



Sistematización de práctica pedagógica para optar por el título de Licenciada en
Etnoeducación

**DEMOCRATIZAR LA ETNOEDUCACIÓN PARA INTERCULTURALIZAR
(POPAYÁN, CAUCA)**

RUBY MARCELA CAMAYO GAVIRIA

Asesora:

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

Universidad del Cauca
Departamento de Estudios Interculturales
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Licenciatura en Etnoeducación
Noviembre del 2023

DEDIDACTORIA

No soy los pasos que he dado, soy las personas con quienes he caminado, algunas me siguen acompañando y otras soltaron mi mano para abrazar mi alma. A mi madre, quien desde su ausencia ha sido una luz que habita en los rincones de mi casa, en los ojos de mi hermana y en mí. A mi padre quien con su presencia me sostuvo y abrazó mis sueños como si fueran los suyos.

Gracias por darme raíces y alas.

AGRADECIMIENTOS

En el inmenso escenario de la vida, donde los destellos del tiempo danzan, surge el eco armonioso de los recuerdos mientras contemplo las huellas del saber y conocimiento que se alberga en quienes me rodean. A ellos, como el sol que abraza la tierra al amanecer, ofrezco mi gratitud al calor del reconocimiento, tejo mis palabras entrelazando cada nombre en sus hilos y con profunda admiración destaco las siguientes personas e instituciones y su influencia en mi trasegar académico.

A la Universidad del Cauca por acogerme y a los y las maestras que con su sabiduría y experiencia guiaron mi camino en especial a la docente y asesora Elizabeth Castillo Guzmán.

A la Normal Superior de Popayán, a los y las estudiantes del grado 5C y en especial a la maestra Yazmín Cerinza, quien ha estado presente en mi proceso de crecimiento académico desde mi infancia y años después sigue orientándome con las mismas fuerzas.

A ellas mi eterna gratitud, porque no se puede olvidar lo que se aprende con el corazón, ni a quien enseña con pasión.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1

TERRITORIO, COMUNIDADES Y MEMORIAS 9

1. La Escuela Normal Superior de Popayán, un acercamiento en el tiempo y el espacio 9

Cauca: Territorio y Diversidad 9

Popayán: Punto de encuentro intercultural 11

2. Conocernos para comprendernos 13

La Normal: Espacio de construcción de identidad 13

Comunidad de 5C, una mirada hacia la cultura escolar 17

CAPÍTULO 2

ETNOEDUCACIÓN: NUEVOS TERRITORIOS, GRANDES RETOS 21

1. Me reconozco 23

Raíces e identidades: Narrativas de vida en el tiempo y el espacio 24

Las TICS, instrumento para el reconocimiento de presencias y herencias 30

2. Te reconozco 36

Diversidad lingüística: entre acallamientos y sobrevivencias 37

Otras literaturas: otra escuela 43

Las plantas medicinales: una mirada desde el saber ancestral hacia el saber matemático 50

3. Nos reconozco 54

Conquistar o ser conquistado: Nos-otros en la historia oficial y colectiva 55

Narrar resistencias para esculpir re-existencias 60

CAPÍTULO 3

RECORRER EL TERRITORIO PARA ENCONTRAR-NOS EN EL ANDAR 66

CAPÍTULO 4

CARTA A LA ETNOEDUCACIÓN 72

CAPÍTULO 5

GRITOS Y GRIETAS: REFLEXIONES FINALES 74

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|--|----|
| Figura 1 | Mapa de la distribución geográfica de población indígena en el departamento del Cauca | 10 |
| Figura 2 | Mapa institucional de espacios, símbolos e íconos en la primaria de la Escuela Normal Superior de Popayán | 15 |
| Figura 3 | Mapa de la distribución geográfica de población estudiantil del grado 5C de la Escuela Normal Superior de Popayán en la zona urbana de Popayán | 18 |
| Figura 4 | Fases de la PPE <i>Democratizar la etnoeducación para interculturalizar</i> | 22 |
| Figura 5 | Diversidades abordadas durante la fase <i>Te reconozco</i> | 36 |
| Figura 6 | Mapa sociolingüístico para el estudio de la xenofobia en la escuela | 48 |

LISTA DE FOTOS

| | | |
|---------|---|----|
| Foto 1 | Niños y niñas del grado 5C con las maestras Yazmín Cerinza y Ruby Camayo en la cima de la Pirámide El Morro de Tulcán | 20 |
| Foto 2 | Narración sobre la ausencia, el trasegar de las madres solteras | 26 |
| Foto 3 | La violencia, experiencias del desplazamiento | 26 |
| Foto 4 | Registro fotográfico actividad árbol genealógico | 28 |
| Foto 5 | Estudiantes transitando del reflejo a la representación | 31 |
| Foto 6 | Mujeres y diversidades | 32 |
| Foto 7 | Las TICs como instrumento de socialización y acercamiento a los territorios | 34 |
| Foto 8 | Los símbolos en el proceso de contextualización del territorio | 34 |
| Foto 9 | Titireteando también se aprende | 39 |
| Foto 10 | Rompecabezas deslizable de números en Namui Wam | 40 |
| Foto 11 | La escritura en lenguas nativas por no hablantes de lenguas nativas | 40 |
| Foto 12 | Estudiante de 5C interiorizando “Territorio en emergencia” mediante el método lecturaleza | 45 |
| Foto 13 | Representaciones de los relatos alrededor del <i>Coco</i> | 45 |
| Foto 14 | Representación del territorio del Chocó, donde nace el relato Metiéndole agua al coco | 46 |
| Foto 15 | Anécdotas de xenofobia | 47 |
| Foto 16 | Representación de finales alternativos para el cuento “La cucarachita Mandinga” de Mary Grueso | 48 |
| Foto 17 | Sistematización de plantas medicinales y su capacidad sanadora | 51 |
| Foto 18 | Proceso de realización del capítulo “Saber para sanar” | 52 |
| Foto 19 | Historia colectiva sobre Sebastián de Belalcázar | 57 |
| Foto 20 | Presentación del video documental <i>Tumbar para avanzar, pintar para recuperar</i> | 58 |
| Foto 21 | Esculturas en arcilla para cubrir los vacíos en la cima del Morro de Tulcán | 64 |
| Foto 22 | Mapa de los lugares visitados en el <i>Recorrido que tumba estatuas y mentiras</i> | 67 |
| Foto 23 | Primera parada, Catedral Nuestra Señora de la Asunción | 68 |
| Foto 24 | Cómo se perciben las nuevas narrativas sobre el territorio en la escuela | 69 |

| | | |
|---------|--|----|
| Foto 25 | Llegada a la cima de la Pirámide del Morro de Tulcán | 69 |
| Foto 26 | Ofrendar es resignificar | 70 |
| Foto 27 | Moldear esculturas para imaginar realidades | 71 |

PRESENTACIÓN

El presente trabajo contiene la sistematización de la Práctica Pedagógica Etnoeducativa denominada “*Democratizar la Etnoeducación para interculturalizar*” la cual se desarrolló en la Escuela Normal Superior de Popayán con estudiantes del grado 5C siendo una propuesta etnoeducativa que se enmarca en el contexto urbano.

Esta sistematización está dividida en cinco capítulos que reflejan mi andar durante la práctica. El primer capítulo llamado *Territorio, Comunidad y Memorias*, abarca la etnografía de la institución y el análisis de la cultura escolar en el aula. El segundo capítulo denominado *Etnoeducación: nuevos territorios, grandes retos*, está dividido en tres apartados que demarcan las fases de este proceso siendo así: *me reconozco, te reconozco y nos reconozco*.

El tercer capítulo titulado *Recorrer el territorio para encontrarnos en el andar*, narra el recorrido de los estudiantes de 5C por la ciudad y cómo la perciben desde la diversidad de narrativas y las tensiones que subyacen. El cuarto capítulo denominado *Carta a la Etnoeducación* expone la propuesta de expandir sus alcances a los territorios donde constantemente confluyen las lógicas dominantes y la pertinencia de avanzar en ello.

Finalmente, el último capítulo recoge tres reflexiones finales que nacen de la experiencia de práctica educativa y se posan en estas páginas.

CAPÍTULO 1. TERRITORIO, COMUNIDAD Y MEMORIAS

Nuestra visión de la realidad está condicionada por nuestra posición en el espacio y en el tiempo, no por nuestra personalidad, como nos complacemos en creer. Por eso, toda interpretación de la realidad se funda en una posición única. Dos pasos al oriente o al occidente y todo el cuadro cambia. Hay tantas realidades como usted quiera imaginar.

Lawrence Durrell

El cuarteto de Alejandría

1. La Escuela Normal Superior de Popayán, un acercamiento en el tiempo y el espacio.

La práctica etnoeducativa “*Democratizar la etnoeducación para interculturalizar*” fue cultivada en la Escuela Normal Superior de Popayán, una institución de carácter oficial ubicada en la capital de uno de los departamentos más diversos culturalmente en el país, el Cauca. Para entender porque esta institución es el lugar idóneo para el desarrollo de una práctica etnoeducativa es necesario realizar un reconocimiento contextual de lo macro a lo micro, para comprender tanto a la población estudiantil como el espacio que los rodea.

Entender la pertinencia de la etnoeducación en contextos no diferenciados étnicamente requiere de preguntarse las siguientes cuestiones ¿Qué significa habitar el Cauca y cómo reconocer su diversidad? ¿Qué significa enseñar y aprender en Popayán, lugar de encuentros y choques interculturales? ¿Cuáles son los retos al educar en la Normal de Popayán, territorio étnico no diferenciado desde el saber pedagógico de una sujeta étnica no diferenciada?

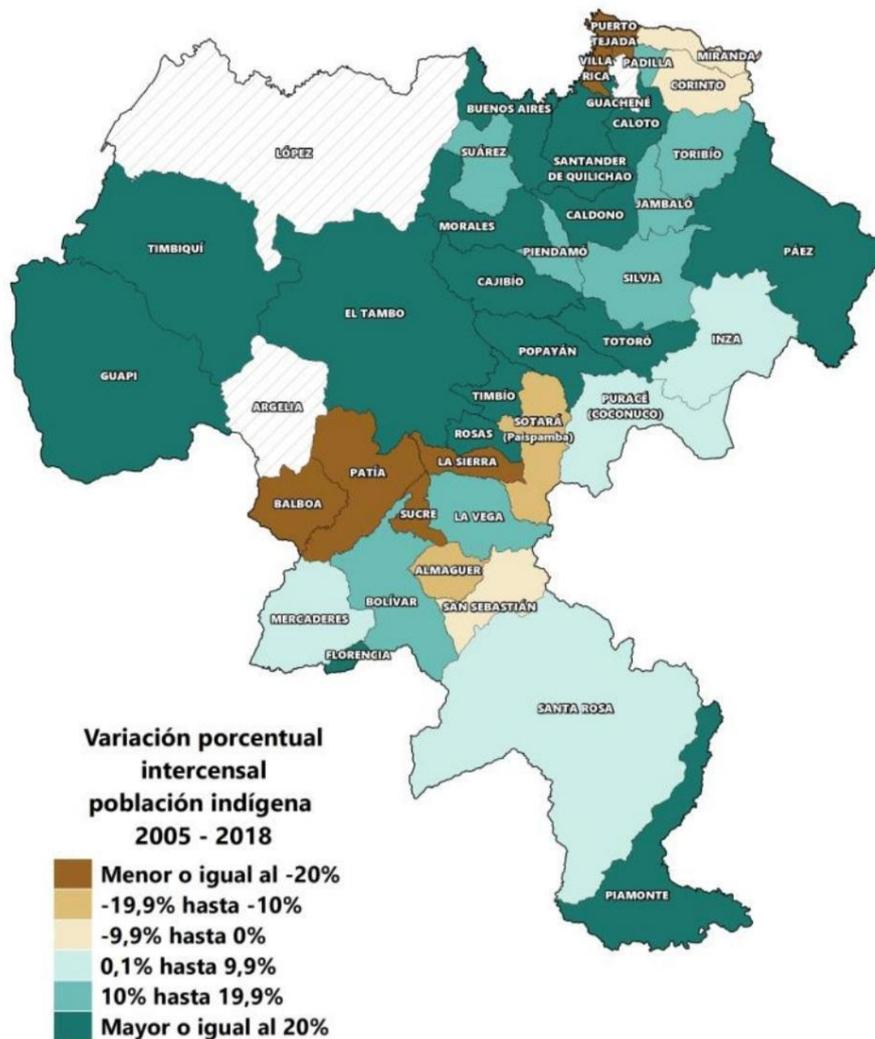
- *Cauca: Territorio y diversidad.*

Colombia, ubicado en un espacio predilecto donde las montañas se alzan entre cordilleras cual espina dorsal y los mares se reúnen para besar sus palmas, es un país caracterizado por la diversidad en sus tipos biológicos, su geografía, historias y su diversidad étnica. Así, en cada una de sus regiones se manifiesta toda la diversidad característica del país.

Actualmente, el suroccidente colombiano se presenta como una de las regiones más ricas y con mejor proyección hacia el futuro, pero para alcanzar tal nivel de desarrollo económico,

social y cultural tuvieron que pasar muchos siglos, muchas guerras, muchas mezclas y cambios que poco a poco han ido plasmando y consolidando este presente de diversidad cultural y constante encuentro con los otros. Fortalecer el desarrollo en un lugar de constantes encuentros culturales implica orientar la educación hacia el reconocimiento de los diferentes sujetos, territorios y memorias que subyacen.

Figura 1. Mapa de la distribución geográfica de población indígena en el departamento del Cauca.



Fuente: DANE - CNPV 2018

En este primer mapa, se presenta un acercamiento parcial de cómo está distribuida la población indígena en el territorio caucano, en donde es evidente que la mayoría de municipios se encuentra habitado por más del 10% de personas con adscripción étnica indígena y en

aquellos municipios que presentan bajos porcentajes prevalece la población afrocolombiana o mestiza.

Lo anterior, significa una alta presencia de comunidades étnicamente diferenciadas, lo cual implica una amplia gama de cosmovisiones, lenguas, saberes, memorias, historias, narrativas, tradiciones, músicas, y muchas más expresiones culturales que reflejan la manera en que lo ajeno y lo propio convergen entre nosotros.

El departamento del Cauca pertenece a una región con raíces donde contrastan los pueblos, su geografía, orígenes y herencias. Un territorio que permite conocer su pasado con tan sólo observar las mezclas de su presente, donde escudriñar lo heredado permite analizar el legado de las guerras, insurgencias e ideologías. Un territorio de realistas, independentistas, federales, centralistas, godos, liberales, indígenas, afrodescendientes, campesinos, mestizos, etc.

Actualmente, el departamento del Cauca atraviesa violencia constante y sistemática, desigualdades sociales, discriminación estructural, problemas de tierras, disputas entre comunidades, asesinatos de líderes comunales, narcotráfico, ofensivas territoriales entre grupos insurgentes, ingobernabilidad en ciertas zonas al igual que el abandono estatal y un marcado aumento en los cultivos de coca y marihuana, los cuales atraviesan procesos de reivindicación agenciados por las comunidades. Con las coyunturas y características anteriormente planteadas, se evidencia la necesidad social y educativa de la etnoeducación no sólo en algunos territorios, sino en todos los territorios.

- *Popayán: Punto de encuentro intercultural.*

Comprender a Popayán como un territorio en donde día a día se encuentran diferentes comunidades, memorias y culturas, implica analizar su historia, geografía, tradiciones y conflictos que convergen desde los silencios de sus montañas hasta los gritos de sus blancas construcciones.

Originalmente, el territorio que abarca Popayán estaba habitado por Los Pubenenses, grupo indígena que se asentó y desarrolló de manera política, social, económica y cultural, su lengua Wampi-misamerawam, aún resuena en los descendientes vivos, ya que al encontrarse relacionada con la lengua Namui Wam se evidencia el vínculo con el pueblo Misak. Además de su desarrollo lingüístico, se encuentra su legado arquitectónico: La pirámide de Tulcán, la cual fue construida por dicho grupo para rituales ceremoniales, en ella se han encontrado

vestigios de la creación y uso de la cerámica junto a entierros secundarios, por estas y muchas otras razones, actualmente es considerado territorio ancestral de la comunidad Misak.

Los Pubenenses y otros grupos indígenas se encontraban en apogeo social, cultural e intelectual, cuando de manera súbita se tuvieron que encaminar a resistir fuertemente la conquista española iniciada en el año 1535 bajo el comando de Sebastián de Belalcázar. Este suceso marcó un antes y un después para las comunidades, ya que luego del exterminio cultural fueron reducidas e invisibilizadas.

Luego del desplazamiento de las poblaciones originarias, la ciudad se construyó basada en una arquitectura colonial que cuenta su historia hasta nuestros días, lo que le ha dado el pseudónimo de la *ciudad blanca*. Las construcciones que han hecho las poblaciones en el territorio payanés cuentan los encuentros entre comunidades y sus choques por dominar o ser dominado. Algunas de las edificaciones más icónicas que representan a la ciudad se encuentran en la plaza principal donde se hallan la mayoría de los edificios coloniales y republicanos, como El parque Caldas: donde destaca la estatua de Francisco José de Caldas; la Torre del Reloj; el Puente del Humilladero y el Pueblito Patojo. Así como, el Morro de Tulcán un monumento precolombino y arqueológico levantado por las comunidades originarias.

