclusión de estas prácticas ancestrales y milenarias,

se propone sean visibilizadas y comprendidas, por su trascendencia social, con la misma importancia y valoración de otras culturas y otros elementos simbólicos afrocolombianos más aceptados y apreciados, por estos haber contribuido en la búsqueda y construcción de sentido a través del cuidado de la salud y protección de la vida.

Es un llamado a la sensibilización, reconocimiento y comprensión del aporte que han hecho las comunidades afrocolombianas en el campo de la salud, en la atención primaria no solo de personas de su etnia, sino de todos aquellos que se han beneficiado en diferentes contextos y momentos de sus formas de sanación. Pues los antepasados con todos los antecedentes de marginación de sus saberes y prácticas curativas que vivieron durante la esclavización, lograron mantenerlos a salvo para convertirse en legado de diversas generaciones, gozando de la credibilidad tanto de aquellos que les han dado continuidad al saber desde aprendizajes y prácticas como de los que utilizan este medio como alternativa terapéutica de sanación.

Las parteras y yerbateros forman un inestimable recurso en el cuidado de la salud y protección de la vida, porque ayudan a leer otra realidad y comprender otras formas de concebir las relaciones prevención/cuidado; salud/enfermedad, las maneras de supervivencia y protección, construcción y fortalecimiento de la identidad de las poblaciones. Son elementos que hacen parte de la cultura y desarrollo de un pueblo y que merecen la estima para establecer un diálogo de saberes desde la perspectiva intercultural entre los saberes populares y el sistema de salud oficial, que permita superar desde la inclusión y el reconocimiento la invisibilización de los mismos.

Se pretende que todos y todas reconozcamos y comprendamos esta contribución de parteras y yerbateros como fuente significativa de vida y de riqueza curativa sin asomo de

extrañeza, que se valore como parte de la cultura, como elemento simbólico de la vida personal, familiar, comunitaria y social. Es una práctica recreada en diferentes contextos, que ha ayudado a fortalecer la autonomía del pueblo afrocolombiano y ha aportado en la construcción de comunidad, ciudad, país y tejido social. Ello debe propiciar cambios profundos en la sociedad para un verdadero reconocimiento y aceptación de otros saberes y prácticas populares como epistemologías otras que permitan dar a conocer la forma como asumen las comunidades el conocimiento, cómo lo producen, cuáles son las técnicas y procedimientos para ello, pero además cómo ha sido validado por ellas y por diferentes personas de diversas poblaciones beneficiarias de los mismos.

La CEA como estrategia educativa y su enfoque intercultural ha de aportar a la comprensión de los imaginarios de parteras y yerbateros, ya que como plantea Austin Millán (2000), este:

Puede ser un compromiso de actos individuales, porque la cultura está en la mente y tiene que ser la mente de alguien, pero es comprensión cultural acerca del otro (los otros), como un ente colectivo, sólo cuando es asumido como significación colectiva; es decir, cuando la comprensión del otro (grupo B) es parte de la malla de significados compartidos que dan sentido a lo cotidiano en el grupo A [...]. “La comunicación intercultural se produce sólo cuando uno de los grupos, o ambos, comienzan a asumir los significados del otro”, esta se vuelve mas profunda cuando se van conociendo mas elementos significativos de la cultura del otro (p.3)

La comprensión de los imaginarios de parteras y yerbateros ha de ser un compromiso de cada persona que hace parte de un grupo étnico, de una cultura y de una sociedad, que le permita tomar conciencia de los significados, sentidos y aportes del componente

médico-ancestral afrocolombiano, que no ha hecho otra cosa que beneficiar a múltiples generaciones de la propia etnia y de otras. Solo mediante la comunicación y/o el diálogo intercultural en la interacción de los imaginarios de cada cultura con horizontalidad, sin prejuicios, estigmatizaciones, ni jerarquías de poder, se puede hablar de relaciones interculturales, en aras de la equidad y justicia social, como necesidad sentida de muchos académicos, investigadores y diversos sectores de la sociedad y en especial de los participantes e investigadora de la presente investigación en el marco de la CEA.

7.6. Contribución de la CEA a la reinterpretación de los saberes y prácticas médico ancestrales y a la construcción de interculturalidad

La educación permite la transferencia de la cultura, saberes y mantenimiento de la memoria colectiva de una sociedad entre las nuevas generaciones, las cuales se convierten en depositarias de diversos conocimientos a lo largo de la vida, tanto por su proceso de formación como por las distintas construcciones y manifestaciones culturales. En este caso, la educación también es el medio de trasmisión de la cultura de las costumbres, saberes y prácticas, formas de ser, rituales, vestuarios y normas de comportamiento, por lo tanto, para el presente estudio, dentro de las costumbres y tradiciones también se encuentran las formas curativas de parteras y yerbateros con sus técnicas y rituales de sanación, por lo que, el proceso educativo puede ser, también, la vía de transferencia y preservación de los mismos no solo desde contextos comunitarios sino también escolarizados.

Para ello se requiere de la reflexión permanente sobre las nuevas significaciones que surgen de la dinámica cultural en el marco del reconocimiento de la diversidad étnica y pluricultural del país, apoyados en propuestas educativas pertinentes y reivindicativas

como lo es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA. El desarrollo de la CEA está llamado a articular perspectivas que llenen las expectativas del pueblo afrocolombiano para educar a la sociedad, a partir de la exploración, sistematización y visibilización de conocimientos y prácticas existentes en las comunidades, que permita un diálogo de saberes y relación educación formal/saberes comunitarios, para fortalecer el currículo y valorar los conocimientos populares producidos por las comunidades.

Dada la estigmatización que en el devenir histórico han sufrido las formas curativas desde la época colonial, la CEA es un medio para releer, reinterpretar y resignificar los saberes y prácticas de parteras y yerbateros(as), como una valiosa contribución a la concepción de vida, salud, enfermedad y a la relación que tienen las personas afrocolombianas con sus contextos.

Desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros, requiere replantear las propias prácticas pedagógicas y así como el currículo, en las actuales condiciones sociales que rodean a la infancia y juventud en nuestras comunidades multiculturales y con predominancia Afro, lo cual se constituye en un verdadero reto. El mismo alcanza unas proporciones complejas de dimensionar, si se toma en cuenta que muchos de los docentes que orientan procesos formativos en las instituciones educativas ubicadas en contextos de pobreza y marginación, pero a la vez multiculturales con clara población afro; fueron formados en un contexto socio político e histórico, en el cual la predominancia de las prácticas pedagógicas y el diseño curricular eran y aún siguen siendo excluyentes, distan de las de carácter incluyente e intercultural que hoy deben promover y asumir y la cátedra es una excelente vía para ello; por cuanto no han sido parte de su vivencia y tanto en

percepciones, concepciones como en prácticas difieren de las pautadas por las regulaciones en educación. Estas plantean ser desarrolladas para grupos que particularmente han sido excluidos del sistema y que hoy bajo un discurso colonizador y revestido de falsa democracia se presume deben ser incluidos, sin una clara política que involucre al Estado o con unas reales condiciones para su desarrollo, tampoco importa como se asume la educación intercultural y que ha significado carga para quienes la impulsan, negando de alguna manera, que ello es lo que permite otorgar a la práctica pedagógica matices tan diversos como los que se hallan en las expresiones diversas de la población escolar que atienden.

La CEA no solo pretende desarrollar y resaltar los referentes culturales afrocolombianos y los aportes de la misma a la sociedad, sino también, contribuir a la construcción de diálogos de saberes e intercambio de bienes culturales basados en la perspectiva intercultural donde interactúen el saber popular o comunitario y el formal o profesional como complemento fortalecedor del campo educativo y de la salud, a partir de los saberes y prácticas médicas específicas de este grupo étnico utilizadas como formas de salud preventiva, terapéutica y curativa con recursos de la naturaleza y del entorno, recreando, reconstruyendo y resignificando sus imaginarios de manera permanente, que requieren ser reconocidos y valorados como elemento enriquecedor de la CEA, del currículo y de la identidad, en el marco de la diversidad y de la cultura afrocolombiana, que ha tejido conocimiento, sociedad, vida, salud y solidaridad a través de la historia y saberes y prácticas médico-ancestrales.

El desarrollo de la CEA desde la perspectiva de parteras y yerbateros es un escenario propicio para lograr la sensibilización de la comunidad educativa y el resto de la sociedad,

sobre la toma de conciencia del fundamental aporte afrocolombiano en la defensa de la vida y cuidados de salud en diversos momentos históricos, contextos y poblaciones. De lo cual la educación y sus agentes educativos no deben ser indiferentes a tan importante reto, en especial los docentes comprometidos con los cambios culturales y curriculares por la dinámica social actual.

Ese compromiso de los docentes debe estar en consonancia con el impulso de propuestas pedagógicas que permitan un mejor entendimiento consigo mismo, con los otros y con el medio que los rodea. Una de esas propuestas es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el enfoque intercultural que ella plantea, por cuanto pretende un reconocimiento y valoración equitativa de los bienes culturales y una interacción horizontal de sus protagonistas, sin la predominancia de las relaciones de poder, ni las jerarquías que degraden la condición humana y su calidad de vida.

La interculturalidad planteada desde la CEA es una acción restaurativa para convertir unas relaciones históricamente asimétricas en unas más igualitarias, que valoren el ser con todas sus potencialidades y dimensiones respetándoles su condición diferente, y que esa diferencia no sea impedimento para garantizarle sus derechos y realización personal en las mismas condiciones de los más favorecidos. Esa interculturalidad ha de estar apoyada en los valores de respeto y solidaridad hacia la relectura, comprensión y aceptación del otro, su particularidad, de su cultura que ayude a superar el desconocimiento de la misma, las formas de discriminación y las relaciones asimétricas. Es una interculturalidad que ha de ir mas allá del intercambio de bienes culturales de grupos étnicos en contacto o de una vida compartida, en un espacio determinado, ha de apuntar también a privilegiar la interacción comunicativa para la comprensión de la

diferencia dentro de esa interculturalidad, permitiendo concertar a partir del diálogo para mejorar la convivencia en todos los ámbitos cotidianos.

La interculturalidad se da en la intersección de los imaginarios culturales o simbólicos de los diferentes grupos étnicos en la cotidianidad, que permite desde la cultura como hilo conductor, tejer significados y sentidos de una vida en comunidad y sociedad para construir interculturalidad, la cual en palabras de Austin Millán (2000) “se da cuando un grupo comienza a entender (en el sentido de asumir) el sentido que tienen las cosas y objetos para los "otros" (p.3). Pero también, es importante, primero, reconocer el propio grupo étnico y desarrollar un sentimiento de pertenencia que contribuya a empoderar el acervo simbólico de construcción colectiva como referente de identidad, afianzamiento del auto-conocimiento y la auto-aceptación para actuar con autonomía hacia la consolidación de unas sanas relaciones y convivencia con los demás.

La comunicación intercultural ha de facilitar el auto-conocimiento cultural que fortalezca la cultura del grupo étnico de pertenencia, se tome consciencia de las propias costumbres, de las huellas de africanía y del sello histórico particular, que marca la diferencia ante los demás y del que se debe sentir algo más que orgullo por permitirnos ser y existir como parte de la diversidad colombiana y del territorio nacional. El deseo de construir interculturalidad y comunicación intercultural ha de convertirse en un reto de comunicación asertiva, para evitar estereotipos, prejuicios, estigmatizaciones y prácticas de discriminación discursiva que afectan la convivencia armónica, la autoestima, la aceptación, el respeto por la diferencia y las relaciones igualitarias. Para ello debe tenerse una actitud abierta al cambio, no impuesto, incorporado de manera natural y consciente de que este espacio llamado universo y concretamente el país Colombia es diverso y

mestizo, donde todos sientan orgullo de su identidad territorial y nacional por el derecho a ser y sentirse personas de este espacio.

7.7. Construcción de identidad a partir de saberes y prácticas médico ancestrales en contextos comunitarios

La construcción de identidad ha permitido al pueblo afrocolombiano sentirse parte de este grupo étnico en el cual actúa con la práctica de sus costumbres, tradiciones, valores, símbolos, creencias y modos de comportarse, despertando y fundamentando su sentido y sentimiento de pertenencia hacia el mismo, que le ha permitido diferenciarse de los demás como parte de esa diversidad que caracteriza a la sociedad colombiana. En este sentido, los saberes y prácticas médicas ancestrales también hacen parte del acervo simbólico de la cultura afrocolombiana que han favorecido la construcción y fortalecimiento de la identidad manteniendo estos en el tiempo y en el espacio. De este modo la identidad es definida por Arévalo (2004) como “una construcción social que se fundamenta en la diferencia, en los procesos de alteridad o de diferenciación simbólica. La identidad refiere a un sistema cultural (tradición y patrimonio) de referencia y apunta a un sentimiento de pertenencia”.

Si la identidad es una construcción social, las personas afrocolombianas han venido construyendo identidad y tejido social desde sus prácticas y saberes, desde sus tradiciones, creencias, símbolos culturales, estilos de vidas y formas de comportamientos, apoyados en un cúmulo de valores que han servido como eje articulador y cohesionador de la cultura de este grupo étnico y de su relación con los demás. Ello no solo ha coadyuvado al desarrollo de su identidad, sino también a su sentido de pertenencia, a partir de la apropiación de sus referentes culturales en la recreación de sus costumbres,

creencias, y valores, generando identidad individual y colectiva en el escenario que habitan y cohabitan.