Sin embargo, la ciudad no sólo se construyó en materia, sino también en esencia y los cambios políticos, administrativos, históricos y educativos fueron encaminados por las élites gobernantes que recién se arraigaban para “copiar” modelos, en aras de presentar una historia del Estado y la Nación que justificaron su posición; ocultaron y custodiaron todos aquellos acontecimientos, procesos y actos, que de una u otra forma les “falseaba” el modelo político que querían plasmar en sus textos. En otras palabras, todos aquellos actores sociales y grupos o comunidades, que con sus acciones contrariaban dicho proyecto fueron excluidos de los claros del republicanismo al oscurantismo colonial, es decir, negadas, como si nunca hubieran existido.

Ante este panorama, Prado (2017) expresa cómo se construye la esencia de la ciudad blanca:

“El departamento del Cauca, que al decir de algunos representantes de sus élites les habían sólo dejado, después de la desmembración en departamentos, unas montañas improductivas habitadas mayoritariamente por grupos étnicos. Apelaron a su centro

político natural Popayán como foco de civilización que su esencia era una manifestación desde los inicios de la colonia y a lo largo del siglo XIX. Su historia de la independencia, que tuvo momentos ambivalentes, fue en parte ocultado y exaltado por los habitantes de la ciudad, como un foco patriota, el panteón de los próceres es un buen ejemplo de ello. Pero también hicieron de la ciudad y sus tradiciones un foco de identidad, en la cual se negó el resto de su territorio (principalmente el Patía y Tierradentro).”

Evidentemente existió un desprecio tanto al territorio caucano como a su población, dividida en ese entonces en comunidades afros e indígenas, estas poblaciones fueron sometidas a la invisibilización y abandono porque su diferencia no encajaba con lo “oficial” y sus símbolos e historias nunca fueron consideradas para fortalecer la construcción de la Nación, así, se empieza a moldear la historia, las tradiciones, cosmovisiones, economía, organización política y aún más importante, la educación.

2. Conocernos para comprendernos.

- *La Normal, espacio de construcción de identidad*

En un territorio que experimentó y experimenta el eterno retorno de las luchas entre lo ajeno y lo propio, la voz oficial y las voces colectivas, la represión y la resistencia, la formación y la educación, entre otras dicotomías heredadas. La nueva visión educativa desplazó en gran medida toda oportunidad que pudo existir para crear un diálogo entre las comunidades. La historia oficial modeló un tipo de historia para ser enseñada en los planteles educativos, encaminada a enaltecer los principios civilizatorios que encarnó la gesta heroica de la conquista; a promover las virtudes de los padres de la patria y a invisibilizar todo lo que fuera diferente al proyecto de Nación que se buscaba construir.

En general y bajo este panorama, el origen de las Normales Superiores se remonta hasta el siglo XIX con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, en un contexto de cambios políticos y sociales que influyeron profundamente en la planeación y orientación del acto educativo, así empiezan a emerger las Normales, las cuales tenían un papel muy importante en el proyecto de nación que se planeaba alcanzar mediante la educación. Por muchos años, las Normales Superiores se encargaron de atender y formar a los maestros, sin embargo existía la

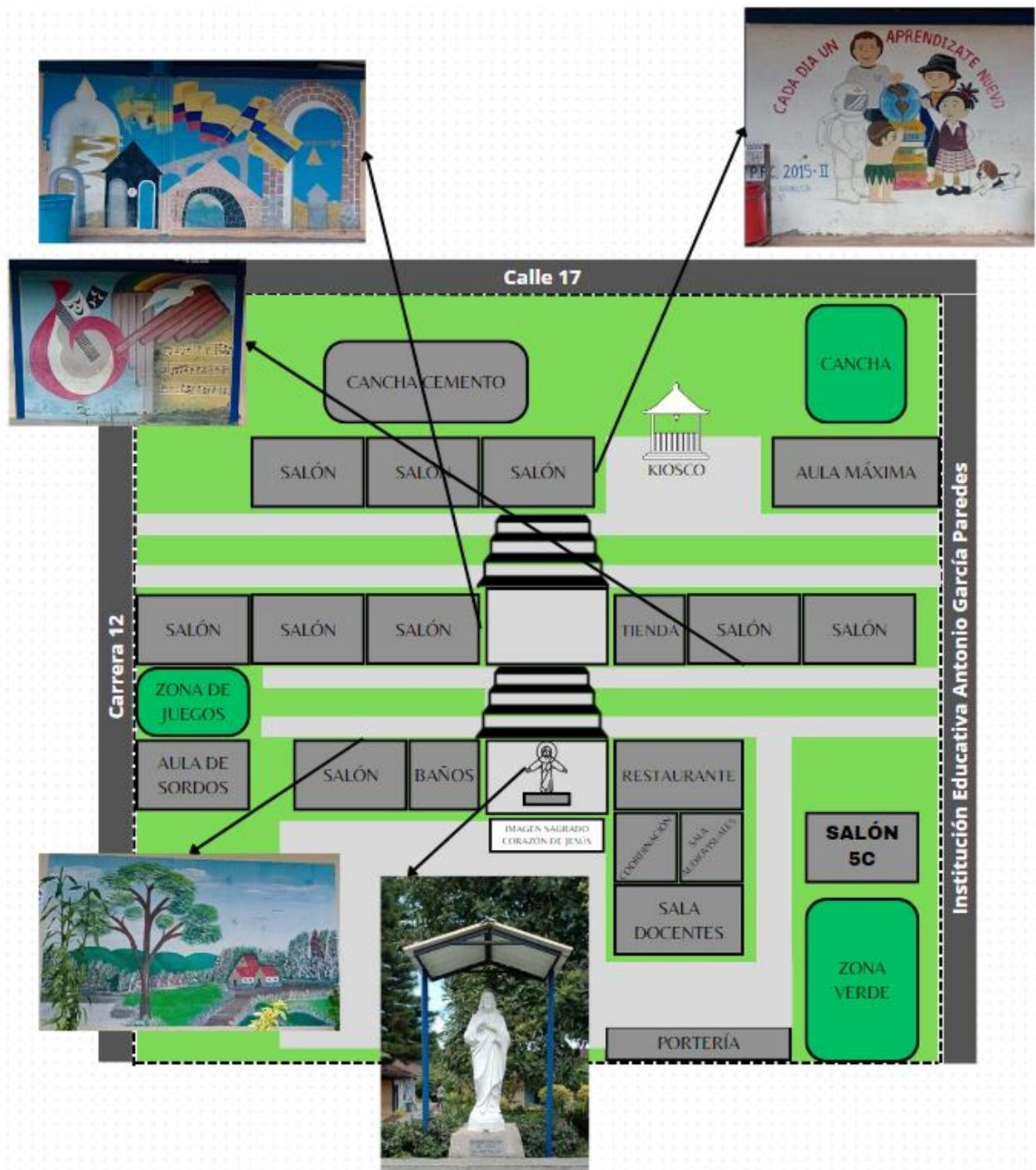
necesidad de educar y especializarlos más, por lo cual se sanciona la Ley 115 de 1994 que en el artículo 216 estipula algunas disposiciones transitorias para la reestructuración de las Normales Superiores, poco después se promulga el Decreto 2903 de 1994 por el cual se especifican y adoptan las disposiciones transitorias para crear y poner en marcha el Programa de Formación Complementaria (PFC).

Es así como la institución cambia su enfoque desde 1994, porque la creación del PFC profundiza el enfoque pedagógico cuando el estudiante opta por continuarlo y la Normal empieza a transformar su educación primaria y secundaria hacia la formación de ciudadanos, más que de maestros.

La Escuela Normal Superior de Popayán se encuentra ubicada en la salida de la vía al sur, en el barrio La Ladera, comuna 6, la cual se encuentra urbanizada y el nivel socioeconómico varía en un estrato del 2 al 3. Las situaciones más relevantes que atraviesa la comunidad de la Ladera se centran en la inseguridad provocada por la delincuencia común y las constantes inundaciones cuando se presentan fuertes precipitaciones en la ciudad. La institución, colinda con otro plantel educativo, la Antonio García Paredes y a sus alrededores cruza la quebrada la monja, la cual se encuentra en precarias condiciones ambientales, proyectando un espacio abandonado y contaminado.

La compone un amplio plantel educativo que se divide en dos por una carretera entre la primaria y la secundaria. La primaria cuenta con salones para aproximadamente 30 estudiantes organizados en bloques; posee sala de audiovisuales y sala de informática; para suplir la alimentación de la población tienen cocina estudiantil y comedor escolar; para el desarrollo deportivo, recreativo y socioafectivo de los niños y niñas la institución cuenta con amplias zonas verdes, una zona de juegos, dos canchas, una de cemento, otra natural y un kiosco. Si los estudiantes de primaria necesitan hacer uso de las instalaciones del bachillerato, pueden hacerlo, normalmente se desplazan para acceder a la biblioteca y a las instalaciones de la enfermería. Además, cuenta con un aula de aprendizaje para niños sordos, ya que la Normal hace parte de las pocas instituciones que brindan atención educativa a este grupo poblacional.

Figura 2. Mapa institucional de espacios, símbolos e íconos en la primaria de la Escuela Normal Superior de Popayán.



El anterior mapa, es una representación de cómo están organizados los espacios en la institución, en dónde están ubicados sus símbolos y cuáles son las representaciones iconográficas que revisten sus paredes y proyectan sus cimientos. En cuanto a los espacios,

la Normal cuenta con un territorio amplio con significativas zonas verdes en donde los estudiantes se reúnen a jugar y fortalecer sus relaciones socioafectivas, justo en la entrada se encuentra una figura religiosa del Sagrado Corazón de Jesús el cuál es ícono de las instalaciones y guarda una estrecha relación con la figura religiosa de La Virgen que se encuentra en la secundaria. Los murales resaltan en la institución mostrando como reconoce la escuela a la comunidad que habita en ella y a la que la rodea; los símbolos patrios en donde sobresalen las banderas de Colombia, Cauca y Popayán con la Torre del reloj de fondo; íconos artísticos; símbolos alusivos a la religión católica y una pintura de un paisaje con una edificación de arquitectura alemana.

Con relación a la estructura humana que da vida y funcionamiento a la Escuela se encuentran 20 docentes en la primaria, 31 en el bachillerato, 9 en el Programa de Formación Complementaria y 4 directivos docentes, de lo anterior vale la pena resaltar que el personal docente de la primaria está conformado por 19 mujeres, su coordinadora María Cristina Lemos, 2 manipuladoras de alimentos, 2 empleadas de aseo, una enfermera, una portera de la institución y dos empleados de arreglos varios que transitan entre ambos planteles.

La población estudiantil se aproxima a los mil estudiantes, siendo alrededor de 480 los pertenecientes a la primaria, quienes acceden a su educación se autodeterminan en su mayoría como mestizos, además de provenir mayoritariamente de la ciudad. Aun así existe un significativo número de estudiantes provenientes de comunidades étnicas y zonas rurales que buscan en la Normal un espacio de encuentro social, cultural y educativo para aprender y encontrar mayores oportunidades de desarrollo personal, intelectual y profesional.

Cada mañana, cuando el sol empieza a entrar por las ventanas de las aulas, los y las estudiantes arriban a la institución principalmente caminando o en moto, la mayoría entran como por un embudo alrededor de las 6:55 y poco después de las 7:00 cada maestra inicia su clase y comparte con el salón hasta el mediodía, en la primaria cada directora de grupo enseña todas las áreas, a diferencia de la secundaria donde existen cambios rotatorios por materia. A las 9:30 suena el timbre, el cual anuncia el recreo y el bullicio empieza a cubrir el aire, se escuchan gritos y risas mientras todos corren o caminan rápidamente por cada espacio hasta las 10:00, en ese momento el día se apacigua nuevamente hasta el mediodía, cuando los y las niñas salen a encontrarse con sus familias.

Este día a día hace parte de la cotidianidad de la primaria, a menos que exista una razón que reúna a los estudiantes para una actividad distinta a las clases. Algunos rituales que fomenta la institución son las izadas de bandera, elección de representantes estudiantiles y personería, comunidades (reuniones informativas y motivacionales), celebraciones de fechas relevantes (cumpleaños de la Normal, día de la mujer, día de la familia) y primeras comuniones.

Así, la primaria de la Normal conforma una comunidad diversa, con sus reglas, estructura y rituales en donde es pertinente cultivar el saber pedagógico etnoeducativo, como una semilla plantada en tierras no conocidas, donde la cosecha será un misterio y la experiencia sus frutos.

- *Comunidad de 5C, una mirada hacia la cultura escolar*

5C es la comunidad que me acogió con los brazos abiertos para aprender al tiempo en que me enseñaban, esta aula se encuentra ubicada en un espacio único de la institución, ya que no se encuentra integrada a un bloque, sino que está construida de manera independiente cerca de la sala de audiovisuales, restaurante, zona verde y colinda con la Institución Antonio García Paredes (ver el mapa). En ella, los y las niñas se organizan en mesas, ubicadas en fila mirando hacia un amplio tablero en el que diariamente los niños consignan frases y las tareas pendientes para los siguientes días. Sus paredes se encuentran adornadas por un cartograma, en donde cada estudiante y la maestra tienen un sobre vacío con su nombre y los demás pueden dejarle notas, mensajes u objetos; un árbol que en sus ramas sostiene algunos valores y un niño y una niña de piel clara jugando al fondo del salón.

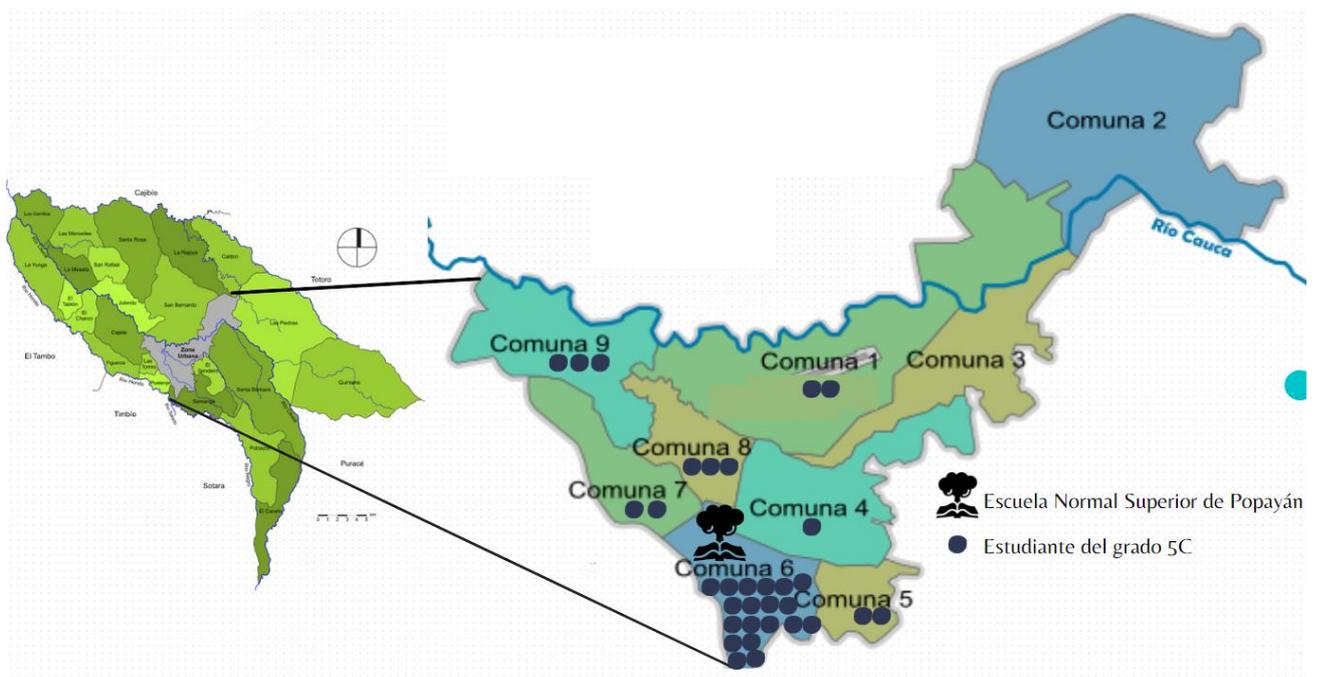
El grupo de 32 estudiantes se encuentra conformado por 14 niñas y 18 niños que en su mayoría tienen 10 años de edad, a excepción de una niña con 9 años y tres niños con 11 años. La diferencia etaria no es significativa y la convivencia dentro de esta población es pacífica y mantienen lazos fuertes tanto entre compañeros como con su maestra, de hecho, en un sondeo los estudiantes expresaron que sus mayores motivaciones para estar en la Normal, son las relaciones socioafectivas formadas y el interés o curiosidad por aprender algo nuevo. No hay presencia de niños o niñas con diversidad funcional y en cuanto a las habilidades especiales, la mayoría se desenvuelve deportivamente y otros de manera artística.