En esos esos espacios endógenos y compartidos las parteras y yerbateros han puesto en escenas los saberes y prácticas médico ancestrales, como parte de su identidad cultural, contribuyendo a la calidad de vida de la población que los rodea, “los afros desde cuna sabían hacer sus curaciones han tenido fama sobre eso, se han identificado hace muchos años con sus creencias y tradiciones y les han dado muchos resultados” (Yerbatera de Medellín). En virtud de ello, se observa una clara conexión de la población afrocolombiana con sus procesos ancestrales de sanación en el marco de su sistema de salud, los cuales se mantienen vigentes a pesar de las circunstancias de invisibilización y estigmatización que han rodeado estos saberes, debido a la desfavorable percepción que el resto de la sociedad ha tenido de ellos. Sin embargo, “a muchos les gusta asistir a este tipo de prácticas, se identifican con ellas a otros quizá no y a otros les toca aprender” (Yerbatera de Medellín). “Es bueno que los hijos se enteren...porque sigue la tradición y no se pierde, para que se conserve, se ilustra a las nuevas generaciones, la gente se va identificando con eso, se construye y fortalece la identidad” (Yerbatero de Turbo).

Todas esas construcciones hacen parte de los imaginarios colectivos que han caracterizado e identificado históricamente al pueblo afrocolombiano, producto de su herencia cultural africana, que ha permeado las diferentes generaciones y se ha inscrito en una dinámica de apertura constante, de incompletud permanente, y cambios con perspectiva de auto-reconocimiento, autonomía y desarrollo de las comunidades, fundamentado en su identidad, valores autóctonos, sentido de pertenencia frente a su comunidad de cara a la interculturalidad donde se promueva el diálogo con otros sin

olvidar sus raíces étnicas, creencias y tradiciones. Pero además, inscribiéndose en una perspectiva crítica que fortalezca las actitudes positivas y replantee aquellas que afectan el mejoramiento de la calidad de vida de todas(os) y una convivencia en armonía.

La identidad es el recorrido de una huella histórico-cultural y territorial dejada por los ancestros que diferencia a un grupo étnico de otros, debido a las particularidades que lo identifican como el sello de identidad que lo caracteriza y lo impulsa desde su interior, a fortalecer a través de sus prácticas todos esos saberes legados de sus antepasados, con el compromiso de protección y conservación cultural ante aquellos riesgos que lleguen a afectar la cohesión, unidad y acervo cultural como pueblo. De esta manera para Vergara E, J, Vergara del S, J, (2002) “La identidad, es también un principio de resistencia frente a lo percibido como amenaza, alteración o dominación” (p.80). Esta definición se ajusta a las vivencias del pueblo afrocolombiano en la construcción de identidad, ya que ha experimentado infinidad de situaciones de amenaza, dominación histórica entre otras las que ha sorteado desde los principios de protección de la vida, supervivencia y resistencia ante las dificultades.

7.8. Compromiso de los estamentos educativos para el fortalecimiento de los procesos educativos e identidad desde lo comunitario

Los estamentos educativos han de asumir un papel de corresponsabilidad en la formación integral de los estudiantes mediante una reflexión constante, la cual no solo debe partir de los estándares, lineamientos y derechos básicos de aprendizaje que se imparten, sino también, de un currículo incluyente de los acervos o referentes simbólicos de cada cultura como elementos generadores de identidad, de construcción de una nueva ciudadanía para la convivencia armónica y justa en las relaciones con los otros(as) y con

el medio ambiente.

El presente estudio es una oportunidad para orientar la reflexión desde desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en dos municipios de Antioquia, cuyos protagonistas son las parteras y yerbateros en sinergia con la figura docente y su participación a la comunidad educativa, quienes han de ser sensibles en el actuar consciente de la necesidad de formar, educar y aportar a la protección del alumnado, que responda a las necesidades, intereses, anhelos y diversidad de esta población ancestral y milenaria. De ahí se deriva el que trabajen porque dicha oferta, se enmarque en la interculturalidad, equidad, inclusión, democracia y valoración a la diversidad. Muestra de ello son los avances significativos que en el país se han dado en materia de construcción de políticas públicas educativas; a partir de las cuales se han creado mecanismos de articulación entre el Ministerio de Educación y los demás integrantes del Sistema Nacional (entidades como el Bienestar por ejemplo), que trabajan en pro de la garantía de los derechos a la población infantil y juvenil, los cuales se consolidan en la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia y juventud sobre todo en condiciones de rezago.

La cátedra es una de esas políticas para la garantía de los derechos educativos, pero requiere resignificarse y ampliar su espectro de desarrollo desde otros saberes y prácticas, como los de parteras y yerbateros que han sido excluidos, subvalorados y estereotipados, de tal manera, que se promueva una verdadera inclusión y evite el sesgo en la cotidianidad educativa y desarrollo curricular.

En este contexto socio político, se destaca el papel que juega la educación, en la promoción de espacios educativos que le apunten a:

- Formar colombianos(as) con virtudes y competencias ciudadanas que les permitan vivir juntos(as) en el contexto multicultural y de diversidades sociales que caracterizan la nación.
- Propiciar el desarrollo de sentimientos y actitudes favorables hacia la diversidad humana en todas sus dimensiones (edad, personas en situación de discapacidad física, mental, psíquica y sensorial, de género, lingüística, cultural, orientación sexual-afectiva, etnia, capacidades, religión, etc.).
- Promover la ruptura de paradigmas de educación histórica homogeneizantes, monoculturales y excluyentes por prácticas pedagógicas de inclusión, democráticas y humanización educativa, basadas en el reconocimiento de los derechos educativos de todos y todas hacia la construcción de una verdadera interculturalidad, que reconozca y valore en igualdad de condiciones el intercambio de bienes culturales de los diferentes grupos étnicos, en especial en interacción con el pueblo afrocolombiano, que también hace parte de la diversidad colombiana, permitiendo a quienes lideran los procesos educativos en las instituciones ubicadas en contextos no solo afrocolombianos, sino multiculturales: por un lado reconocer la diversidad y el ser afro en el conglomerado de la población de estudiantes que tiene bajo su responsabilidad educar y por otro lado, comprender la necesidad de promover e implementar estrategias educativas que respondan a ese carácter diverso étnico y cultural de la población estudiantil.
- Impulsar la educación intercultural como eje transversal en la cátedra, no solo más allá de la esfera de la recuperación y fortalecimiento de la identidad cultural afro, sino además, en su preocupación por visibilizar la necesidad de apalancar las condiciones

de vulnerabilidad socio-económica y otros rezagos propios de un sistema político hegemónico y dominante, que les ha negado su reivindicación y apertura como pueblo con una cosmovisión particular y rica en el contexto de un país que se caracteriza por su multiculturalidad. La tarea inminente es posibilitar a los docentes, directivos y comunidad educativa, la capacidad de comprenderla desde la consideración admirable del papel que asumen parteras y yerbateras(os) en la emancipación cultural con altruismo del ser afro, desde la actitud de respeto activo y compromiso por educar respondiendo a la diversidad bajo la perspectiva de una sociedad justa y equitativa.

Aportar a la discusión teórica y epistemológica útil en la comprensión del fenómeno educativo de la educación o perspectiva intercultural planteada desde la CEA, que posibilite el avanzar a la construcción de espacios educativos verdaderamente interculturales para infancia y juventud. Convirtiéndose en pertinente para los entornos donde desarrollan su práctica pedagógica los maestros(as), quienes siempre han de estar de cara a procesos de globalización que no excluyan lo local y lo cotidiano que surge espontáneamente, no forzado como artífice de una sociedad que margina y perpetúa la dominación a partir de las ideologías, el conocimiento único, reglado, validado y regulado. Y que por el contrario, se recrea en los escenarios sociales en los que se ubica la diversidad y con ella las diferencias que enriquecen a los pueblos latinoamericanos; los cuales construyen sus saberes en diálogo con otros, no únicos pero igual de enriquecidos por las características, diferencias y subjetividades que constituyen la identidad que cobra vida cuando se trata de construir formas y conceptos propios del Sur. Entonces, las parteras y yerbateros(as) han de ser considerados científicos, eso es ecología de saberes; la cual ubica al mismo nivel y

valida con mismo estatus los conocimientos reconocidos científicamente por la comunidad académico-científica y los saberes populares construido al interior de los grupos étnicos, para la ecología de saberes ninguno es mas importante que el otro deben mirarse y tratarse en igualdad de condiciones. Los médicos ancestrales han de ser considerados sujetos de conocimientos, creadores de epistemologías otras que dan cuenta de las construcciones comunitarias y recreadas en espacios de interacción social.

REFERENCIAS

Abdallah Pretceille, M (1999) *Pour un autre paradigme de la culture: De la culture à la culturalité, pour en finir avec « Babel » in Education et communication interculturelle*. Recuperado de: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf>

Aguado et al., (2005) citado por Antolínez D, I (2011) *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*. Recuperado de: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>.

Alcaldía de Turbo. Nuestro Municipio. *Reseña histórica de Turbo* (2012). Recuperado de: <http://www.turbo-antioquia.gov.co/index.shtml#4>

Alcaldía de Turbo. *Nuestro municipio*. Recuperado de: www.turbo-antioquia.gov.co

Antolínez D, I (2011) *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*. Recuperado de: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>.

Araujo R, Y. A & Bonilla H, I (2005) Tesis doctoral: *Las etnoprácticas y su relación con las complicaciones en niños y niñas menores de cinco años que consultan en las unidades de salud de Miraflores del departamento de San miguel y de Mercedes Umaña del departamento de Usulután en el periodo de marzo a octubre de 2004*, San Miguel, El Salvador (Centro América)

Arévalo, J. M (2004) *Tradición patrimonio e identidad*. Revista de estudios extremeños, ISSN 0210-2854, Vol. 60, Nº 3, 2004 , p. 925-956. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1125260>

Austin M, T. *Comunicación intercultural*. Revista UNAP EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Año 1, Nº 1, Marzo 2000, de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, IX Región de "La Araucanía", CHILE. Recuperado de: <http://www.lapaginadelprofe.cl/Antropologia/Intercultural/comintuno.htm>

Biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana (2009) Recuperado de: <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/index.php>

Corte Constitucional Sentencia T422/96. Citado por Mosquera M, J de D (2007)

Cortina, A (1986) *Ética cívica y ética de mínimos*, Madrid, etnos... Recuperado de: http://prohumana.cl/minisitios/seminario/download/adela_cortina.pdf

Cortina, A (2000) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid. Editorial Tecnos S.A)

Díaz D (2011) *Medicina ancestral afrodescendiente como conocimiento popular* en: Memoria Primer Congreso Nacional Afroecuatoriano Salud, medicina ancestral e interculturalidad, Ministerio de Salud Pública, Quito-Ecuador

Documento Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2004). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Escobar, (1990) citado en León, E (2012) Cosmovisión del pueblo afro. Recuperado de:

<http://edzonphoto.blogspot.com/2012/03/cosmovision-del-pueblo-afro.html>

Fanon, 1963, 1967; Nkrumah, 1965; Cabral 1979; Gandhi, 1951, 1956 citado por

Santos. B de S (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder* Montevideo.

Uruguay. Ediciones Trilce.

Fernández, M (2006) *Creencia y sentido en la ciencias sociales Academia Nacional de*

Ciencias. Buenos Aires. Recuperado

de: <http://www.ciencias.org.ar/user/files/Fernandez.pdf>

Ferrater M, J (1964). *Diccionario Filosófico. Buenos Aires, suramericana*. Recuperado de

<https://elartedepreguntar.files.wordpress.com/2009/06/diccionario-filosofico-f-m.pdf>.

Foucault, M (1992) En: Adriana Maya (2001) *Botánica y Medicina africana*

en la Nueva Granada, Siglo XVII. Revista 19. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Recuperado de:

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetBotanicaYMedicinaAfricanasEnLaNuevaGranadaSigloXVI-2186764%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetBotanicaYMedicinaAfricanasEnLaNuevaGranadaSigloXVI-2186764%20(3).pdf)

Friedemann (1999) *La tradición oral a la etnoliteratura*?. Revista América negra, N° 13.

Recuperado de:

<http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/friedeman%20etnoliteratura.pdf>

Galeano, M. E. (2004) *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín.

Fondo editorial universidad EAFIT

Galeano & Vélez (2000) en: Eumelia Galeano (2003) *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín. Fondo editorial universidad EAFIT.

García, J.E (2000) *Educación para el reencuentro*. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana. Cali. Gráficas 8.

Garcés, D (s. f.) *Nueva opción pedagógica, la Etnoeducación Afrocolombiana*. Bogotá.

Colombia Aprende. Ministerio de Educación nacional. Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-98798.html#h2_1

Garcés, D (2005) *La Educación Afrocolombiana. Escenarios Históricos y Etnoeducativos 1975-2000*"

Geertz, C (1987), *La interpretación de las culturas*. España. Gedisa. Recuperado de:

<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>

Gobernación de Antioquia. Departamento Administrativo de Planeación. *Anuario*

Estadístico de Antioquia, 2014 [Recurso electrónico] Medellín: Departamento Administrativo de Planeación, 2014. Recuperado de:

<http://www.antioquia.gov.co/images/pdf/anuario2014/es-CO/restricciones.html>

Herreros, J (2002) Recuperado de www-01.sil.org/training/capacitar/antro/PowerPoint/Tema2.pps).

Ianfrancesco V, Giovanni (1998) *Breve reseña histórica del desarrollo curricular en Colombia*. Tomado del libro *La Gestión Curricular. Problemática y perspectiva de Giovanni Ianfrancesco V*. Bogotá. Editorial libros y libros.