El contexto familiar de los niños se divide en dos grandes grupos, el presente y el ausente, un significativo grupo de niños padece ausencia de uno o de ambos padres lo cual repercute directamente en su desarrollo personal y académico, mutando el rol de la maestra al de madre.

Los padres de familia en su mayoría trabajan en oficios relacionados con la construcción y el comercio, mientras un número significativo de madres se encarga del hogar y de sus hijos mientras desarrollan labores como modistería, cocina y ventas. Además, estas familias son de estrato dos y tres y en su mayor parte están conformadas por dos o tres hijos.

Todos los niños están asentados en la zona urbana de la ciudad, y habitan las comunas de la siguiente manera:

Figura 3. Mapa de la distribución geográfica de población estudiantil del grado 5C de la Escuela Normal Superior de Popayán en la zona urbana de Popayán.



Según el mapa, la mayor parte de la población estudiantil habita en la comuna 6, misma comuna donde se encuentra la institución y la mayoría provienen de la zona sur y occidente de la ciudad. Esta comunidad se encuentra conformada por mestizos, identificándose sólo uno de ellos como indígena, adscrito a la comunidad Nasa, ya que sus padres provienen del Resguardo de Pancitará y además de las tradiciones, saberes y cosmovisión han enseñado algunas bases de la lengua Nasa Yuwe a su hijo Mario, los demás estudiantes hablan sólo el español y la mayor parte refuerza como segunda lengua el inglés. En cuanto a las habilidades y talentos especiales se desenvuelven deportivamente, algunos pocos consideran que poseen un talento artístico, pero vale la pena resaltar que un significativo número de niños ha desarrollado un

interés genuino y constante por los cubos Rubik, así que todos los días los llevan y comienzan a usarlos en grupos desde que llegan al salón, constantemente están girando y modificando cuadritos de colores para armar este rompecabezas tridimensional mientras desarrollan la concentración, memoria, coordinación óculo-manual, matemáticas y agilidad mental.

Antes del descanso, los niños de primaria hasta tercero, pasan al refrigerio y algunas veces los de cuarto y quinto. En los descansos, los niños salen con sus cubos y loncheras o dinero, quienes llevan lonchera en su mayoría consumen frutas o sándwiches y aquellos que llevan dinero deben consumir los productos de los vendedores ambulantes que pasan alimentos por las rejas o se desplazan a la tienda de la institución Antonio García Paredes porque la Normal por el momento no tiene tienda escolar.

Cuando no están en refrigerio o en descanso, se encuentran compartiendo con su maestra Yazmín Cerinza, ella expresa con orgullo que proviene de una ciudad muy religiosa: Chiquinquirá, Boyacá. Desde niña se inclinó por la docencia, sus saberes pedían más y más profundización por lo cual se internaba en los cuadernos de sus hermanos mayores. Al terminar la secundaria ingresó a la Universidad de la Sabana en Bogotá a estudiar su licenciatura, especialización y maestría, allí forjó su compromiso con la educación. Inició trabajando en Bogotá para un colegio privado por cinco años y en noviembre de 1988 comenzó a trabajar con el Ministerio de Educación Nacional, desde entonces lleva educando 35 años en las Escuelas Normales, de los cuales 18 han sido en la Normal de Popayán.

Con este amplio saber pedagógico, la docente observa, analiza y se expresa sobre su grupo de la siguiente manera:

“Es un equipo de trabajo entusiasta, dinámico con acompañamiento permanentemente, dentro de ellos hay un subgrupo excelente activamente, emocionalmente y pacíficamente; otros se les debe hacer observaciones frecuentemente para lograr objetos, pues ellos son estudiantes quienes permanecen solos en casa y no tienen acompañamiento por parte de sus Padres. La maestra al final hace el papel de madre y con sus enseñanzas salen adelante.”

Antes de iniciar las clases, la maestra previamente les ha dicho qué cuadernos traer determinado día dependiendo de los objetivos que necesiten alcanzar, por lo cual no manejan un horario preestablecido, a las siete de la mañana hacen una oración con los estudiantes, en donde todos piden y agradecen por diferentes causas, hacen un rezo, cierran al santiguarse y empieza la explicación teniendo el descanso de manera intermedia. Las clases son amenas, organizadas y estructuradas, la maestra se guía con los temas y guías realizadas en la Normal para que los

estudiantes cumplan con los objetivos y desempeños predeterminados que quedarán plasmados en sus cuadernos y proyectos.

En este contexto territorial, histórico, institucional y de aula se desarrolló la Práctica Pedagógica Etnoeducativa “Democratizar la etnoeducación para interculturalizar”, en la cual se desplegaron diversas actividades encaminadas al reconocimiento de la diversidad como una característica distintiva de nuestra sociedad que, en lugar de resultar en conflictos, genera una amplia gama de posibilidades para dialogar entre comunidades mediante la apuesta de una educación intercultural. Además de ser una apuesta pedagógica es en esencia una apuesta política, que de la misma manera en que se democratizó la educación oficial para el desarrollo socioeconómico, apuesta por democratizar la etnoeducación para el desarrollo sociocultural.

Foto 1. Niños y niñas del grado 5C con las maestras Yazmín Cerinza y Ruby Camayo en la cima de la Pirámide El Morro de Tulcán



CAPÍTULO 2. ETNOEDUCACIÓN: NUEVOS TERRITORIOS, GRANDES RETOS

Entonces, recae en aquellos cuyo sueño político es reinventar la sociedad, ocupar el espacio de las escuelas, el espacio institucional, para develar la realidad que es ocultada por la ideología dominante, por el currículo dominante.

Freire y Shor

El Estado Colombiano desde su Constitución Política de 1991, reconoce y busca proteger la diversidad étnica y cultural del país en sus artículos 7, 8, 9 y 10, en estas disposiciones es evidente la diferenciación entre los sujetos étnicos y los no étnicos, donde los primeros tienen el derecho a que su cultura sea respetada y fortalecida en sus territorios y los segundos están obligados a respetar las otras culturas dentro y fuera de los territorios étnicos. Desde ese punto de vista, nuestra carta de navegación que representa el interés general promueve una perspectiva multiculturalista de la sociedad y con ella de la educación. Bajo este marco constitucional, tres años después se promulga la Ley 115 de 1994 que entre tantos aspectos quiero resaltar la diferencia entre los objetivos de la educación formal y la etnoeducación, en donde la primera le apuesta al desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas, por ejemplo a fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos; mientras la segunda tiene como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Según lo anterior, de ambas formas de educación se espera que se impartan a determinados territorios y grupos con diferentes objetivos, finalidades y metodologías, en oposición, mi PPE es una mochila, tejida y entrelazada entre espacios de aprendizaje y oportunidades para desaprender que guarda las tensiones y frutos al hacer etnoeducación en territorios y comunidades para los que inicialmente no fue dirigida.

Cultivar Etnoeducación es construir proyectos educativos “culturalmente localizados”, coherentes con propuestas políticas que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad. Siendo así, ¿por qué no expandir su alcance

para cuestionar lógicas hegemónicas en contextos históricamente hegemónicos? Cuestionarse desde aquella perspectiva implica tres principios para hacer etnoeducación en estos territorios:

- Ser etnoeducador / etnoeducadora acarrea el constante encuentro con dilemas éticos.
- La etnoeducación no es ocasional, es permanente y transversal.
- Hacer etnoeducación implica fisurar y, por ende, incomodar.

Este capítulo muestra cómo la etnoeducación debe ingresar a las instituciones oficiales con una actitud constante, permanente y disruptiva que transversaliza el acto educativo desde todos sus saberes y no desde objetivos ocasionales. De hecho, los verdaderos frutos no son evaluables, porque las actitudes frente al mundo no pueden ser cuantificables y los “exámenes” no pueden reducirse a una hoja de papel.

La práctica fue desarrollada en tres grandes fases que convergen entre sí, en cada encuentro se tocan y se desarrolla una con la otra, corresponden a la apuesta de transversalizar todo el acto educativo con el principio de interculturalidad, la cual no se puede alcanzar si la escuela no brinda espacios libres y flexibles para el desarrollo de la identidad propia y colectiva que guíen hacia el reconocimiento del otro y más pertinente: del *Nos-Otros*.¹

Figura 4. Fases de la PPE *Democratizar la etnoeducación para interculturalizar*



¹ Las reflexiones realizadas alrededor del concepto *Nos-Otros* complementan una línea argumentativa sobre esta pedagogía que según Ortega (2012) es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora, el modo en que se experimenta y designa el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de esas prácticas que son potencialmente políticas y éticas, dados sus fines colocados en una acción responsable y respondiente del sujeto.

Diferentes territorios, diversas comunidades, grandes retos. ¿Qué sucede cuando se implementa la política etnoeducativa en una institución oficial? ¿De qué manera una sujeta étnica no diferenciada hace etnoeducación en un territorio étnico no diferenciado? ¿Es pertinente que la etnoeducación se democratice y trascienda a una educación intercultural? ¿Puede adaptarse la etnoeducación a la educación oficial y la educación oficial a la etnoeducación?

1. Me reconozco

Históricamente, la escuela ha sido utilizada como un instrumento al servicio de unos para forjar determinada identidad en otros, partiendo desde el fortalecimiento de una identidad colectiva que poco a poco se interiorice a la propia. Para contrariar dicha intención, esta etapa busca hacer de la escuela un espacio donde los y las estudiantes se encuentren no sólo con los demás, sino consigo mismos, donde constantemente se presentan oportunidades para preguntar por su pasado, sus antepasados, sus primeros años, etc. Un espacio en donde los estudiantes son los actores principales de sus narrativas y la curiosidad por sí mismos aporte a la construcción de una identidad propia que dialogue con la colectiva. Es importante que los y las niñas reconozcan que existe una influencia estructural e intrínseca del tiempo y el territorio en las realidades y personalidades de cada uno de ellos, que se expresan tanto en su físico como en su manera de relacionarse con los otros. Preguntándose ¿Qué herencias me ha dejado el pasado? ¿Cómo se proyectan esas herencias en mi vida cotidiana?

Raíces e identidades: Narrativas de vida en el tiempo y el espacio

¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?

Paulo Freire

¿Cuáles son las herencias biológicas, sociales y culturales en la comunidad de 5C?

No se puede negar que el proceso de construcción de identidad debe fortalecerse desde el hogar, en el seno de las familias. Sin embargo, no sólo las presencias heredan, las ausencias también lo hacen y como se explicó con anterioridad al interior de las familias del grupo existen muchas ausencias que se proyectan tanto en el desarrollo intelectual como el socioafectivo. Es así, como la escuela entra de manera complementaria a aportar en esta construcción, siendo un espacio donde los y las niñas habitan constantemente y se relacionan diariamente con los demás creando comunidad e identidad.

En el primer instante en que ingresé a la comunidad, sus miradas eran curiosas y todos se preguntaban entre murmullos ¿Quién es la nueva maestra? sin imaginarse que ella estaba a punto de compartirles su autobioetnografía² para mostrarles un ejemplo de su primera actividad:

“En un pequeño Corregimiento rodeado de altos platanales.

Con sabor a arepa y carantanta, y al sonido de las tamboras y flautas.

Se encontraron Mario Camayo Y Guillermina Ledezma”

Cada autobioetnografía empieza con sus propios matices, ya que esta debe entenderse como una propuesta en la que la relación que existe al investigar es muy particular, porque tanto el sujeto investigador como el investigado se encarnan en una misma persona, aun así busca alejar

² La autobioetnografía como herramienta de investigación según Vanegas (2010) puede ser explicada mediante los cuatro componentes que constituyen la palabra. Auto: por uno mismo. Bio: vida. Etno: entorno, cultura. Grafía: descripción.

el espíritu personalista de las narrativas de vida agregando un componente “etno” a la investigación, es decir, creer que el entorno, la cultura y todo aquello que hay alrededor nos determina y por ende, es necesario reconocerlo para poder narrarlo. Entonces, es la reconstrucción del recorrido de vida del actor histórico, pero en reconocimiento de unas tensiones que la cruzan y definen, además quedan atrapadas en un todo que transmite las improntas familiares, religiosas, educativas, culturales, políticas y sentimentales.

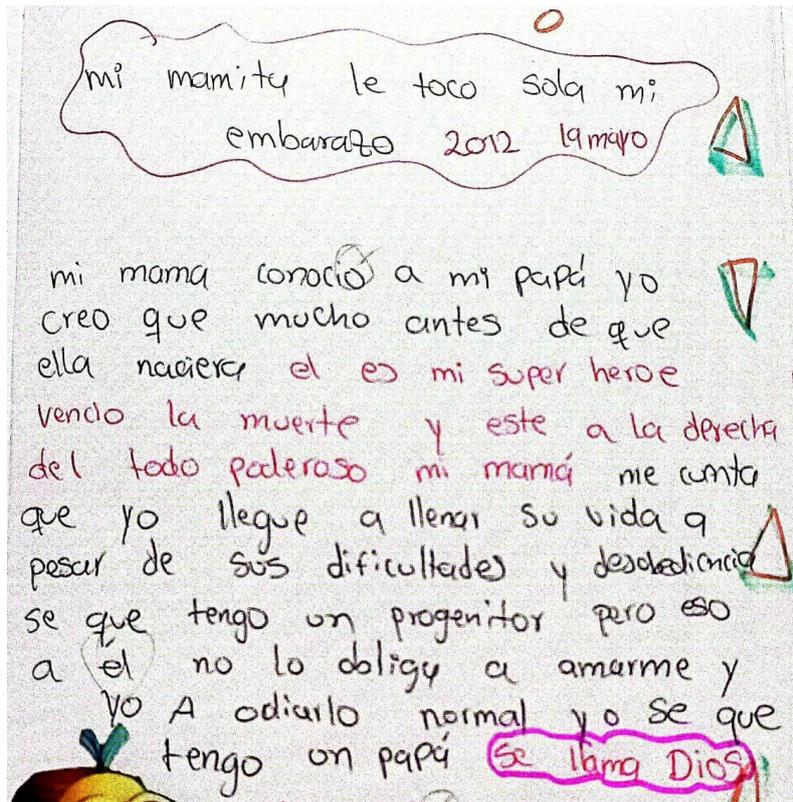
Esta actividad de investigar investigándonos comienza en el aula, promoviendo que los y las estudiantes escriban aquello que saben sobre ellos, su pasado y su familia, mientras lo intentan surgen dudas y curiosidades que serán preguntadas a sus seres cercanos, fuera del aula y de manera oral, porque para esta actividad, es imperativo valorar la oralidad como una herramienta para acceder a las anécdotas, experiencias y narraciones que de otra manera se perderían en el olvido.

El diálogo intergeneracional se aviva y los estudiantes escriben anécdotas como la siguiente:

“Rosalía Díaz mi abuela y mi abuelo Nabor Buitrón se conocieron en la vereda Santa Ana de Bolívar, Cauca. Cuando mi abuela tenía 11 años y Nabor tenía 16 años. Para entonces en una ocasión mi abuela Rosalía se fue a bañar con su hermano Pedro a una quebrada, entonces llegó mi abuelo Nabor donde se estaban bañando y les dijo que se quería bañar con ellos y así fue como se conocieron, mi abuelo ese día le dio un abrazo a mi abuela y ella se asustó mucho y desde entonces el empezó a visitarla, se enamoraron, se hicieron novios. Pasó mucho tiempo y tuvieron hijos entre ellos mi papá Olmer el cual es el tercer hijo, pero con el tiempo mi abuelo se enamoró de otra señora y se fue con ella y se casó, dejando a mi abuelita abandonada, pero mi abuela fue muy trabajadora y sacó adelante a todos sus hijos con ayuda de mis bisabuelos.”