La bella Antioquia (2009). Recuperado de: <http://labellaantioquia.blogspot.com.co/>

León Edizon (2012) *Cosmovisión del pueblo afro*. Recuperado de:

<http://edzonphoto.blogspot.com/2012/03/cosmovision-del-pueblo-afro.html>

Lenclud, G, (1987) citado por Arévalo, J (2004) *Tradición patrimonio e identidad*.

Revista de estudios extremeños, ISSN 0210-2854, Vol. 60, Nº 3, 2004 , p. 925-956. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1125260>

Ley 70 de 1993(2014) *Compendio Legislación Afrocolombiana*. Autos de la Corte Constitucional. Ministerio del Interior. Bogotá. Corporación Indalecio Lievano.

Lizcano, 2003, citado por Martínez (s.f) *¿Qué son los imaginarios?* Recuperado de: <http://cf.caribeafirmativo.lgbt/todo/ATT1379699182.pdf>

Moreno (1981) citado por Arévalo 2004 Javier M (2004) *Tradición patrimonio e*

identidad. Revista de estudios extremeños, ISSN 0210-2854, Vol. 60, Nº 3, 2004 , p. 925-956. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1125260>

Mosquera J. de D (2007) *La población afrocolombiana. Realidad, derecho y organización*, Bogotá. Sigma Editores

Kottak (s/f) citado por Illicachi Guñzy, J. (2014). *Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina*. Universitas XII (21), p.p 17-32. Quito: editorial Abya Yala/Universidad Politécnica Salesiana). Recuperado de universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/.../Uni_n21_Illicachi.pdf

Kymlicka, W (1996) *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, paidós. Recuperado de: <https://s87f1bced5ab6a942.jimcontent.com/.../Ciudadania%20Multicultural%20Kymli...>

Kymlicka, W (2002) *Estados multiculturales y ciudadanos interculturales*. V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Lima, Perú.

Kymlicka & Tubino (2003) citado por Sánchez F, Iván (2001) *Enfoques y Modelos de Educación intercultural*. Revista Praxis No. 7 2011 ISSN: 1657-4915 Págs. 30 - 41 Santa Marta, Colombia)

Maya, L. A (2001) *Botánica y Medicina africana en la Nueva Granada, Siglo XVII*. Revista 19. Bogotá: Ministerio de Cultura. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetBotanicaYMedicinaAfricanasEnLaNuevaGranadaSigloXVI-2186764%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetBotanicaYMedicinaAfricanasEnLaNuevaGranadaSigloXVI-2186764%20(3).pdf)

Martínez I, J (s.f) *¿Qué son los imaginarios?* Recuperado de:

<http://cf.caribeafirmativo.lgbt/todo/ATT1379699182.pdf>

Martínez (1996) citado por García, J. E. (2000:137) *Educación para el reencuentro*.

Santiago de Cali. Gráficas 8

Millán, A (2000) *Comunicación intercultural*. Revista UNAP EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Año 1, N° 1, Marzo 2000, de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, IX Región de "La Araucanía", CHILE. Recuperado de: <http://www.lapaginadelprofe.cl/Antropologia/Intercultural/comintuno.htm>

Ministerio del Interior (2014) *Compendio de legislación afrocolombiana Ministerio del interior*. Bogotá. Corporación Indalecio Liévano Aguirre.

Moreno, I (1981) citado por Arévalo, J. M (2004) *Tradición patrimonio e identidad*. Revista de estudios extremeños, ISSN 0210-2854, Vol. 60, N° 3, 2004 , p. 925-956 recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1125260>

Murcia, N & Jaramillo, L. G (2008) *Investigación cualitativa. "La complementariedad"*. 2ª ed. Armenia. Editorial Kinesis.

Olivé, L (2009) *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la Pluralidad epistemológica en pluralismos epistemológico*. La paz. CLACSO, Muela Del diablo Editores, Comunas, CIDES-UMSA, pp19-30. Recuperado de: <http://www.diversidadcultural.unam.mx/biblioteca-digital-2/>

Ortega y Gasset, 1968 citado por Fernández, M (2006) *Creencia y sentido en la ciencias sociales Academia Nacional de Ciencias*. Buenos Aires. Recuperado de:

<http://www.ciencias.org.ar/user/files/Fernandez.pdf>

Pabón Ch, Iván, Rojas M, Axel, Angola M, Juan (2011) *Rutas de la interculturalidad*
Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia
y Colombia. Enfoques experiencias y propuestas Quito-Ecuador, UNESCO

Palacio N, Lucelly y Mosquera, José. E (2006) *Etnoeducación y Cátedra de Estudios*
Afrocolombianos. Medellín. Centro de Estudios e investigaciones docentes
(CEID-ADIDA)

Palacio N, Lucelly (2010) *Reconocimiento, inclusión e interculturalidad: Modelo*
pedagógico Etnoeducativo. Medellín. Aires y Editores asociados

Palacio N, Lucelly (2007) *Exploración de las prácticas discriminatorias que inciden en*
la experiencia escolar del estudiantado afrocolombiano de la Institución
educativa América de la ciudad de Medellín (Tesis de maestría inédita).
Universidad de Antioquia. Medellín.

Parrilla, Ángeles (2010) *Ética para una educación inclusiva*. Revista educación inclusiva
Vol.3, N°.1. Páginas 165-174)

Pereira (1995) y Friedemann (1997) Citado por friedemann *La tradición oral a la*
etnoliteratura". Revista América negra, N° 13. Recuperado de:
<http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/friedeman%20etnoliteratura.pdf>

Quiñonez María Eugenia, Reinoso Olfá, Padilla Isabel & Mosquera Rosa (2011)
Medicina ancestral y espiritualidad en: Memoria Primer Congreso Nacional

Afroecuatoriano. Salud, medicina ancestral e interculturalidad, Ministerio de Salud Pública, Quito-Ecuador.

Quiñones F, Rosmilda E, Quiñones S, Liceth (2013) *La perspectiva de las parteras tradicionales de Colombia y propuestas en ámbitos del servicio social y comunitario. "Liderazgo, Innovación y Generación de Riqueza Cultural"*. I Congreso Nacional del pueblo negro, afrocolombiano, palenquero y raizal. Quibdó 2013. ASOCIACIÓN DE PARTERAS UNIDAS DEL PACIFICO-ASOPARUPA. Recuperado de: <http://www.afrodescendientes.com/attachments/article/351/32>.

Rivera Cusicanqui, S (1999) *Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad*. En: García Blanco, M. A. (comp.), Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización. La Paz: Uma Phajsi Ediciones.

Rojas, A (2008) *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán. Editorial Universidad del Cauca.