La anterior narrativa de vida se encuentra impregnada de situaciones diversas que merecen ser analizadas en el espacio educativo, ya que muchas familias del grupo se han visto afectadas por las ausencias de figuras paternas en alguna generación y esta en particular tiene una carga extra al tratarse de una menor sosteniendo una relación socioafectiva con un adolescente. En otros casos, las madres han tratado de llenar la ausencia paterna con una presencia divina, influenciada por la religión como se evidencia a continuación:

Foto 2. Narración sobre la ausencia, el trasegar de las madres solteras

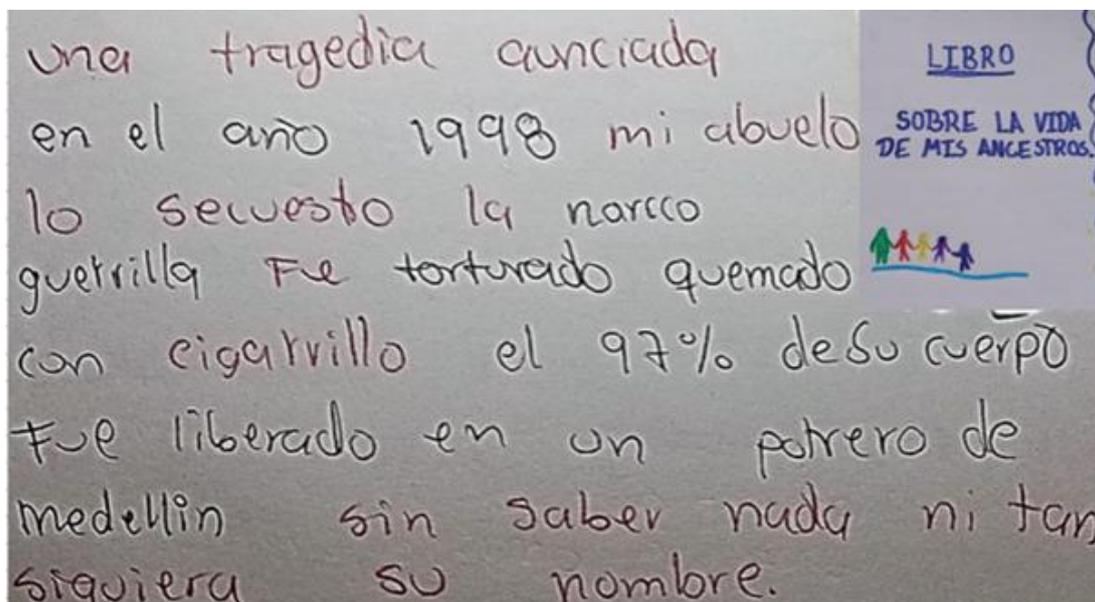


mi mamita le toco sola mi
embarazo 2012 19 mayo

mi mama conoció a mi papá yo
creo que mucho antes de que
ella naciera el es mi super heroe
vencio la muerte y este a la derecha
del todo poderoso mi mamá me cuenta
que yo llegue a llenar su vida a
pesar de sus dificultades y desdichas
se que tengo un progenitor pero eso
a el no lo obligo a amarme y
yo a odiarlo normal yo se que
tengo un papá se llama Dios

Pero las narrativas de vida no sólo han contado los trasegares familiares, sino los sociales como el siguiente fragmento, donde un estudiante cuenta las tensiones que vivió su abuelo cuando trabajaba como policía:

Foto 3. La violencia, experiencias del desplazamiento



una tragedia anunciada
en el año 1998 mi abuelo
lo secuestro la narco
guerrilla Fue torturado quemado
con cigarrillo el 97% de su cuerpo
Fue liberado en un potrero de
medellin sin saber nada ni tan
siquiera su nombre.

LIBRO
SOBRE LA VIDA
DE MIS ANCESTROS.

Este suceso se desenvuelve en el departamento de Antioquia en el año 1998, reflejando el conflicto armado de la época y el contexto histórico y social que vivía el país. En la primera década de promulgación de la Constitución Política del 91 se desarrolló un periodo de altas tensiones y presiones de los grupos armados para incrementar su influencia, se manifestó en un creciente número de asesinatos, secuestros y amenazas que recaen en altos dirigentes, funcionarios del estado y civiles en general, de hecho, la guerra se empieza a tornar en contra de los civiles, siendo el grupo más afectado por una dinámica en la que el desplazamiento es constante, pues la violencia se vuelve el principal recurso de estrategia y es así como algunas familias emigraron a Popayán huyendo de la guerra en sus territorios, en busca de seguridad y mayores oportunidades.

Aunque todo el ejercicio resalta la oralidad, es importante destacar la intención de los y las niñas por contar sus historias complementadas con fotografías, es usual encontrar en sus narrativas de vida una gran carga de estas y es importante analizarlas, porque una fotografía refleja los usos, las costumbres y las maneras en que las personas se adaptan en el tiempo y el espacio; los fondos y los escenarios que se ocultan tras las personas reflejan el mobiliario, la decoración, los espacios y evidencian las condiciones de vida materiales en las que se desenvuelven.

En conclusión, escribir para investigar mientras se investiga a sí mismo, permite acceder a relatos familiares, considerados íntimos y privados que representan las hojas de un gran árbol de situaciones y tensiones sociales, sin embargo, todas las historias familiares evidencian un vacío informativo sea en la familia materna o paterna, por esta razón, se trabaja con la comunidad la realización del árbol genealógico de cada estudiante, ya que este, al mantener una estructura dual que se ramifica por familia materna y paterna permite preguntarse por los espacios vacíos, los nombres que faltan y las características de cada integrante.

El árbol genealógico es una actividad que permite individualizar a cada sujeto de su rama familiar para identificarlo y reconocerlo en su nombre y características físicas. En el proceso de identificación el investigador tendrá dudas más allá del nombre y fotografía, por lo cual es una herramienta para fomentar los espacios de diálogos intergeneracionales que permitan a cada grupo transmitir las narrativas familiares mediante la oralidad para aportar a la construcción de identidad de cada núcleo y en particular de cada integrante.

Las actividades planteadas para investigar investigándonos, causaron una serie de tensiones en algunos grupos familiares, donde varias madres de familia le expresaron su incomodidad a la maestra titular, manifestando que ellas nunca les habían hablado a sus hijos de sus padres, porque ellos los habían abandonado y no querían hablar, ni verse relacionadas con los progenitores. El descontento fue momentáneo gracias a la maestra titular, quien les explicó la importancia de identificar y reconocer a los progenitores tanto para ellas como para sus hijos y que este tipo de trabajos, aunque incómodos, son necesarios.

Desde mi pensar, las tensiones aunque imprevisibles son importantes en el ámbito educativo, demuestra que los objetivos han sido planteados para transformar por lo cual no debe extrañarse que su carga disruptiva incomode o sacuda, se necesita comprensión hacia estas poblaciones creando espacios y oportunidades de diálogo (aunque sean incómodos), porque sólo así puede prepararse a una sociedad para los grandes retos de la interculturalidad, en un contexto de herencias y mezclas, de aprender y desaprender en comunidad.

Las TICS, instrumento para el reconocimiento de presencias y herencias

Ya no estoy sólo, hay otro, hay el reflejo...

Luis Borges

¿Qué reflejos deben proyectarse en la escuela para contribuir a la construcción de la identidad propia?

El mundo que hoy habitamos se encuentra profundamente influenciado por los avances tecnológicos que mejoran las condiciones de vida mientras crean nuevos retos para la sociedad. En el caso de las Tecnologías de la Información y comunicación (TICs) impactan la manera en que nos relacionamos con los otros, por lo cual modifica el desarrollo socioafectivo y sociocultural de las comunidades sea de manera negativa o positiva. A través de estos medios los grupos sociales pueden contactarse y compartir información, ideas, opiniones, etc. lo cual los introduce a otras subcomunidades que mantienen características comunes como gustos, inclinaciones políticas, preferencias, entretenimiento, entre otras y en este punto, las oportunidades de dialogar entre la diferencia, con posiciones propias y el respeto hacia los demás son muy escasas. Depende de los agentes que interfieren y su disposición por reconocer y respetar al otro para que de esto surja un diálogo intercultural y no un conflicto entre diferencias.

Sin embargo, el amplio potencial de las TICs para integrar personas desde su individualidad y colectividad se reduce considerablemente en el ámbito educativo, donde se les limita al conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, transmisión, registro y presentación de información en forma de voz, imágenes y datos. Entonces, un error común de la escuela tradicional es reducir las TICs a una herramienta que permite acceder y transmitir información, por el contrario, la transformación que éstas han sufrido las convierte en instrumentos educativos, capaces de mejorar la calidad educativa del estudiante, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja, se interpreta y se comparte la información no sólo para romper con los medios tradicionales, pizarras, lapiceros, etc; sino para introducir discusiones y hacer de las TICs un instrumento (como en este caso) para inducir a los estudiantes a analizar algunas de sus características propias y agruparlas en un concepto de identidad.

Transitar por otras herramientas para generar diferentes experiencias y discusiones, implica desplazarse fuera del salón habitual de clases hacia la sala de informática, en donde los niños se agrupan en parejas para hacer uso de un computador que cuenta con acceso a internet. Allí los y las niñas sacan un espejo, herramienta esencial para reflejar la apariencia física, usado cotidianamente para aceptarnos o modificarnos asegurando la aprobación de los demás. Pero en el espacio educativo, estos juegan un papel muy importante en la construcción de la identidad, porque la autoimagen se basa en cómo nos percibimos y cómo creemos que nos perciben los demás.

El reflejo de cada uno, al igual que sus árboles genealógicos y sus narrativas de vida es totalmente diferente al otro y el reconocimiento de ello, permite apreciar y reconocer las diferencias como fuente de autenticidad y no de discriminación. Por esta razón los y las niñas atraviesan un proceso de reconocimiento en donde en primer lugar se observan y analizan y luego se proyectan en la aplicación Bitmoji, la cual sirve para la creación de un avatar exclusivo, donde el sujeto puede escoger entre una amplia cantidad de características físicas hasta proyectarse con la mayor similitud posible.

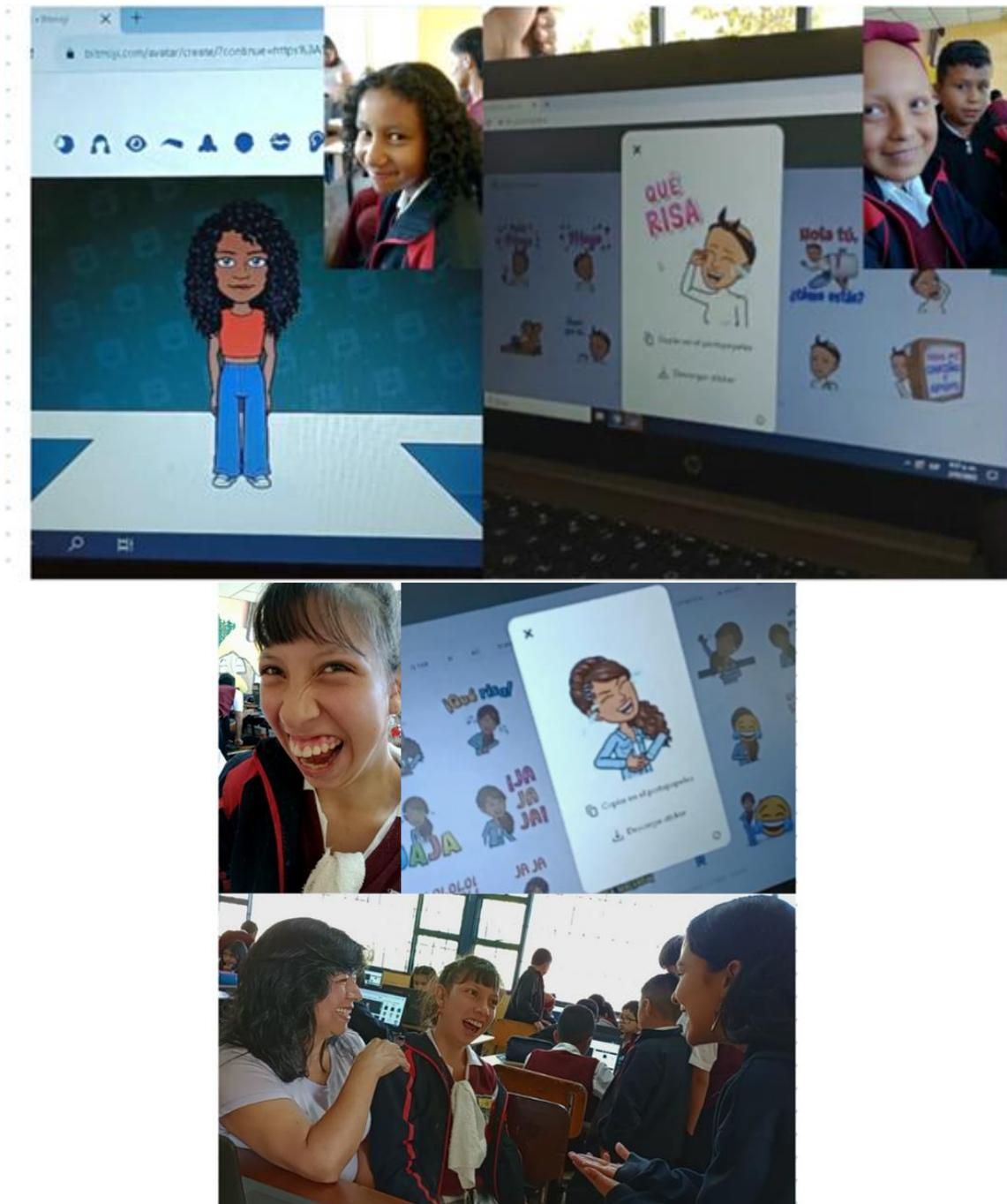
La docente encargada de la sala de informática sugirió que la actividad se realice con todos los quintos y no sólo con 5C, por lo cual, las evidencias y reflexiones que se recolectan a continuación recogen a 5A, 5B y 5C, enriqueciendo la actividad y expandiendo enormemente las posibilidades como se puede evidenciar seguidamente:

Foto 5. Estudiantes transitando del reflejo a la representación



Esta actividad proyecta las diferentes características físicas de los y las niñas, para luego generar una serie de stickers que pueden utilizarse en diferentes momentos para presentar y compartir información. Los y las niñas descargan los stickers con ayuda de su pareja, la cual se encarga de narrar de qué manera percibe la actitud y relacionamiento de su compañero con los Otros, narra aquello que más refleja su personalidad y estas producciones se dirigen a representar características de la esencia de cada estudiante alrededor de su humor, temperamento, habilidades deportivas o artísticas y gustos o preferencias.

Foto 6. Mujeres y diversidades



En cuanto a las tensiones vividas, algunos estudiantes en especial las niñas evidenciaron una tendencia por querer modificar sus características físicas y no desear reflejar cómo son ellas mismas, sino cómo les gustaría ser. Es pertinente que la escuela analice y discuta las influencias culturales afectadas por los estándares culturales de belleza y apariencia. Así, las preferencias por un cierto tipo de cuerpo, color de piel o formas físicas dependen de la cultura y lo que se considera estético, estos estándares afectan de manera negativa a algunos estudiantes que consideraban feo el cabello afro y las narices grandes.

En ese momento, es importante que la dinamización de la actividad se torne hacia el árbol genealógico para que el estudiante se remita a las características físicas de sus antepasados y entienda la mezcla que compone su presencia. ¿Qué características físicas heredó de sus padres? ¿Qué características físicas heredó de sus abuelos? ¿Cuáles son los rasgos más distintivos de la rama familiar paterna y cuáles de la materna? ¿Los rasgos físicos pueden reflejar los rastros de las comunidades? Ahondar en estos interrogantes permite profundizar, por ejemplo, en la confrontación emocional y psicológica que puede derivar de la relación afectiva de los padres.

Entonces, cuando se abarca desde esa perspectiva ya no se busca definir si un rasgo es estético o no, sino aquello que representa y en el caso del cabello afro es reflejo de un pasado en diferentes grupos étnicos de África, al igual que las narices anchas, que son propias de climas cálidos - húmedos y las estrechas de fríos - secos.

Finalmente, el reconocimiento de las herencias biológicas y culturales se complementa con el análisis del territorio del cual provienen nuestros antepasados, así que los y las estudiantes utilizaron las TICs para acceder a información sobre los municipios o departamentos de los cuales son originarios sus padres y abuelos para luego elegir de qué manera quieren compartir o intercambiar sus aprendizajes con los demás. Consta de un encuentro para reconocer los territorios no sólo en su extensión, sino también en su población y todo lo concerniente a ella. Además, se analiza el recorrido, las rutas y las causas para desplazarse de un territorio a otro.

Los y las estudiantes dieron a conocer sus territorios de diversas formas, utilizando las TICs, algunos optaron por realizar carteles, representaciones de símbolos y unos pocos compartieron comidas típicas. Al finalizar cada territorio de origen se observaba la distancia, rutas y razones del desplazamiento de la mayoría de las familias en alguna de las generaciones

Foto 7. Las TICs como instrumento de socialización y acercamiento a los territorios



Foto 8. Los símbolos en el proceso de contextualización del territorio



En conclusión, es imperativo que la escuela deje de mostrarse como un lugar donde se aprende la identidad y más como un espacio en el que se construye, entendiéndose como multifacética y dinámica que implica varias dimensiones, como los factores sociales, psicológicos y culturales, formado por las experiencias e interacciones con los demás. Comprender nuestra identidad es esencial para el crecimiento personal y más importante para desenvolvernos en los complejos contextos sociales y culturales en los que transitamos. Para la interculturalidad, la identidad propia es el barco que soporta el trasegar de la diferencia.

Además, se debe fomentar el vínculo entre la vida del estudiante y los temas, discusiones o experiencias que se desarrollen en las aulas, ya que así construyen conceptos y significados reales, lejos de los imaginarios impuestos. Como dinamizadora, no puedo manipular el sentido de pertenencia que cada estudiante tiene para/con un determinado conocimiento o acontecimiento, pero si puedo orientar la investigación hacia el mismo investigador para que él mismo reconozca la pertinencia de los saberes y su relación con ellos.