Sánchez, I, M (2006) *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2348/02.IMSF_Cap_2.pdf.txt?sequence=22

Sánchez F, Iván (2011) *Enfoques y Modelos de Educación intercultural*. Revista Praxis No. 7 2011 ISSN: 1657-4915 Págs. 30 - 41 Santa Marta, Colombia. Recuperado de: revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/download/6/

Santamaría (1995:261) en: Galeano E (2003: 63) *Diseños de proyectos en la*

investigación cualitativa. Fondo editorial universidad EAFIT, Medellín.

Santos, B de S (1995) *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.

Santos, B de S (2006) *Conocer desde el Sur. Para una política emancipatoria*. Lima Perú, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Postgrado Grado)

Santos, B de S (2010) *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo Uruguay. Ediciones Trilce Serequeberham (1991) En: Santos, B de S (2006) *Conocer desde el Sur. Para una política emancipatoria*. Lima Perú, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Postgrado Grado)

Steinback, S & Steinback, W (2007) *Aulas inclusivas*. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo Narcea, S.A. De Ediciones.

Toda Colombian. *La cara amable de Colombia* (s.f) Recuperado de:

<http://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/antioquia.html>

UNESCO (2006) *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*. Impreso UNESCO-Paris-Francia

Vansina (1985) citado por Friedemann (1999) *La tradición oral a la etnoliteratura*’.

Revista América negra, N° 13. Recuperado de:

<http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/friedeman%20etnoliteratura.pdf>

Valle de Aburrá y municipio de Medellín. Gobernación de Antioquia sf

<http://antioquia.gov.co/index.php/antioquia/regiones>

Vera, R (1997) *La noche estrellada*. La formación de constelaciones del saber.

Recuperado de: www.revistachiapas.org/ch5vera.html

Vergara E J, Vergara del S, J (2002). *Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana. Una reflexión sociológica*. Revista de Ciencia Sociales (CL),

12. Chile). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70801206>

Villoro, L (1998) *Sobre la identidad de los pueblos*. En Estado plural y pluralidad de las culturas. México. UNAM. Paidós.

Walsh, C (2005) *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Revista Javeriana.

Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:

revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/364

1

Walsh, C (2007) *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y

Pedagogía, vol.XIX, núm. 48. Mayo-Agosto de 2007

Walsh, C (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La paz. Convenio

Andrés Bello. Recuperado de: [www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110)

[educacion-intercultural_110](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110)

Zemelman, H (2008) *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. Galeana N 96, Colonia Guerrero, México, D.F.

Instituto. pensamiento y cultura en América Latina, A.C. (IPECAL).

Recuperado de: [ecaths1.s3.amazonaws.com/ antropologiaslatinoamericanas/1720829167....](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/antropologiaslatinoamericanas/1720829167....)

Zuluaga, O.L, Echeverri, A, Martínez, A, Quiceno, H, Sáenz, J & Álvarez A (2003)

Pedagogía y epistemología. Bogotá. Editorial Magisterio.

Anexos

Entrevistas

Anexo 1. Entrevista de temas tratados con docentes y estudiantes

Objetivo

Conocer la concepción que docentes y estudiantes tienen sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el papel que han jugado los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros/curanderos en para su desarrollo y fortalecimiento.

1. ¿Cuál es su nombre completo? ¿Dónde nació? ¿Cuál es su edad (solo para alumnos)?
2. ¿Qué grado cursa (estudiante) y en que jornada? Para profes: ¿Qué área y grado enseña, y que jornada?
3. ¿Cómo concibe o que es para usted la CEA?
4. ¿Desde cuando se viene implementando la CEA?
5. ¿Cómo se viene implementando la CEA o que actividades se realizan?
6. ¿Qué temas se trabajan en la CEA?
7. ¿Dentro de esos temas trabajan algunos relacionados con medicina ancestral, plantas medicinales para tratar las enfermedades?
8. La CEA está articulada al PEI y planes de estudio de las áreas?

Anexo 2. Entrevistas de temas tratados con parteras y yerbateros

Objetivo: Explorar los saberes y prácticas médico-ancestrales para el sentido pedagógico de sus aportes, contextos culturales, formas de preservación, transmisión y función social que fortalezcan la CEA, el currículo y la interculturalidad.

- Indagar los significados y sentidos que atribuyen parteras y yerbateros a la visibilización de sus prácticas médico-ancestrales en los procesos educativos, en particular como aporte a la CEA?

Preguntas:

1. ¿Cuál es su nombre completo?
2. ¿De donde es usted o donde nació? ¿Cuántos años tiene, en qué año nació?
3. ¿Quién le enseñó o de quien aprendió estos saberes?
4. ¿De que edad aprendió o le enseñaron?
5. ¿Qué enfermedades trata usted?
6. ¿A quien trata o que personas lo (la) buscan para que los atiende o trate las enfermedades?
7. ¿A las personas que atiende son todas las personas afrocolombianas o negras o quienes más vienen a solicitar sus servicios?
8. ¿De que edad son los pacientes que trata (niños, niñas, personas adultas, mayores...)?
9. ¿Cómo trata a las personas o que remedios le da, le receta y como lo hacen ellos?
10. ¿Cómo cuida, preserva sus saberes o como los fortalece?
11. ¿Cómo transmite sus saberes, a quien le enseña usted o quienes tienen el derecho de saberlos?
12. Que significado y sentido tiene para usted visibilizar esos saberes y prácticas médico-ancestrales en procesos educativos?
13. **Anexo 3: Ejemplo de transcripción de respuestas de estudiantes de la I.E. América**

Titulo del instrumento: Entrevista estudiantes Instituciones Educativa América de Medellín

Datos:

N° de entrevista: 1

Nombre del entrevistado: JDMP

Grado: 6° 1

Edad: 13 años

Lugar: I.E. América en la ciudad de Medellín

Fecha: 10 de junio de 2016

1. Qué es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?.

Para mí la cátedra de estudios afrocolombianos son actividades.

2. La cátedra se viene implementando desde el año 2003 y 2004

3. Se desarrolla implementando talleres, actividades educativas y físicas.

4. Aportando cariño y amor a todas las personas.

5. Se trabaja sobre la esclavitud, talleres, actividades, los valores, el respeto, la responsabilidad.

6. No, pero en mi casa siempre nos enseñan sobre las plantas medicinales como eucalipto y la sábila.

7. He aprendido a valorar a los demás, aprender a respetar a los que me rodean y a los mayores, y a ser responsable con mis actividades.

Anexo 4: Ejemplo de transcripciones de respuestas de estudiantes de la I.E. Santa Fe-TURBO

Título del instrumento: Entrevista estudiantes Institución Educativa Santa Fe de Turbo

Título del instrumento: Entrevista

Datos:

N° de entrevista: 1

Nombre del entrevistado: KJWR

Grado: 9°A

Edad: 15 años

Lugar: I.E. Santa Fe de Turbo

Fecha: 3 de junio de 2016

1. Como definen la Cátedra de estudios afrocolombianos?

De estas podemos aprender de donde venimos los afrocolombianos de donde son nuestros ancestros y todo sobre los afrocolombianos, la importancia que tiene esta Cátedra es que podemos saber mucho sobre estas culturas, los vestuarios, sus costumbres, sobre las medicinas que hacían con las hierbas etc.