2. Te reconozco

La perspectiva multiculturalista arraigada en las escuelas oficiales ha optado por reconocer al Otro desde las similitudes o aspectos en común, como si sólo desde el acuerdo se pudiera generar diálogo. En oposición, este proyecto apuesta al reconocimiento del *Otro* desde su diversidad, desde la diferencia como oportunidad de encuentro y diálogo. Por ello, no se asume que la construcción de la identidad propia se encuentra terminada para continuar con el reconocimiento e interpretación de otras identidades, por el contrario, reconoce que esta construcción nunca finaliza y que reconocernos a nosotros mismos es un proceso incompleto si no trasciende al reconocimiento del *Otro*.

Existen múltiples diversidades que convergen en las comunidades y reconocerlas permite comprender la manera en que cada grupo social interpreta su realidad. En el proyecto se contemplan algunas por lo cual las posibilidades de transitar hacia otras diferencias son muchas. Más que una guía taxativa, es profundamente enunciativa. La siguiente gráfica, representa la manera en que los encuentros giran en torno a tres ejes: Diversidad lingüística, epistémica y otras literaturas, los cuales convergen entre sí durante el acto educativo, haciendo que el encuentro con el conocimiento esté mediado por oportunidades para reconocer las diversidades y diferencias. Cabe resaltar que las señaladas no son las únicas diversidades que pueden reconocerse por lo cual esta fase brinda una amplia gama de posibilidades a los y las dinamizadoras.

Figura 5. Diversidades abordadas durante la fase *Te reconozco*



Diversidad lingüística: entre acallamientos y sobrevivencias

*Hoy que me encuentro en su oficina
abogando por la vida de mi pueblo
le pregunto señor presidente:
¿En qué lengua
están escritos sus sueños?
parece que están escritos
en inglés, ni siquiera en español;
Los míos están escritos
en camëntsá
así,
jamás nos entenderemos.*

Hugo Jamioy

*¿De qué manera las comunidades no hablantes de lenguas indígenas aportan a su
revitalización?*

Colombia comprende una sociedad multicultural, multiétnica y plurilingüe, lo cual significa que no sólo se expresa y comunica en el castellano, sino que también cuenta con 65 idiomas originarios y precolombinos. Sin embargo, estas lenguas se encuentran en situación de lenguas minoritarias, minorizadas, discriminadas, estigmatizadas y subvaloradas, gracias a los procesos de descubrimiento, conquista y colonia que poco después impulsaron la hegemonía impuesta de una sola raza, una religión y un único idioma para todos, mediados por educaciones y escuelas castellanizadoras y evangelizadoras que actuaban en pro de este objetivo de construir una nación con una identidad.

Por esta razón, aprender y enseñar en la educación oficial implica comunicarse en la lengua oficial: el español y la segunda lengua que se promueve en los currículos es el inglés, con el objetivo de que la población pueda abrirse cada vez más al mundo globalizado y multicultural en el que vivimos. Así, el acercamiento a otras realidades mediante las lenguas originarias como reflejo de las culturas es inexistente y aún más la transmisión del conocimiento mediante estas lenguas. Una estrategia para hablar de diversidad en la escuela es analizar los días célebres

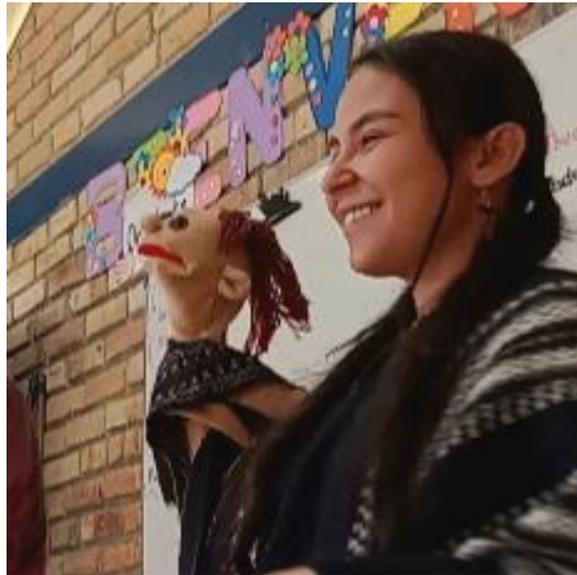
que se promueven o que no se tienen en cuenta. En este caso, el encuentro etnoeducativo se desarrolla en días cercanos al “día mundial del idioma español” el cual busca crear conciencia de la historia, la cultura, el desarrollo y el uso del español como idioma oficial, alrededor de lo anterior se forja una excusa etnoeducativa para hablar de diversidad lingüística en un día en que las instituciones enaltecen la lengua castellana, las producciones literarias y autores que nacen de ella.

Al respecto, la comunidad de 5C conoce perfectamente de donde proviene el idioma español y quienes lo trajeron, para complementar, se profundiza en las formas usadas para imponer el idioma, creando así la dicotomía entre dominante y dominado de la cual subyacen diferentes problemáticas entre comunidades al momento de relacionarse, porque hablar en una lengua es hablar desde una realidad.

Entre música y movimientos, Byru llama la atención, un títere creado por mí, durante mi transitar por la carrera, el cual me representa o más bien proyecta mi rol de etnoeducadora, armoniza las historias de este punto en adelante y en este caso, narra el cuento “Bahua y Kumana” escrito durante los primeros semestres, uno de sus fragmentos expresa a continuación:

“Hace muchos años, nuestras tribus vivían cegadas por el odio. Nos conocimos cuando el río arrasó con todo a su paso y tuvimos que trasladarnos. Cuando nuestros caminos se cruzaron intentamos hablar, pero nadie entendía los sonidos que emitía el otro grupo. Creímos que estaban malditos y que eran un castigo de los espíritus mayores, una insana brujería que debíamos detener. Iniciamos una guerra por nuestro territorio y comunidad. Las tribus se debilitaron y cuando estábamos por extinguirnos descubrimos nuestro líder Wiwa llamado Bahua y a su líder Wanano llamada Kumana totalmente enamorados, ellos no se odiaban y querían ceder el territorio para que viviéramos todos juntos y así continuar con su amor, todos nos enojamos y decidimos sacrificarlos como máximo castigo por su traición y cuando la Saga (mujer autoridad Wiwa que tiene amplio conocimiento) estaba a punto de matarlos, un fuerte campo de luz los protegió, convirtiéndolos en bebés destinados a encontrarse para perseguir sus orígenes y sanar las heridas de sus comunidades”

Foto 9. Titireteando también se aprende



Esta historia permite contextualizar sobre la diversidad étnica y lingüística que está presente en el país para poco después centrar el enfoque en el departamento del Cauca en el que sobreviven cuatro lenguas precolombinas de las cuales se hace énfasis en tres: *la nasa yuwe* (del pueblo nasa), el *namui wam* (originaria del pueblo Misak) y *la runa shimi o kichwa* (comunidad *Yanakuna*). Estas lenguas, a pesar de tener una considerable cantidad de hablantes, todas se encuentran en situación vulnerable y otras en peligro de muerte.

Aportar a la revitalización de las lenguas desde una comunidad no hablante de lenguas originarias, concentra su enfoque en el reconocimiento. Por esta razón se introduce una línea de rompecabezas que diseñé durante la carrera, compuesta por cinco dispositivos al servicio de los maestros para acercar a los estudiantes tanto a las lenguas que enriquecen la diversidad lingüística del país como a las comunidades de las que emergen éstas, mientras cumple la función de mediar el aprendizaje de los números.

Contar para revitalizar es un juego individual (esto no limita el trabajo en grupo), que consta de una serie de tableros de rompecabezas deslizables los cuales se organizan de manera secuencial con los números del 1 al 9 en las lenguas: Namui wam, Nasa yuwe, Runa shimi y Sia pedee. Los dispositivos se complementan con audios de hablantes nativos que explican cómo se pronuncia cada número.

Foto 10. Rompecabezas deslizable de números en Namui Wam



Al grupo no sólo se les comparte los dispositivos, sino también algunas palabras en las lenguas mencionadas anteriormente, las cuales organizan y dan sentido para crear oraciones de la siguiente manera:

Foto 11. La escritura en lenguas nativas por no hablantes de lenguas nativas



Finalmente, la propuesta genera un espacio de intercambio cultural y revitalización de las lenguas que armonizan y fundamentan el acto educativo. Las tensiones fueron inexistentes, de hecho, el grupo nunca había tenido un acercamiento a las lenguas originarias, por lo cual mostraron mucho interés y disposición, excediendo los objetivos planteados, donde muchos de ellos aprendieron rápidamente a contar en otras lenguas diferentes al español y el inglés.

Dinamizar encuentros que fomenten el reconocimiento de la diversidad (en este caso, lingüística) en espacios y comunidades donde predomina la lengua oficial requiere de una convergencia entre la didáctica y la innovación pedagógica. Las estrategias de enseñanza son válidas en todos los territorios, siempre y cuando las y los maestros contextualicen su diseño, elaboración y programación mediante la creación y uso de materiales y herramientas didácticas propias, planeadas y diseñadas por y para el grupo poblacional específico. Según Zambrano (2018):

La didáctica, a través de la investigación, ha construido un sistema dialéctico sobre tres ejes: profesor, alumno y saber. En este sistema es más visible el marco epistemológico cuyo engranaje muestra la relación entre la didáctica y las disciplinas.

Esta triada de ejes, reduce el encuentro escolar al relacionamiento entre el profesor, el estudiante y el saber, lo cual significa para la didáctica que toda estrategia tiene un carácter universal, el cual puede ser llevado a cualquier población educativa. Lo anterior implica la descontextualización de lo que se enseña y cómo se enseña, para evitarlo es imperativo añadir un cuarto eje: El territorio. Espacio que determina la pertinencia de los saberes y las estrategias didácticas según sus características y necesidades.

Así pues, quedan muchos aspectos por recorrer y actualmente el mayor reto para la revitalización de las lenguas ancestrales en las comunidades originarias es hacer de estas el medio de transmisión de los conocimientos propios y escolares, reconociendo en las lenguas su carácter constructor de identidad, conocimiento, cultura y fortalecedor de sus cosmovisiones, trascendiendo de enseñar la lengua a enseñar en la lengua.

Sin embargo ¿Cuál es el reto de las comunidades no hablantes de lenguas nativas en el proceso de su revitalización? ¿Cuál es el aporte de los maestros hablantes de la lengua oficial al proceso de revitalización? La ley 1381 del 2010 en el artículo 20 abarca la educación de las

lenguas entendiéndose desde los territorios en los que se hablan y por las comunidades interesadas en hablarlas, lo anterior refleja un carácter multiculturalista que respeta la existencia de otras lenguas y obliga a los demás ciudadanos ser tolerantes, pero no promueve su reproducción ni enseñanza en otros territorios. Entonces el gran reto es ir más allá de la justicia formal y avanzar hacia la justicia material, desarrollando una transición de la tolerancia hacia la comprensión, porque en la primera se crea una dicotomía entre lo propio y lo ajeno que es tolerable o intolerable, mientras la segunda crea una entre lo comprensible y lo incomprensible que no centra su enfoque en lo que es extraño, sino en lo que se niega conocer.

Otras literaturas: otra escuela

Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno. La lluvia es una maldición para el turista. Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo era un papagayo de dimensiones jamás vistas.

Eduardo Galeano

¿Contemplar las otras literaturas significa hacer justicia curricular?

Cómo he planteado anteriormente, la escuela oficial ha sido un instrumento para la legitimación del proyecto de nación, con este fin, también legitima una especie de literatura oficial, símbolo de toda la literatura como si fuese representativa de todos los sectores y todas las tendencias, y se sobrepone a las otras literaturas, entendiéndose como aquellas voces transmitidas de manera oral o escrita que han sido invisibilizadas y minorizadas para lograr el enaltecimiento de otras. Entonces, el común denominador de estas literaturas es que provienen de sectores marginados que adoptan ciertas estrategias que sirven de bandera de lucha y visibilización, vinculando intereses pragmáticos con una actitud estética y de contextualización cultural que refleja su vida, cosmovisión, territorios y memorias.

En base a lo anterior, no se debe subestimar el potencial de la escuela como un lugar para visibilizar y dignificar las voces étnicas, las memorias colectivas y las perspectivas de los dominados, perdedores, oprimidos y demás maneras para definir y encasillar a los Otros. Estos espacios oficiales están cargados de vacíos que no permiten entender ampliamente las diferentes visiones de vida y realidades existentes, por lo cual, es necesario invadir el espacio oficial de las otras literaturas y restablecer el equilibrio entre lo que se exige leer y lo que se necesita leer. Para generar espacios de diálogo intercultural que visibilicen la presencia de otras comunidades en la construcción de nuestra sociedad se trabaja con el Maletín de Relatos Pacíficos, el cual permite acercar a los estudiantes al contexto geográfico, social y cultural de cada relato porque un texto es un territorio, como lo expresa Juan Cárdenas (2017) de la siguiente forma:

“El territorio es un lugar donde la historia y la fábula se confunden. Esta página es un mapa del territorio. Las aves se posan sobre estas líneas, los animales de la noche utilizan estas letras como refugio, la serpiente pone sus huevos en estos matorrales”

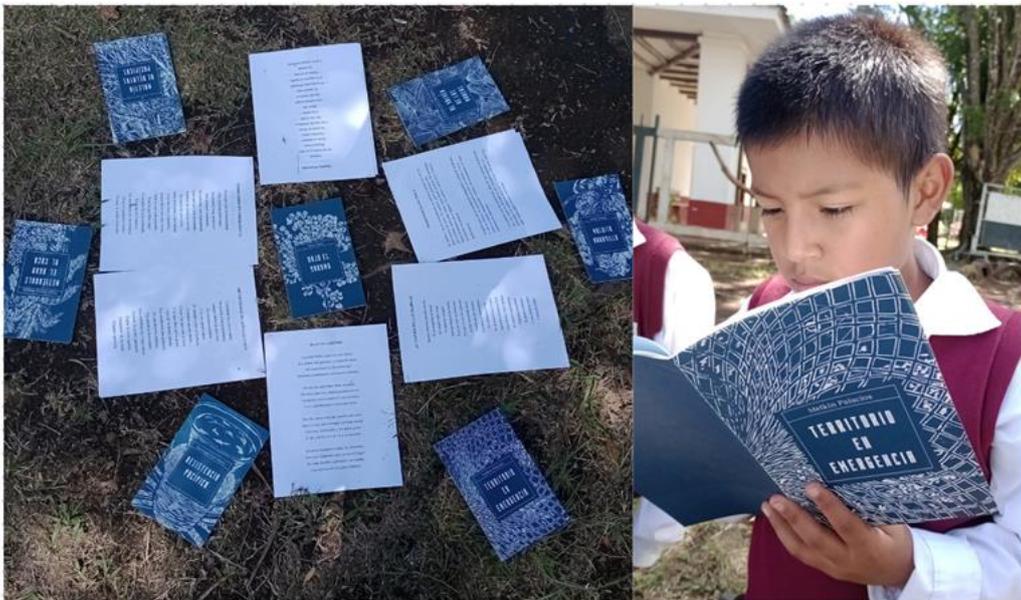
La comunidad de 5C se dispone a leer en grupo, desplazándose del aula a las zonas verdes de la institución para armar un rompecabezas que devela uno de los siguientes textos y cada uno se desenvuelve en determinado territorio:

| Relatos | Territorios |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Bajo el Yarumo ● Resistencia Pacífico ● Maldita maravilla ● Metiéndole el agua al coco ● Territorio en emergencia ● Al vaivén de las mareas | <ul style="list-style-type: none"> ● Bocagrande “La antigua Tumaco” (Nariño) ● Guapi (Cauca) ● Reserva Natural San Cipriano - Buenaventura (Valle del Cauca) ● Tadó (Chocó) |

Se orienta la interiorización de estos mediante el *método lecturaleza*,³ que según Arcila (2018) “invita a la lectura en campos abiertos con el fin de trascender las prácticas educativas realizadas en los salones de clase, restableciendo la relación espiritual entre el hombre y el entorno natural”, para que los estudiantes realicen una detenida observación de los lugares que los rodean y analicen los territorios descritos en los relatos.

³ El término *lecturaleza* es acuñado por Arcila para hacer referencia a la lectura en campos abiertos y no en los salones de clase, reestableciendo la relación espiritual entre quien lee y el entorno natural, con el fin de que los estudiantes realicen una detenida observación de los lugares que los rodean, y a partir de sus reflexiones y experiencias construyan interpretaciones propias que les permitan crear de forma oral, escrita y oraliteararia poemas, cantos, historias, leyendas, etc

Foto 12. Estudiante de 5C interiorizando “Territorio en emergencia” mediante el método lecturaleza



Interpretar los textos como territorios requiere de levantar un mapa entendiéndose como modelo teórico del conocimiento y no como una representación exacta del territorio, porque se transforma según el tiempo y las comunidades. Mediante la literatura los y las estudiantes pueden leer los territorios para recorrerlos y reconocerlos, así entender cómo influyen en la creación de los relatos, los cuales resaltan las creencias, necesidades y tradiciones que subyacen de estos territorios.

Foto 13. Representaciones de los relatos alrededor del *Coco*

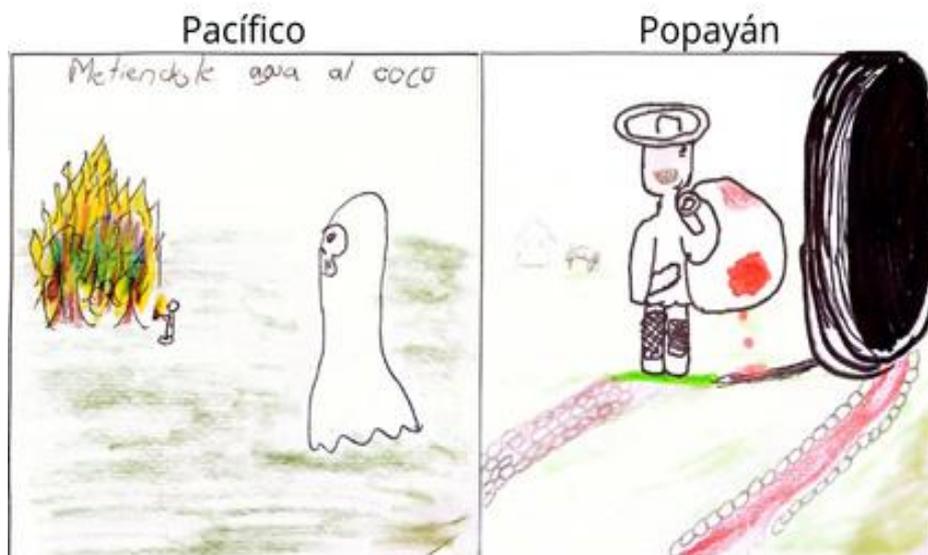
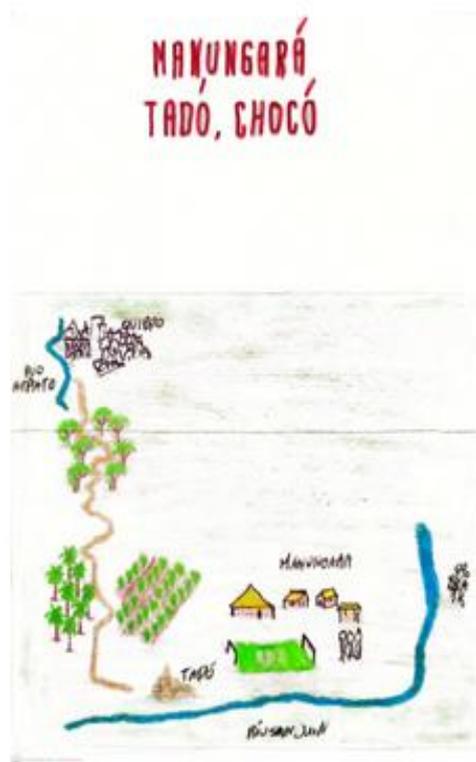


Foto 14. Representación del territorio del Chocó, donde nace el relato *Metiéndole agua al Coco*



Me gusta más el Coco del Pacífico, porque él sólo asusta a las personas que dañan la naturaleza, y yo la cuido mucho. El de Popayán asusta a los niños que no comen y aveces no lo hago.

Mariana

Así como la literatura puede orientar hacia el reconocimiento de otras realidades y formas de interpretar el mundo, también puede ayudar a desentrañar las concepciones discriminatorias sobre otros grupos sociales. Con ayuda del títere Byru se sumerge al grupo en la historia “La cucarachita mandinga” escrita por Mary Grueso, la cual introduce al lector en Buenaventura, donde una cucaracha entra a la escuela y es atacada por todos los niños, así que huye y se priva de hacer realidad sus aspiraciones de aprender a leer y escribir, representa el trato discriminatorio hacia el otro que es desconocido o extranjero.

La comunidad de 5C reconoce estar rodeada de situaciones discriminatorias hacia la población migrante venezolana, lo cual se introduce en la discusión educativa como el fenómeno de la xenofobia y se investiga desde las narrativas y el lenguaje mediante sondeo de la siguiente manera:

Foto 15. Anécdotas de xenofobia

Un día estaba en la calle y un señor fue a comprar algo a una tienda pero lo atendió un venezolano entonces el señor ya no quiso comprar.

UNA VEZ UN VENEZOLANO ESTABA VENDIENDO DULCES CASABA OTRA PERSONA Y LO INSULTÓ.

yo escuché un día que un señor estaba insultando a un venezolano, le dijo que no trabajaba, que era un mugroso

Yo he visto unas muchachas que han humillado a los venezolanos, echándoles agua

Qué palabras relacionas con los venezolanos.

| Características | Apodos |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Afros• pelo corto• ladrones• feos• ojos cafes• piden Dinero• viven en la calle | <ul style="list-style-type: none">• Negros• asquerosos• Ratas• Venecos••• |

Figura 6. Mapa sociolingüístico para el estudio de la xenofobia en la escuela

| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| Nacionalidad | <ul style="list-style-type: none"> • Veneco • Extranjero • Caminante | Condición física | <ul style="list-style-type: none"> • Esqueleto • Negro • Feo |
| Delitos | <ul style="list-style-type: none"> • Rata • Estafador • Asesino | Condición psicológica | <ul style="list-style-type: none"> • Locos • Gamín • Drogadicto |
| Condición social: | | <ul style="list-style-type: none"> • Indigente • Limosnero • Chucha (muchos hijos) | |

De las múltiples formas en que los estudiantes pueden referirse a la población migrante venezolana es evidente la intención despectiva debido a su condición. Por lo cual se crea un diálogo alrededor de las causas y circunstancias por las cuales se ha generado una amplia migración de masas y la discusión alrededor de ¿Qué significa ser colombiano y qué es ser venezolano? ¿Qué implica ser local y que implica ser extranjero? ¿Qué final alternativo merece el cuento “La cucarachita mandinga”?

Foto 16. Representación de finales alternativos para el cuento “La cucarachita Mandinga” de Mary Grueso



Las representaciones sobre el final alternativo proponen la eliminación de los actos de discriminación para que las poblaciones migrantes puedan ocupar espacios en nuestra sociedad. Las tensiones vividas en este encuentro se concentran en el lenguaje como reflejo de los estereotipos que habitan en el aula, palabras despectivas en contra de la población afro y aún más de los migrantes venezolanos inicialmente causaban gracia, evidenciando el racismo y xenofobia disfrazado de humor.

Entonces, es pertinente dinamizar desde la pedagogía de la alteridad, generando procesos de reflexión indispensables en la escuela que responden a la necesidad de formar posturas que fomenten el conocimiento del otro, desde el reconocimiento de las diferencias y el respeto por la diversidad cultural. Esta “otra literatura” se instala frente a frente, de forma paralela a la oficial. Así, reconocer el otro implica visibilizarlo, recogiendo hechos y relatos que poseen una filosofía, conocimientos y cosmovisión que enriquecen tanto el acto educativo como el intercambio cultural.

Las plantas medicinales: Una mirada desde el saber ancestral hacia el saber matemático

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticia que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc, se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa porque es la injusticia entre conocimientos. En la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte Global, que llamamos la ciencia moderna.

Boaventura de Sousa Santos

¿Cómo desmarcarse de las amarras epistémicas que nos sujetan para desprenderse de las narrativas occidentalizantes?

Las escuelas oficiales están impregnadas del afán por cumplir las metas internacionales (eurocéntricas) de calidad y educación. Dichas metas determinan qué saberes son importantes y abogan por un único camino para llegar a ellos, a medida que estos saberes privilegiados invaden la escuela, se promueve un tipo de conocimiento que a su vez crea ciertos desconocimientos, porque detrás de cada enseñanza se ocultan múltiples formas de interpretar, entender y hacer el mundo. A esto, se le conoce como colonialidad del saber, el cual es el resultado de un proceso que relega el conocimiento de los grupos colonizados, dominados y excluidos a la periferia de la producción intelectual.

No cabe duda de que la educación oficial en sus distintas expresiones ha sido una institución reproductora de determinado régimen de relaciones coloniales y capitalistas con respecto a la producción y transmisión del conocimiento. Entonces el debate radica en la justicia cognitiva y en la potencial capacidad de la escuela para democratizar los conocimientos, en todo sentido y reivindicar las filiaciones y epistemes alternativas, abogando por una descolonización del saber y la apertura de la estructura en que se edifica.

Siendo así, este encuentro coloca cara a cara la medicina tradicional y la medicina occidental para evidenciar la diversidad de comunidades y métodos para la producción del conocimiento

y la interacción entre las cosmovisiones y los saberes. Busca la realización de un libro tejido por toda la comunidad de 5C en dónde se presenten plantas medicinales con la descripción de su capacidad sanadora y un apartado denominado “Saber para sanar” en el cual los estudiantes crean medicina a partir de infusiones y la representan en fracciones para transmitir su receta.

Luego de transitar por las plantas, sus partes y el proceso de fotosíntesis, mediante la observación y estudio de una planta de albahaca morada, se desarrolla el primer capítulo del libro “Escuchar para sanar” En donde se recogen los diversos saberes ancestrales de las comunidades indígenas, afros y mestizas para sanar el dolor y la enfermedad.

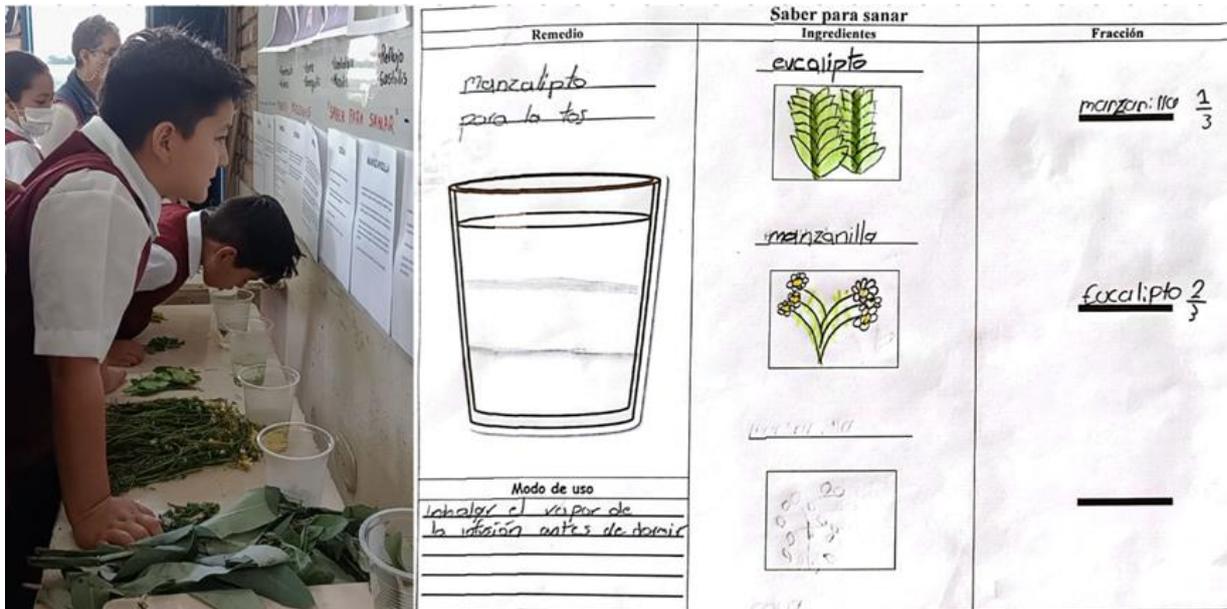
Foto 17. Sistematización de plantas medicinales y su capacidad sanadora



Para la realización del segundo capítulo “Saber para sanar”, se desarrolla un taller de plantas medicinales, en el cual se organiza un stand con 12 infusiones de las siguientes plantas medicinales: albahaca, albahaca morada, caléndula, cedrón, coca, eucalipto, hierbabuena, manzanilla, menta, ruda, romero y sábila. Los y las estudiantes recorren el mostrador observando, tocando, oliendo y probando las plantas y sus infusiones, leen los saberes recogidos por las comunidades ancestrales sobre las capacidades curativas de estas y crean una medicina que atienda las necesidades del círculo próximo del estudiante, la mayoría se enfocan en enfermedades que están padeciendo sus familiares, clasifican qué sistema del cuerpo

humano afecta dicha enfermedad y según esto plantean la mezcla de infusiones correspondientes.

Foto 18. Proceso de realización del capítulo “Saber para sanar”



Para crear las infusiones y difundir su preparación es necesario aprender a fraccionar, por lo cual educar para la vida también implica impregnarse de otros conocimientos que permitan el diálogo intercultural entre ideas.

El encuentro no presenta tensiones, por el contrario, los estudiantes muestran disposición y curiosidad siempre que se les presentan conocimientos que normalmente no llegan a la escuela oficial. Lo cual demuestra que la comunidad es receptiva a los cambios curriculares, de hecho, dichos cambios les interesan porque enriquecen el acto educativo volviéndolo pertinente e impredecible.

La educación como parte fundamental de la estrategia de nuestro sistema estructuralmente capitalista / racista / colonial para posicionarse, arraigarse y reproducirse hasta estos días. Ante esto, dinamizar encuentros que promuevan la justicia cognitiva es imperativo para forjar en los y las estudiantes una postura abierta y sensible no sólo al reconocimiento de otros conocimientos, sino también de otras existencias. Aun así, la justicia cognitiva requiere transformaciones en las relaciones de saber - poder que van más allá de la interculturalización de la educación, ya que implica la descolonización como una experiencia constante en el saber

para dignificar la existencia de las culturas y sujetos inferiorizados, significa ampliar las perspectivas de democratización que nuestra sociedad merece y se le tiene en deuda.

Entonces, la interculturalidad como proyecto debe asumir el reto de reivindicar el lugar de los pueblos excluidos y minorizados por la narrativas occidentalizantes desmontando el olvido sistemático y el silenciamiento de historias y trayectorias como estrategia para el mantenimiento del poder, haciendo posible la integración de otras voces de pasados remotos y perpetradas en el tiempo que pueden ser escuchadas desde sus saberes y cosmovisiones, en cuanto a la manera en que se relacionan con la naturaleza, los sistemas alimentarios, conservación de la salud y sus pedagogías para desenvolverse en el mundo. Para asegurar la existencia y re-existencia ⁴pese a todas las adversidades.

De esta manera, Albán y Rosero (2016) conciben la interculturalidad desde la mirada del encuentro epistémico que debe desarrollarse alrededor de las formas de producción de conocimiento que existen y han existido, no necesariamente correspondientes al proyecto civilizatorio y científico que generan un sistema dominante de representación de la realidad. Así, poner en evidencia estas construcciones de la realidad es una tarea urgente, inevitable, pertinente y políticamente indispensable, para conducir a nuestra sociedad no solamente a reconocer la existencia bajo la retina folclorizante de esas sabidurías, sino a que sean estudiadas, interpretadas y transmitidas como parte de la riqueza de la diversidad étnica y cultural

Finalmente, mientras la democratización no tenga espacio en la educación, seguiremos viendo las mismas estrellas sin siquiera pensar en la existencia de otros mundos.

⁴ La re-existencia según Albán y Rosero es concebida como la forma comunal de inventarse y recrearse la vida. Apunta a interculturalizar las prácticas de uso y manejo del hábitat, considerándolo como el espacio fundamental de la construcción, tanto de relaciones sociales como de relaciones ambientales y producción epistémica, para que el entorno deje de ser un mero espacio de domicilio del ser y se convierta en el lugar donde domiciliarse construya sentido para la vida.

3. Nos reconozco

Esta sociedad se encuentra cargada de impotencias políticas, debilidades organizativas y particularmente de crisis en la producción de subjetividades. En sus espacios la significación del Otro evidencia manifestaciones de hostilidad, indiferencia, explotación, desprecio y en muchos casos la degradación y la anulación de sus horizontes temporales, espaciales y existenciales, en base a lo anterior, las escuelas oficiales dirigen sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de la tolerancia, pero esta no es absolutamente coherente con la etnoeducación, ya que es una actitud mínima que supone un “tolerar” al otro con un sentimiento defensivo, donde la solidaridad y la responsabilidad social desaparecen con la modernidad.