2. Como se viene implementando la Cátedra.

Para el desarrollo de esta se hacen celebraciones, nos vestimos como ellos hacemos comidas, peinados e investigaciones sobre nuestras culturas ancestrales, hacemos actividades.

Se viene implementando desde el año 2014

3. Que temas se trabajan sobre la Cátedra.

Culturas, Vestuarios, Plantas medicinales.

4. En medicinas ancestrales utilizamos: Orégano para el dolor en el oído, la riñonera para el dolor en los riñones, el anamú para la gripa, el matarratón para la gripa.

5. Porque es importante saber sobre estas plantas?

Porque mas adelante podemos ayudar a otras personas y a nuestros familiares.

Anexo 5. Ejemplo de transcripción de respuestas de docentes de las dos Instituciones educativas

Titulo del instrumento: Entrevista docentes Instituciones Educativa América de Medellín y Santa Fe de Turbo.

1. Docentes I.E Santa Fe de Turbo

Datos:

Nº de entrevista: 1 (colectiva)

Nombre del entrevistado: docentes sección primaria

1. LMC de 4º y 5º

2. AAD de 4º y 5º:

3. RG de 4°
4. ZEMP de 4° y 5°
5. MEAA de 4° y 5°

Grados: 4° y 5°

Área: sociales y ciencias naturales

Jornada: Tarde

Lugar: I.E. Santa Fe de Turbo

Fecha: 3 de junio de 2016

La CEA es apropiarse de lo nuestro, de nuestras raíces, apropiarse de nuestra cultura.

Es la sensibilización de los estudiantes, reconocimiento de lo ancestral en nuestro sentimiento y llevarlos a aprender a valorar lo nuestro.

La CEA se viene implementando hace 4 años, estuvo separada pero ahora está articulada en ciencias sociales.

Se viene implementando con dramatizaciones, con preguntas a los estudiantes sobre sus raíces, de donde procedemos, cual es la importancia de la afrocolombianidad, que es la cultura, bailes, alimentación, rituales en las curaciones, velorios.

Se socializan temáticas relacionadas con la medicina ancestral en momentos claves de la clase.

Algunos estudiantes tienen parcelas en las veredas, siembran en ollas en baldes

Los profes aprendieron de los abuelos.

Algunas enfermedades

Tabardillo: se trata con baño de altura con malva.

Gripa, desinflamar y curar heridas: pitamorrial y cristal de sábila

Lombriz: paico, menta, yerbabuena con limón, siete pepitas de limón criollo

Para la presión: hoja de aguacate, guayabo guanábana

Para cólicos menstruales: ajeno y raíz de cilantro

Fracturas y descompostura: suelda con suelda

Dolor de oído y gases: orégano

Para madurar los nacidos y curas para cicatrizar: concha de tomate maduro

Gastritis: Col de hoja ancha

2. Docentes I.E América de la ciudad de Medellín

Datos:

Nº de entrevista: Entrevista 6

Nombre del entrevistado: APR

Grados: 7ºs, 8ºs y 9ºs

Área: Ciencias naturales

Jornada: Tarde y mañana

Lugar: I.E. América

Fecha: 16 de junio de 2016

La CEA es una implementación didáctica mediante la cual se transversaliza desde unas áreas básicas la enseñanza de las diferentes etnias existentes en nuestro país. En este caso la CEA trata de mostrar nuestras luchas, lideres destacados a través del tiempo, en la conquista de los derechos con los que contamos hoy en día y que de una manera didáctica se transmite a los educandos.

La CEA se vienen implementando en la I.E. desde antes de yo llegar en el 2008.

Si está articulada al PEI y planes de estudios a través de la líder Lucelly, informando desde su articulación y se evidencia en el PEI.

Los temas que se vienen trabajando son el Festival de Identidades y Talentos, el día de la afrocolombianidad, diversidad lingüística, identidad, identidad de género entre otros.

No existe un área específica sino que desde el PEI está articulada a ciencias sociales, lengua castellana y ética, con el festival, actos cívicos, talleres, charlas, películas entre otros.

Se transversaliza también con ciencias naturales y yo la trabajo desde el conocimiento de las propiedades curativas de las plantas de la región y de otras como paicifica, caribe, Andina, remontándome a la historia de la química donde los alquimistas empezaron a identificar propiedades medicinales mediante la iatroquímica (curación a base extractos de plantas). Se les da el conocimiento y la importancia de las propiedades curativas a partir de saberes previos, se dejan consultas y basado en eso se desarrollan actividades en la clase siguiente. Se hace en forma general y se puntualiza en la tradición y se les da a conocer que nuestros ancestros fueron los primeros en aplicar estos conocimientos para que ellos conozcan de qué se trata la tradición.

Sobre la identidad: muchos estudiantes se identifican con estos saberes y hacen aportes importantes sobre el tema sobre el tema y las clases de plantas medicinales y se enriquece mucho porque todos los profesores no tienen conocimiento de todas las plantas. Además de la aplicación de las plantas medicinales ellos tienen otras tradiciones que se comparten durante la clase: los mitos, leyendas y ellos creen mucho en sus tradiciones.

Entre los estudiantes sepan más de la CEA se va transmitiendo en la casa, familia, amigos y personas con que se relaciona. Es un proceso que se viene replicando eficientemente, muchos estudiantes afroes han sido personeros y gozan de buenas relaciones.

Anexo 6. Ejemplo de transcripción de las respuestas de parteras

Datos:

Nº de entrevista: 1

Nombre del entrevistado: RRB

Lugar: Turbo Antioquia

Fecha: 4 de junio de 2016

Nací en Quibdó Chocó, de 83 años de edad, además de ser partera también ejerco como yerbatera/curandera. Se motivó a aprender porque su madre era partera, pero ella no le enseñó, sino que aprendió con un doctor, pero como ya tenía la idea, aprendió por tradición. El doctor que le enseñó lo del parto a Rosario era barranquillero, a él lo pidieron de Panamá, y trabajó como médico en el Real de Santa María de Panamá. El doctor le dio un libro de parteo con el que aprendió, pero en el año 1997 que la desplazaron en Cacarica perdió el libro y solo se quedó con lo que había aprendido.

“Me conocí con el dr. en el año 1962 a mí me gustó aprender lo de parteo”. Fui partera en el hospital Real de Santa María de Panamá, en toda la región de Cacarica-Chocó y sus alrededores: Cacarica, la Raya, la Travesía, Perancho, Peranchito, el Limón entre otros. Atendía mujeres entre 15, 25 y más años de edad. Atendía paisas, cholos, negras, etnias de todos los colores, chislapas de Tierra Alta-Córdoba, porque los esposos y sus familias iban a buscar tierras para el ganado y trabajar la agricultura.