Entonces, la interculturalidad desarrollada en la escuela aborda la pedagogía del Nos-otros⁵, asumida como una pedagogía de la alteridad, constructora de vínculos para el reconocimiento mutuo de dignidades en el cuidado del Otro en su singularidad corporal, psíquica y social. En esta línea, forjar tolerancia se queda corta ante las nuevas dinámicas de la sociedad, es más pertinente forjar comprensión y solidaridad, asumiendo la responsabilidad por la dignidad de los Otros,

En este último tramo se analiza La pirámide del Morro de Tulcán como un punto de encuentro intercultural de la ciudad que en diferentes tiempos ha sufrido choques sociales y culturales que necesitan ser analizados en el acto educativo, desde su historia, cultura, contextos sociales, comunidades encontradas, etc. Los siguientes encuentros están orientados a la convergencia entre reconocerse a sí mismos y el reconocimiento del Otro a través de nociones como la interculturalidad para el fortalecimiento de la identidad y la creación de comunidad.

⁵ La pedagogía del Nos-Otros es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora basada en el pensamiento de Freire desde su poder simbólico, pedagógico y político según Ortega (2012)

Conquistar o ser conquistado: Nos-otros en la historia oficial y colectiva.

Estamos aún lejos de que en la educación del país se incorporen y retomen las gestas libertarias de nuestros héroes de la resistencia indígena, nuestras simbologías, nuestras lenguas, la diversidad de saberes, lo más sagrado de las tradiciones y sobre todo el respeto a nuestros territorios y a la vida

Fredy Chikangana

¿Cómo ajusticiar el pasado desde el aula de clases?

Los antecedentes fascistas que promovieron el genocidio y exterminación cultural expresan la necesidad de superar la historia como instrumento de identificación nacional y buscar el camino de la emancipación. Para esto es imperativo orientar la mirada hacia la historia crítica, la cual significa ajustar cuentas con un pasado susceptible de ser condenado y juzgado. Por tanto, la enseñanza de la historia implica problematizar el presente, poner en cuestión las representaciones ideológicas de la realidad a través del estudio de los problemas sociales y sus diversas narrativas, dicha problematización incluye el cuestionamiento del propio saber histórico oficial y su reproducción. Históricamente, la escuela ha sido un espacio en donde se filtran los conocimientos, la literatura y las narrativas, ocultando unas para resaltar otras que respondan a los intereses preestablecidos por grupos externos a las comunidades educativas. Si se busca crear una escuela como punto de encuentro entre comunidades que construya identidades e interculturalidad es fundamental que se ahonde en la diversidad, contraponiéndose a la universalidad y las formas de imposición.

Se profundiza en la diversidad de narrativas analizando con los estudiantes la historia sobre la Fundación de Popayán liderada por Sebastián de Belalcázar de la cual surgen dos tipos de memoria, la primera es la mirada oficial promovida por las élites y el gobierno instrumentalizando el área de Ciencias Sociales en donde se idealiza la gesta heroica de fundar la ciudad de Popayán y orientar su población hacia la civilización, de hecho, cada 13 de enero la ciudad celebra dicho acto lanzando fuegos artificiales desde El Morro de Tulcán. La segunda es la memoria colectiva, es social y transmitida de forma oral por las comunidades originarias, en este caso la Misak, la cual cuenta la historia imputándole a Sebastián de Belalcázar los

cargos de genocidio, despojo de tierras y exterminación cultural, así, la fundación de Popayán no es un día que merezca celebración, sino más bien reivindicación.

Se armoniza la narración de la historia Misak tomada del vídeo *Una memoria que tumba estatuas y mentiras* producido y publicado por Pueblos en Camino, el cual acompaña con un coro que busca inspirar a la comunidad y resuena de la siguiente forma:

*“No olvides, no olvides nuestro pensar
cuéntalo, cuéntalo
todos sabrán la verdad”*

Y narra Byrru de la siguiente manera:

*“Les voy a narrar una historia ancestral de hace muchos años atrás...
En ese tiempo, en este pueblo que en ese entonces era el pubenense, nuestro cacique era Payán.
El cacique Payán tenía muchos hijos e hijas: Yasgüén y las tres princesas Molanga Machángara y Samanga.
Un día, llegaron los españoles a matar a los indígenas, a enriquecerse del pueblo, a querer ser dueños de este territorio ancestral...”*

La comunidad Misak resalta en su memoria los siguientes hechos y concluye así:

*“500 años después, el pueblo Misak descendiente del pueblo pubenense tumbó la Estatua de Sebastián de Belalcázar en Popayán, en la pirámide ancestral llamada Morro de Tulcán.
Con eso, ellos nos están diciendo “Recuperar la memoria y la tierra para recuperarlo todo”*

Ambas memorias responden a intereses políticos, económicos y territoriales. La memoria oficial responde a un interés en particular (legitimar el proyecto Nación) y la historia colectiva tiene intereses territoriales que buscan resignificar la tierra y la población que inicialmente habitaba en ella.

Ante esto, las y los niños representan de manera icónica la historia, poniendo en tela de juicio los hechos narrados y decidiendo qué versión es la que quieren asumir y transmitir:

Foto 19. Historia colectiva sobre Sebastián de Belalcázar



Además, la comunidad de 5C complementan el coro por la memoria, a la cual le anexas versos de rap, un género bastante escuchado en la institución por lo cual los y las estudiantes reconocen sus ritmos y potencial para manifestar:

Cantar para dignificar

*Han caído valientes, vidas entregadas
buscando dignidad en la historia arrebatada.
Resistentes en la lucha, almas comprometidas
Historias que perduran en batallas compartidas.
No sólo de recuerdos llenes tu mente,
guarda en tu corazón su legado latente*

Coro

*No olvides, no olvides nuestra verdad
Cuéntalo, cuéntalo
todos sabrán la verdad.*

En Popayán existe un punto de encuentro en el que convergen ambas perspectivas de la historia y analizar los choques sociales y culturales que han surgido es imperativo para entender de qué manera se han relacionado y se relacionan los grupos sociales. Dicho lugar es la

Pirámide del Morro de Tulcán, la cual ha sufrido constantes transformaciones desde el desmonte de la estatua de Sebastián de Belalcázar hasta nuestros días, en donde el arte ha sido un instrumento de reivindicación, dignificación y recuperación del espacio.

Algunos estudiantes que tenían una perspectiva fuerte sobre el heroísmo de Belalcázar se mostraron incrédulos ante la nueva memoria y argumentaron nunca haber escuchado algo relacionado, para solucionar esta tensión, se fortalece el análisis con la presentación del vídeo documental *Tumbar para avanzar, pintar para recuperar* grabado durante la carrera, en el cual se contrasta la historia oficial y colectiva, junto a la manera en que desde estas se puede interpretar el desmonte de la estatua.

Foto 20. Presentación del video documental *Tumbar para avanzar, pintar para recuperar*



Así, la confrontación entre historias revela los intereses de los grupos involucrados, en donde forjan una verdad a conveniencia de la historia y perspectivas políticas que buscan transmitir. Es por esta razón que el pensamiento crítico es fundamental a la hora de analizar la historia para poder entender que las narrativas históricas pueden tener varias caras, fuentes y matices, ya sea desde la narrativa tradicional, oral o escritural. Desde la etnoeducación, se visibilizan las voces de las comunidades silenciadas, se recuperan las narrativas y la manera de interpretar las realidades por las comunidades, pero es desde la democratización de la etnoeducación, que las narrativas de grupos subalternizados invaden los espacios oficiales y se posicionen en los

territorios históricamente dominantes para la construcción de una justicia histórica que visibilice las voces de los oprimidos, dominados, perdedores y deje de enaltecer las gestas heroicas de aquellos que siempre han ganado en la eterna lucha por el poder.

Entonces, la finalidad de esta pedagogía es ocuparse de tramitar un proyecto educativo forjado desde los principios de democracia, solidaridad y justicia. Ideales necesarios en una realidad en condiciones tan precarias para asumir este reto. Educar a las nuevas generaciones de niños y niñas en un mundo en donde las desigualdades sociales afloran, acompañadas del miedo y la intolerancia.

Narrar resistencias para esculpir re-existencias

*Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas,
es decir, en y por esos modos muy otros de pensar, saber, estar, ser, sentir,
hacer y vivir que sí son posibles y, además existen a pesar del sistema,
desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisuras.*

Catherine Walsh

*¿Cómo agenciar encuentros democráticamente sensibles al contexto y políticamente
transformadores?*

La democratización de la etnoeducación puede ser malinterpretada con el fortalecimiento de la tolerancia, la cual es una actitud mínima, que supone un “tolerar” al otro, un otro que incomoda y desde una actitud defensiva se debe respetar. Aunque la tolerancia es importante y construye algunas bases, no debe ser interpretada como fin, ya que esto significa reproducir una perspectiva multiculturalista en un mundo donde todas las formas de solidaridad, todo sentido de responsabilidad social y de colectividad, parece desvanecerse. Entonces, en una sociedad que se relacione desde la interculturalidad debe trascenderse al compromiso, entendiéndose como la actitud sensible no sólo para reconocer al Otro, sino para reconocerse en el Otro, para ser cómplices en la búsqueda de la justicia social.

Este encuentro está intrínsecamente conectado con el anterior, ya que parte del reconocimiento de los distintos enfoques de la historia para la construcción de perspectivas propias, soluciones o alternativas mediante el diálogo y el debate que sensibilicen a los y las estudiantes hacia la transformación de su territorio. Para debatir se desarrolla la actividad de mesa redonda denominada “Una telaraña que desenmaraña” en donde los y las estudiantes se organizan de manera circular mirándose al dialogar y a medida que hablan se entregan una bola de lana que va transitando a medida que surgen las opiniones, creando al final una telaraña en el salón, pero desenmaraña imaginarios.

El diálogo se desarrolló de la siguiente manera:

| Pregunta orientadora | Opiniones |
|--|---|
| 1. ¿El desmonte de la estatua de Sebastián de Belalcázar fue un acto de? | Verdad, porque Sebastián de Belalcázar nos estaba mintiendo a todos. <p style="text-align: right;">Daniel</p> |
| | Dignidad para los Misak, ya que es un lugar sagrado para ellos y con esto están recuperando lo perdido. <p style="text-align: right;">José Alejandro</p> |
| 2. ¿Fue una buena idea haber tumbado la estatua? | No, porque pudieron existir otras alternativas, pero lo bueno es que ayudó a muchas personas a sentirse mejor con algo que por años les dolía. <p style="text-align: right;">María Camila</p> |
| | Sí, porque ahí se realizaban entierros y tener una estatua de alguien que causó muchas muertes es una falta de respeto, entonces tumbarla los ayuda a descansar en paz y respetar su memoria. <p style="text-align: right;">María Fernanda</p> |
| 3. ¿Qué es la pirámide de Tulcán y qué significa? | Un símbolo de paz, porque después de tantos problemas ahora es un territorio más tranquilo y podemos aprender de él. <p style="text-align: right;">Luis Miguel</p> |
| | Es un territorio espiritual, porque en él se realizaban muchos rituales y aún guarda todas las energías, yo las sentí cuando fui. <p style="text-align: right;">Juan Sebastián</p> |
| 4. ¿Se debe volver a colocar la estatua de Sebastián de Belalcázar? | No, porque hizo muchas cosas malas como matar a nuestros antepasados. Volver a colocarla estaría muy mal, porque debe haber convivencia, paz y armonía. <p style="text-align: right;">Sebastián</p> |
| 5. ¿Quién debería estar en la cima del morro? | Para mi el cacique Payán, por lo que hizo porque él verdaderamente ayudó a construir Popayán y lo mataron, a él, a su esposa y a sus hijos. Me parecería una falta de respeto volver a poner a Sebastián de Belalcázar. <p style="text-align: right;">José Daniel</p> |
| | Debería estar Machángara, la hija del cacique Payán, porque después de que él murió ella se sacrificó y se casó con Sebastián de Belalcázar para ayudar a su comunidad pasándoles información para las luchas. Ella respetaba mucho su cultura y dió la vida para protegerla y ayudarla a resistir. |

| | | |
|--|---|---|
| | Mariana | |
| 6. ¿Es necesario colocar una estatua? | No es necesario, porque en el Morro de Tulcán viven muchos muertos y colocar una estatua sobre esos muertos no necesariamente es respetar su memoria, podemos respetarlos conociendo lo que en realidad sucedió y no diciendo mentiras, además de portarnos bien cuando visitemos el Morro. | |
| | Alex | |
| | Sí, porque ese es territorio sagrado de los Misak y ellos pidieron que se colocara la estatua del cacique Payán y sus hijas. | |
| | Daniel | |
| 7. ¿Se puede colocar otro símbolo cultural en lugar de una estatua? | Se puede colocar un caballo, pero sin Sebastián de Belalcázar, para que nunca se olvide el desmonte y sus razones. | |
| | Jostin | |
| | Me gustaría que hubiera un museo, en donde muestren las vasijas y jarrones que se encontraron en este lugar. Así nunca olvidaríamos nuestro pasado y nos respetaríamos más en el futuro. | |
| | José Daniel | |
| 8. ¿Consideras un momento histórico el desmonte de la estatua? | Sí, pero principalmente para las comunidades | |
| | Jhoan Sebastián | |
| 9. ¿Te gustaría haber participado en el desmonte? | Sí, me gustaría ver a las comunidades liberándose y ayudarlos si necesitaban algo. | |
| | Sebastián | |
| 10. ¿Qué enseñanza te deja el recorrido por la historia y el territorio del Morro? | Aprendí que nosotros debemos luchar por nuestras comunidades, de todas las formas posibles. Siento que no había necesidad de tumbar la estatua, debieron acordar que se bajara para no utilizar formas violentas. José Daniel | Aprendí que los cambios se hacen en comunidad, tratar de acordarlo sólo hubiera dispersado la atención y nunca les hubieran dado solución. Además, históricamente este es su territorio sagrado y pueden decidir sobre él. Belalcázar había cometido muchos crímenes más violentos que tumbar su estatua que no |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>siente.</p> <p style="text-align: right;">Samuel</p> |
| | | <p>Sí había necesidad, porque él vino a conquistarnos y nos contaron una historia que no era. No nos contaron que llegó a desterrarnos, a quitarnos nuestras pertenencias y nuestra cultura. No hay nada peor que eso, nada más violento.</p> <p style="text-align: right;">Mario (indígena Nasa del Resguardo Indígena de Pancitará)</p> |
| <p>11. ¿Crees qué es importante que otras personas conozcan la historia sobre el Morro de Tulcán?</p> | <p>Sí, todos deberían saber que Belalcázar mató, secuestró y violó a muchas mujeres. la historia que siempre nos cuentan es sólo una cara de la moneda y el otro lado es el que más me representa.</p> | <p>Alison</p> |
| <p>12. ¿Si algún día fueras maestro, le contarías esta historia a tus estudiantes? ¿Harías la misma salida? ¿Cómo complementarías?</p> | <p>Sí, contaría la historia que más se oculta, porque la otra ya es bastante accesible y trabajaría una obra de teatro con mis estudiantes, los grabaría y compartiría el video para que más personas se enteren de esa realidad.</p> | <p>Mariana</p> |
| | <p>Me gustaría poder contarles la historia mostrándoles una película, ya que no hay muchos videos sobre esta historia y a mí me hubiera gustado más acercarme a cómo pasaron las cosas, cómo era el cacique, cómo hablaban y más cosas.</p> | <p>José Daniel</p> |

Luego de debatir, los y las niñas se organizan en grupos con el objetivo de llegar a un acuerdo y moldear con arcilla la representación de ¿Quién o qué debería estar sobre la pirámide del Morro de Tulcán?

Foto 21. Esculturas en arcilla para cubrir los vacíos en la cima del Morro de Tulcán



Este encuentro en donde los y las estudiantes opinan frente a sus compañeros y dialogan para llegar a acuerdos generó tensiones entre ellos, reflejando que este aún es un tema sensible para la comunidad payanesa, y las opiniones que condenaban el desmante y sus formas fueron altamente debatidas dentro del respeto.

Si la escuela es un punto de encuentro intercultural las clases deben ser encuentros de diálogo, de disenso y de diferencia donde los y las estudiantes constantemente están expuestos a los choques de opiniones. El debate, la reflexión y la conceptualización también forman parte de las iniciativas educativas, como maestra busco propiciar espacios que promuevan la abstracción y el análisis con trabajos orientados a desarrollar la discusión del concepto de conflicto, resistencia e historia para conducir a la formación de criterio y participación como elementos para la transformación.

Se requiere proporcionar el debate y valorar los desacuerdos, las visiones contrarias y la oposición buscando la tolerancia con las historias de los Otros para posicionar prácticas pedagógicas que tiendan a empoderar y reivindicar individuos y comunidades como sujetos protagonistas.

CAPÍTULO 3. RECORRER EL TERRITORIO PARA ENCONTRAR-NOS EN EL ANDAR

*Aprender no es aprender en el escenario de encuentro;
aprender es pasar alerta por el fragor del escenario de encuentro,
para quedar vibrando a un grado de apertura sensible que nos permita
transformar cada ocasión oportuna de la vida misma en una posibilidad
de invocación del escenario de encuentro.*

Juan Álvarez

¿Se puede recorrer el territorio hegemónico con una actitud contrahegemónica?