➤ Tratamiento o atención a las parturientas

Baños de asiento: A las parturientas antes del parto y durante los dolores suaves, las trataba con baños, se calentaba agua, le rallaba canela africana y le hacía un baño de asiento. También se les daba una Toma o bebedizo, al mismo tiempo del baño de asiento con canela africana o cilantro cimarrón o cilantrón, para acelerar el parto.

Luego se frotaba con aceite de hígado de raya, después del baño y de secarse para acelerar los dolores, si era para parir el mismo día o ese día, si se pasaban los dolores no era para parir ese día, entonces se mandaba a acostar para que descansara. El aceite se sacaba secando el hígado al sol en un pedacito de zin y se ponía una chócora donde escurría el aceite, que después se echaba en un frasquito de compota bien colado y luego se calentaba en una ollita y se frotaba la cadera hacia adelante durante 2 o 3 veces no más y luego tenía el bebé, eso facilitaba el parto. Había mujeres que tenían de estar 3 días con el niño muerto y también se le daba el aceite de hígado de raya para que el niño saliera. Cuando les daba calambres las curaba untándole alcohol tibio y las iba pampeando (palmadas suaves).

Manejo del ombligo, este se cortaba con su tijera normal, pero cuando era una emergencia utilizaba una rula (machete) para cortar el ombligo. Primero se lo amarraba bien con pita de nailon o madeja de hilo grueso. El machete lo ponía a esterilizar cuando lo calentaba en el fogón y cortaba el ombligo después de amarrado lo pringaba (toques intermitentes) con el machete caliente, le ponía luego albahaca morada, cebolla y ajo. Esto se refritaba en acetite de comer, los envolvía en un trapito y le ponía una cataplasma (emplasto), era para curarlo más rápido y que cayera a los 3 0 5 días.

Después del parto a la mujer le daba baños calientes en ponchera con la concha de guama, jobo y guayabo cocido, con alucema y romero, las mandaba a sentar y después les echaba alumbre y un poquito de flor de azufre se sentaban ahí y se hacían el aseo muy bien. Después se les da una bebida de nacedera, miel de abeja y una cucharada de aguardiente en la mañana antes de comer y

antes de acostarse para limpieza. También se les da baño de nacedera, santa maría de anís y altamisa, se cocinaban y se le echaba polvo de canela a los 5 días, para que no sufran de dolor de cabeza de pasmo. Para los juagatorios, se utiliza concha de totumo, concha de guayabo y de palo de guama, se cocinan, cuelean y se le echa alumbre y flor de azufre y se lava con eso.

➤ Transmisión de saberes y prácticas y sentido que le otorgan a su visibilización

A la juventud no les gusta aprender, no quieren aprender, los jóvenes me ven arreglando las cosas para atender a las personas y no quieren aprender, le enseñé a las enfermeras, a los médicos en conversaciones les explico. Mis hijos aprenden viendo, el mello y la familia para sus hijos...

“He compartido mis saberes con el personal del hospital de Turbo, allí me daban una certificación para que la llenara y certificara los niños vivos, pero la gente no valora nada”. Estuvo compartiendo sus conocimientos de partera en el Hospital de Turbo. Después de dejar de ir al hospital, la llamaron de este para que en su casa les explicara el uso de las plantas a las parteras, explicación que duró de 8 a 11 de la mañana, durante tres días seguidos y después en otros muchos momentos.

Es importante enseñar o visibilizar estos saberes porque uno no sabe el tiempo que uno tenga y teniendo algo en la mente se puede salvar a una persona y para ellos mismos... Si una de mis nietas quiere aprender yo le enseñaba pero mis nietas son muy asquintas y por eso no aprenden...

Por ejemplo, yo aprendí porque los médicos no estaban cerca y para salvar vidas... porque confiando en Dios todo poderoso no se me murió ninguna paridora. Yo atendía a las personas en cualquier momento cuando me buscaban, de noche, con aguacero...

Las plantas son muy importantes porque ellas amanecen tristes o marchitas cuando una mujer está tramada o la paridora está mal, es importante sembrar las 7 albahacas porque ellas le avisan a uno cuando esto pasa...

Anexo 7. Ejemplo de transcripción de respuestas de los 10 yerbateros(as)

Datos:

Nº de entrevista: 1

Nombre del entrevistado: MJC

Lugar: Turbo Antioquia

Fecha: 3 de junio de 2016

Nació en Puerto Escondido-Córdoba con 84 años de edad, aprendió a curar el mal del ojo por lo menos de 20 años, inspirado por su padre quien fue curandero de picaduras de culebras, aunque no le gustó aprender lo mismo de su padre porque lo consideró de mucho riesgo y no pasó una prueba que les hacían antes de iniciarse.

➤ Enfermedades y tratamientos

Trata las enfermedades como el mal de ojo, la lombriz y las varices. El mal de ojo, la cura en niños hasta los 7 años, con secreto u oración y con unos baños de las plantas santa María, guandú y judía los machuca y hecha en agua, luego los pone al sol a con suficiente agua que alcance para bañarse en todo el cuerpo. La lombriz la cura con ajo, colocando varios en hilo para formar un collar para colocar en la pierna y en la mano. Las venas varices las cura con hoja de auyama, especialmente cuando la vena está rota (después del hielo).

Atiende a cualquier público, sin importar si son negros o blancos, a cualquier niño trata. Preserva su saber con la lectura todas las noches, no se acuesta sin leer.

➤ Transmisión de saberes y prácticas y sentido que le otorga a su visibilización

No le ha enseñado a nadie porque ninguno le dice que quiere aprender, nadie está interesado, no se han puesto a que les enseñe. Las personas que quieren son las que deben aprender porque “si yo no tengo hambre que voy a buscar fogón”. “Tiene derecho de aprender el que tenga interés porque el que no lo tiene para que se le va a enseñar”. “Este saber se enseña o se transmite a través de los libros que se tienen para que la persona estudie”.

Es muy importante que estos saberes se visibilicen y se enseñen porque cuando uno sabe cualquier cosa y los hijos se enteren es bueno que sepan esa reliquia porque sigue la tradición y no se pierde para que se conserve, se ilustra a las nuevas generaciones, y la gente se va identificando con eso, se construye y fortalece la identidad.



Figura 1. Trabajo de campo con parteras de Turbo y Medellín
Fuente: fotos tomadas por la investigadora



Figura 2. Trabajo de campo con docentes de la I.E. América

Fuente: fotos tomadas por la investigadora



Figura 3. Trabajo de campo con estudiantes de la I.E. América

Fuente: fotos tomadas por la investigadora