La etnoeducación es un proyecto educativo que trasciende del aula de clases e impacta en los territorios y las comunidades. Caminar los territorios significa acercar a los estudiantes a su realidad, partiendo desde la exploración, convirtiéndolos en sujetos críticos, reflexivos y activos. No se anda por andar, se camina la reflexión y el debate con la actitud crítica que implica buscar una relación distinta con el otro para producir la idea de nuevas posibilidades de vivir el tiempo, el espacio y el cuerpo.

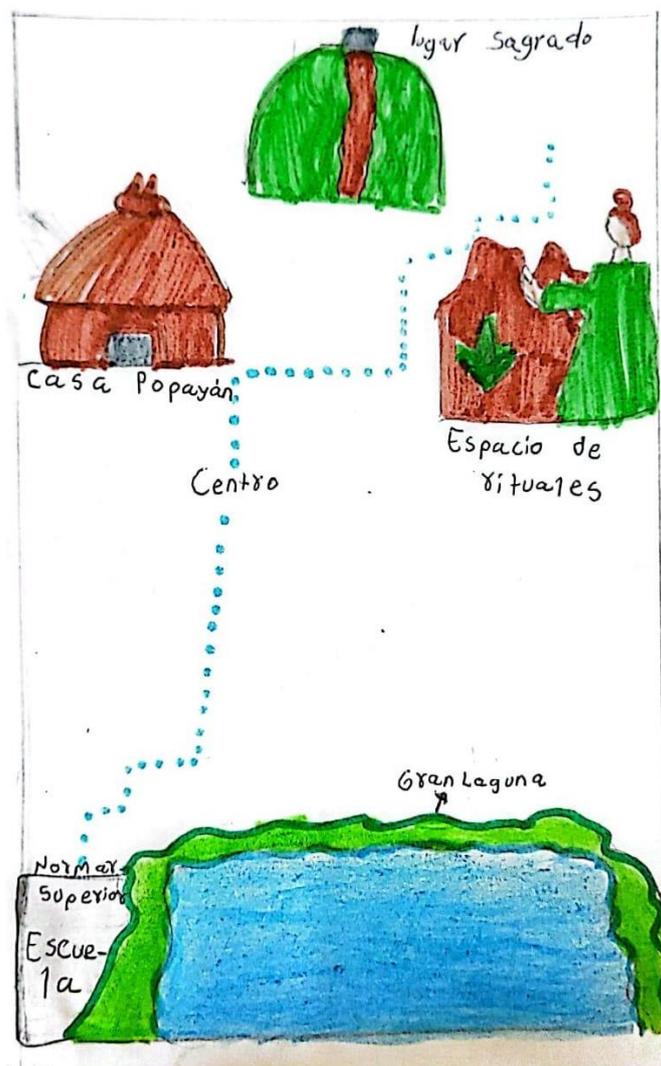
Por esta razón, es importante que el territorio sea investigado y explorado, pero no desde la proyección en los mapas sino desde el andar. Porque no hay camino más que el andar y caminando se dejan huellas. He aquí nuestro andar...

Cuando el sol empieza a iluminar el camino, los estudiantes se encuentran en el aula sin tareas y sin cuadernos, sólo alimentación y una ofrenda dentro de sus mochilas. Se les introduce con música al recorrido que se realiza, se orientan las pautas para caminar fuera de la institución y dentro del proceso, se comparte la manera en que las comunidades originarias se preparan para visitar un lugar sagrado, en donde realizan un ritual de armonización, dicho ritual tiene su realización en el aula y los estudiantes se conectan, pasándose unas ramas de hojas medicinales por su cuerpo, mientras respiran profundamente proyectando el viaje y sus expectativas.

Se realiza el recorrido orientando a los niños mediante un folleto que contiene un mapa y la descripción de los lugares a visitar analizando los siguientes puntos de encuentro intercultural:

- Laguna la Ladera: Antiguamente el territorio de la Normal era una gran Laguna en donde las poblaciones se reunían para conseguir alimentos y recursos naturales.
- Parque Caldas: Punto central que enaltece a Francisco José de Caldas, pero desde las memorias de las comunidades él reproducía y legitimaba el racismo.
- Casa Payán: Existía en donde hoy se encuentra la Catedral. Las iglesias y las instituciones gubernamentales fueron edificadas sobre las viviendas de los pubenenses.
- Lugar de preparación ceremonial: Hoy conocido como el Pueblito Patojo, para las comunidades originarias este era el punto de preparación de rituales, principalmente para entierros.
- Lugar sagrado: La pirámide del Morro de Tulcán, donde habitan los restos de los antiguos pubenenses y convergen las cosmovisiones.

Foto 22. Mapa de los lugares visitados en el *Recorrido que tumba estatuas y mentiras*



Al llegar al centro histórico de la ciudad, la primera parada fue la Catedral, ubicada en el parque Caldas. La cual, aunque actualmente sea una iglesia que reúne cientos de creyentes payaneses, en el terreno que se edifica antiguamente se encontraba la vivienda del cacique Payán y alrededor de la alcaldía y gobernación estaban las viviendas de sus hijos Machángara, Molanga, Samanga y Yasgüén. Así, sobre los espacios habitados por los líderes de la comunidad Pubenense se edificaron las iglesias e instalaciones gubernamentales.

Foto 23. Primera parada, Catedral Nuestra Señora de la Asunción



Continúa nuestro andar, abriendo paso entre la multitud hasta llegar al Pueblito Patojo que inicialmente constituía la piscina municipal, desde 1995 es un lugar turístico y representativo de la ciudad, pero hace muchos siglos era el lugar donde se realizaban diversos rituales, como armonizaciones (preparaciones para ascender a la cima) o entierros. Por esa razón, el Morro se considera un lugar sagrado, ya que en su tierra habitan los restos de muchos indígenas de la época, que fueron enterrados por su comunidad. Por esta razón se cree que quien sube con dificultad está proyectando sus malas energías y quien sube sin sentirse cansado, refleja sus buenas energías y disposición.

Foto 24. Cómo se perciben las nuevas narrativas sobre el territorio en la escuela



Al comenzar el ascenso a la cima de la Pirámide del Morro de Tulcán, los estudiantes corren mientras ascienden, muchos nunca habían subido hasta su cima y quienes que ya la conocían sólo lo habían hecho una vez, sin la nueva perspectiva y conocimientos que poseen para observar y analizar el nuevo panorama. Al arribar, los y las niñas corren observando cada espacio, se detienen a analizar los murales que cubren el concreto y en especial el agujero en las escaleras dejado por la caída de la estatua. Finalmente se concentraron en observar la ciudad por un largo tiempo, todos en algún momento se detuvieron a ver el sur, norte, este y oeste de Popayán, con la oportunidad de apreciarla desde un panorama más amplio, distinto al panorama que acostumbran en donde miraban a lo lejos. desde abajo.

Foto 25. Llegada a la cima de la Pirámide del Morro de Tulcán



Antes de descender, se crea un espacio de conexión con el territorio, los y las estudiantes cierran los ojos para darse la oportunidad de sentir su propio vínculo con el lugar, la vida, la existencia y la re-existencia que habitan. Con la mente y corazón tranquilos dibujan un espiral en la tierra, posicionando sus ofrendas de la siguiente manera:

Foto 26. Ofrendar es resignificar



La disposición y curiosidad de los estudiantes por entender el significado de cada espacio es esperanzador, muestra que nuestros niños y niñas están construyendo un presente más abierto a comprender las diferentes formas de pensar, ser, hacer, existir, etc. El territorio es un aula viva, tiene la capacidad de enseñar entre colores, naturaleza y construcciones, es la proyección viva de la manera en que las comunidades se han adaptado al territorio y/o el territorio a ellas. Las aulas de las que hemos hablado en esta PPE no tienen por único objetivo enseñar, principalmente buscan fomentar la crítica y la emancipación, por esta razón, no sólo se estudia al territorio para comprender lo que es, sino también para replantearnos lo que podría ser.

Este camino, sin duda me ha llevado a comprender que uno de los retos de la etnoeducación en los territorios oficiales es diseñar posibilidades encaminadas al logro de la transformación. Por ende, los actores educativos deben poder sentirse en la capacidad de influir e intervenir en lo colectivo preparándose desde espacios que reconozcan la diferencia y promuevan el encuentro con el Otro y aún más importante del Nos-Otros.

Foto 27. Moldear esculturas para imaginar realidades



CAPÍTULO 4. CARTA A LA ETNOEDUCACIÓN

A partir de este momento, aquellos que me lean podrán sentirse inmersos en una comedia o en una tragedia, a fin de cuentas, soy una mujer mestiza con veintiún años habitando este plano terrenal, me eduqué en el seno de una familia profundamente tradicional y toda mi formación se desarrolló en instituciones oficiales, primero aprendí a ser docente y sólo desde hace cinco años he venido apostándole a dinamizar. He leído a Piaget, Brunner y Montessori, pero también a Freire, Dussel y Sousa, he llenado un tablero de información, he dictado y también evaluado bajo los estándares oficiales, pero también he aprendido a fisurar las barreras impuestas por los estándares sedientos de resultados, he contribuido a la reproducción de lógicas hegemónicas, pero también he resistido y re-existido. Entre estos ires y venires por mi eterno camino de reflexión pedagógica escribo estas líneas, hablándole a la etnoeducación.

Nuestra sociedad estructuralmente colonial / racista / capitalista se relaciona entre conflictos y tensiones interculturales, que tienen origen en la imposición del proyecto de modernización y dentro el de nación afectando profundamente la educación. Es en ella donde las lógicas hegemónicas encuentran un espacio para legitimarse y reproducirse colocando una tela que oculta cualquier oportunidad de repensarse la realidad e intervenir en ella. Además, las desigualdades sociales también reflejan la manera en que se estructura nuestra sociedad y nos relacionamos, develando las diferentes dimensiones de injusticia que convergen en las dicotomías entre ser dominante o dominado, visibilizado o invisibilizado, incluido o excluido.

Ante este panorama emergieron movimientos sociales étnicos con nuevas problemáticas y realidades que exigen ser escuchadas y analizadas en la agenda pública tanto del país como del continente, este fenómeno da lugar a la Etnoeducación como política educativa, modelo y enfoque pedagógico que visibiliza las otras educaciones como un nuevo campo de construcción de conocimiento para la innovación pedagógica y la apuesta política descolonizadora mediante proyectos que cuestionan las lógicas hegemónicas mientras construyen nuevas alternativas de participación y emancipación en la sociedad.

Desde mi posición de sujeta no étnica le propongo a la etnoeducación derramarse sobre los territorios no étnicos ya que el modelo educativo oficial ha fracasado al promover un proyecto de modernidad sin alteridad, legitimando la exclusión del otro y forzando su inclusión a un “somos”, las tensiones y conflictos se reproducen generación tras generación y las

posibilidades de construir una sociedad que se relacione mediante la interculturalidad parecen desvanecerse. Hacer etnoeducación en instituciones hegemónicas es fisurar el sistema, posicionar las ideas, voces y conocimientos de los grupos históricamente dominados en espacios dominantes, para transformar nuestro proyecto de sociedad desde la raíz: la educación.

Expandir el alcance de la Etnoeducación mediante la democratización de la política pública evidentemente es una propuesta que abre la discusión a nuevos debates y retos. Genera dudas e inseguridades orientarla hacia territorios para los cuales no ha sido pensada pero que por su carácter contrahegemónico es imperativo que inunde los territorios desiertos, donde no se promueve el diálogo entre la diferencia, ni se desarrolla el crecimiento personal y socio afectivo construyendo identidad y comunidad. Sin embargo, parto desde la certeza de que la Etnoeducación está lista para transicionar y llevar su lucha reivindicativa a otros campos. Las comunidades han realizado un extenso trabajo investigativo que marcan la base para orientar encuentros etnoeducativos.

Siendo así, no abogo por una neo - apropiación de los saberes, pedagogías y formas de organización que emergen de las comunidades ancestrales, abogo por la innovación pedagógica y la transformación de las lógicas, donde los grupos sociales excluidos y minorizados que han aprendido a resistir y re-existir con la educación, enseñen a los grupos hegemónicos, en territorios dominantes cómo agenciar el proyecto social intercultural en donde converge la diversidad cultural y la pluralidad de racionalidades.

CAPÍTULO 5. GRITOS Y GRIETAS: REFLEXIONES FINALES

Caminar por la Licenciatura en Etnoeducación, es una experiencia muy particular, en mi sentir no me enfrenté a una travesía, yo misma fui la travesía. Tuve que destruirme y deconstruirme una y otra vez para entender las apuestas etnoeducativas y la manera en que puedo dinamizarlas. Allí vitalicé mis gritos y aproveché mis grietas, que hoy trascienden y empiezan a romper las paredes del aula y todo campo de acción en el que me desenvuelva.

Esas grietas simbólicas me mostraron otra forma de hacer educación y estar en sociedad, pero cuando estas grietas se expanden suelen incomodar o mal interpretarse, porque todo acto etnoeducativo es subversivo, por esta razón debe fortalecerse el acceso a prácticas etnoeducativas con autonomía y libertad pedagógica absoluta para los dinamizadores ya que en primera instancia, el proyecto estaba dirigido a otra población que de manera arbitraria quiso modificar el proyecto para ajustarlo y adaptarlo a la manera en que han venido haciendo educación y sobre qué han venido enseñando, cuando justamente la apuesta política y pedagógica de esta P.P.E es transgredir ese *status quo*. Expuesto de esa forma, debe asegurarse un diálogo más acertado con las instituciones que reciben practicantes dinamizadores y fomentar acuerdos de manera pertinente y oportuna.

Me llevo muchas enseñanzas de este camino transitado, haciendo comunidad con mis maestros, con mis estudiantes, los teóricos y conmigo misma. Tengo presente que educar siempre estará ligado con la constante intención de educarme a mí misma, transformarme para transformar e intervenir en mi campo y desaprender para aprender sin miedo a la diferencia ni la diversidad. La licenciatura me ha tomado como semilla, ha labrado mi tierra y me ha hecho crecer, ahora le agradezco y me permito florecer para seguir regando semillas.

Las siguientes reflexiones las oriento hacia los y las maestras que quieran hacer etnoeducación en territorios no étnicos y poder aportar a la investigación en este campo recientemente inexplorado:

En primer lugar, *ser etnoeducador / etnoeducadora es un constante encuentro con dilemas éticos*. Esta propuesta dirige parte del debate a ¿Cómo se hace etnoeducación en territorios no étnicos? ¿Con qué legitimidad un sujeto no étnico hace etnoeducación? Estas disyuntivas, constantemente sacudirán al dinamizador, lo harán replantearse su saber pedagógico, actitud y

conocimientos, pero no deberá temer, los nuevos retos implican aprender y desaprender mientras se investiga de qué forma superarlos,

En segundo lugar, *la etnoeducación no es ocasional, es permanente y transversal*. Los y las dinamizadoras en territorios no étnicos nunca deberán incurrir en la folclorización de las diversidades. Hacer etnoeducación no es un proceso basado en aprender que es la diferencia y cómo tolerarla, es una apuesta política que transgrede la educación oficial para transformarla en una educación intercultural, por lo tanto, no se desarrolla en un área de conocimiento, sino que transversaliza todo el acto educativo, en donde no se aprende qué es la diversidad, sino que se aprende desde la diversidad.

En tercer y último lugar, *hacer etnoeducación implica fisurar y, por ende, incomodar*. Las escuelas son espacios con tensiones y problemas propios que reflejan el conflicto que se vive fuera de ellas, ahí se indaga por los diferentes mecanismos alternativos para hacer frente a la crisis institucional y la crisis social. La indolencia no cabe en el sentir del etnoeducador y la crítica es su medio de transformación, toda crítica es en sí misma subversiva y centra el acto en desanudar hilos para tejerlos nuevamente desde la fuerza del corazón.

BIBLIOGRAFÍA

ALBÁN, A., y ROSERO, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica?: Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. Nómadas

ARCILA, Paula (2018) “Oralituras, espacios para pensar con el corazón: propuesta didáctica intercultural a través de los saberes de los pueblos indígenas, afro y room de Colombia”, Ponencia presentada en el V Encuentro Intercultural de Literaturas Amerindias.

CÁRDENAS, Juan. (2017) “Un texto es un territorio”, Manifiesto Pedagógico. Maletín de Relatos Pacíficos. Bogotá.

CHIKANGANA, Fredy (2010) “La emancipación de la palabra”, en: Manual introductorio y guía de animación a la lectura: Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia, Ministerio de Cultura, Colombia.

FREIRE, Paulo y SHOR, Ira (2014). “Miedo y osadía la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora”

ORTEGA, Piedad (2012) “Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros”, Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Colombia.

PRADO, Arellano, L. E. (2017). Historia Local e Identidades. *Historia Y Espacio*, 2(27).<https://doi.org/10.25100/hye.v2i27.4572>

VANEGAS, Gildardo. (2010) “Análisis del entorno Elementos Básicos de Investigación”, Universidad del Cauca.

ZAMBRANO, Armando. (2018) “Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico”, Universidad pedagógica Nacional